

# 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° 18** novembre-décembre 70

---

## INTERÉDUCATION . 18

---

éditorial. 1

---

### POINTS DE VUE

---

réponse à olivier guichard, *L. Aumasson*, G.F.E.N. 2  
un plan concerté, G.F.E.N. 4  
flèches, *C. Rivière*, A.F.L. 12

---

### TÉMOIGNAGES

---

les c.e.t. bougeraient-ils, G.F.E.N. 16  
torchons et serviettes, *M. Faligand*, I.P.E.M. 24  
pédagogie stratégique, *J. Glattauer*, I.P.E.M. 26

---

### ÉTUDES

---

une graphie phonologique du français, *A. Martinet*, I.P.E.M. 28  
cybernétique et écologie (l'homme entre la nature et l'artificiel, *H P.*,  
*A.P.C.* 38  
à quoi servent les examens ?, *Yves Guyot*, G.R.I.P. 51  
approches d'une pédagogie de la lecture, *A. Girolami-Boulinier* A.F.L. 69  
dyslexie, *Dr Nancy Élisabeth Beaufils*, G.E.R.R.E.N. 81  
réponse d'un profane, *Maurice Touchais*, G.E.R.R.E.N. 87  
le français au degré élémentaire et ses bases linguistiques, *F. Ters*,  
*G.E.R.R.E.N.* 89

---

### DOCUMENTATION

---

écouter, lire, regarder, I.P.E.M. 96  
dossiers pédagogiques, I.P.E.M. 98  
de l'éducation au management I, I.P.E.M. 99

---

### VIE DES ASSOCIATIONS

---

vie du groupe, I.P.E.M. 102  
journées d'études 1971, G.E.R.R.E.N. 104  
assemblée générale 1971, G.E.R.R.E.N. 105  
stage national 1970, G.F.E.N. 106  
groupes régionaux, G.F.E.N. 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

---

## éditorial

La collaboration permanente de plusieurs associations pédagogiques à une même revue dans le respect par toutes de la liberté de chacune, qui constitue le trait le plus original d'INTEREDUCATION, si réconfortante qu'elle soit du seul fait qu'elle ait été possible, ne laisse pas de poser périodiquement quelques problèmes, en dépit de l'idéal commun qui les anime. Tout particulièrement pour la mise au point de l'éditorial qui, devant être acceptable et accepté de toutes, soumis qu'il est à la règle de l'unanimité, ne peut au mieux que refléter leur plus grand dénominateur idéologique commun.

Il est, certes, des moments fastes où l'actualité, grâce au pas de clerc d'un ministre aventureux, réveille quelque commun péril et permet ainsi à peu de frais la constitution du front uni auquel nous aspirons, comme ce fut le cas l'an dernier pour la question des maternelles. Mais en d'autres circonstances, l'association chargée, par les hasards du roulement, de la rédaction de l'éditorial se trouve placée entre le risque de se voir désavouée ou incomprise de ses consœurs si elle s'exprime dans ce qu'elle a de plus personnel, et celui de verser dans la banalité ou le compromis si elle se borne à puiser dans le seul fonds qui leur est commun.

Car il est dans la psychologie spontanée des hommes et des institutions auxquelles ils s'identifient volontiers, et ne serait-ce que pour assurer leur pérennité, de tenir plus à ce qui les distingue les uns des autres qu'à ce qui les rapproche, et la plupart se montrent bien plus sensibles aux différences qu'aux similitudes. Ainsi n'est-il pas niable, en ce qui nous concerne, que la volonté de progrès pour une éducation et une école au service de la libération individuelle et sociale qui nous rassembla voici trois ans, s'exprime pour chacun de nos organismes de façon plus ou moins vigoureuse ou radicale selon les buts qui sont les siens et qu'il ne peut renier sans se détruire. Comme il a été parfois souligné, les uns par destination sont plus centrés sur les techniques, les autres sur les institutions, et d'autres enfin sur les hommes, et nous le savions au départ. N'est-ce pas cette diversité d'approche qui fait la richesse de notre revue ? C'est pourquoi nous avons souhaité, amis lecteurs, sonder par notre enquête vos opinions sur ce point, mais le petit nombre de réponses que nous avons reçues ne nous permet pas de conclure.

Conscients qu'entre ce qui nous unit et ce qui nous différencie la marge est quelquefois étroite, INTEREDUCATION continuera à œuvrer pour que ce qui nous différencie ne devienne jamais ce qui nous divise. Peut-il être pour notre revue meilleur engagement de rentrée ?

**Interéducation.**

## réponse à olivier guichard

— En réaction à l'article du Ministre de l'Education Nationale paru dans « Le Monde » du 10-9-70), je me borne à y relever deux erreurs : —

- 1) Les trois sections des C.E.S. ne sont pas « différenciées par leur pédagogie » comme on le dit et comme on veut le faire croire.

(On serait bien en peine de préciser une pédagogie des C.E.C. et des lycées ; quant à celle des classes pratiques, elle fut bien, en effet, définie par des circulaires relativement récentes. Mais une chose est de définir, une autre est d'appliquer, sans crédits, sans formation nouvelle des maîtres).

Non, ce n'est pas la pédagogie, souvent inexistante, qui donne à ces différentes sections leur visage particulier. C'est uniquement leur clientèle.

Les enfants sont placés dans chacune d'elles, non pas selon leurs aptitudes réelles, mais **selon leur origine sociale** ; et les maîtres non pas à cause de leur pédagogie, mais **en raison de leurs diplômes**.

Le premier choix est camouflé par un système de notation et d'appréciations qui prétend juger les possibilités de l'enfant. En réalité, il jauge ses aptitudes à s'adapter à un contenu et à des méthodes **conçus par une classe sociale et pour cette classe**.

- 2) Si l'échec du « tronc commun » à l'école primaire était la preuve (comme le prétend M. Olivier Guichard) qu'il doit être abandonné dans le secondaire ; il serait plus franc de rayer des programmes la démocratisation de l'Enseignement.

Car cette Démocratisation, on la veut, ou bien on ne la veut pas

Si on la veut, il faut lui en donner les moyens; il faut en préparer les conditions. C'est-à-dire qu'on doit à la fois agir :

- a) **Sur les enfants, dès l'école maternelle** (le développement ultérieur de l'intelligence dépendant pour l'essentiel des qualités acquises entre 2 et 5 ans).
- b) **Sur les maîtres**, par une culture élevée et une formation approfondie, l'une et l'autre sans cesse remises à jour.
- c) **Sur le contenu de l'enseignement**, la culture offerte (n'en déplaise à M. le Ministre) ne pouvant être appréhendée et digérée par les enfants qui n'y ont pas baigné. Ce n'est pas la valeur de cette culture qui est en cause, mais son rôle social dans l'enseignement. Elle n'est pas naturelle aux enfants du peuple. Il leur faut donc, pour réussir, des qualités intellectuelles et des qualités de caractère exceptionnelles.

Démocratiser, ce n'est pas ouvrir toutes grandes les portes d'entrée en 6<sup>e</sup>, c'est faire en sorte que les enfants des couches populaires s'y rencontrent « à armes égales » avec ceux de la bourgeoisie. C'est le rôle de l'école maternelle, en premier lieu, de l'Ecole primaire, en second lieu, de les y amener.

Les différences de niveau dès l'entrée en 6<sup>e</sup>, parce qu'elles coïncident avec les différences d'origine sociale, ne sont pas la preuve qu'une ségrégation est nécessaire dans le secondaire, mais que rien d'essentiel n'a été fait pour qu'il en soit autrement.

L. AUMASSON, professeur de C.E.G.

### ANCIENS NUMEROS D'INTEREDUCATION

Pour recevoir 1 ou plusieurs exemplaires des n<sup>os</sup> suivants : 2 - 4 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 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.

### G.F.É.N.

Le G.F.É.N. rappelle que ses colonnes sont toujours ouvertes aux lettres et articles des lecteurs.

Après le bel avenir promis aux Maternelles, voyons maintenant comment sous couvert de démocratisation, s'organise systématiquement la ségrégation dans les lycées.

**un plan concerté**

Après le bel avenir promis aux Maternelles, voyons maintenant comment sous couvert de démocratisation, s'organise systématiquement la ségrégation dans les lycées.

Les professeurs de langues vivantes du lycée J.-J. Rousseau s'adressent aux parents.

### **PARENTS ! DÉFENDEZ LES LANGUES VIVANTES !**

L'application de la circulaire du 17 novembre 1969, relative à l'enseignement des langues vivantes réduira les possibilités offertes à vos enfants d'apprendre la langue de leur choix.

— **AUJOURD'HUI** : 1 élève sur 3 étudie une seconde langue.

**DEMAIN** : 1 élève sur 5 aura cette possibilité.

4 élèves sur 5 se verront donc interdire l'accès d'un nombre considérable de professions.

— **LES JEUNES FILLES** seront particulièrement défavorisées. Dans la perspective d'un monde où les échanges internationaux se multiplient, elles devraient pouvoir être trilingues. Or, on rend très aléatoire l'étude de la seconde langue de leur choix!

— La répartition des différentes langues dans **différents établissements** ne fera qu'augmenter les **pertes de temps**, déjà excessives, dues aux déplacements entre le domicile de l'élève et son lycée.

— Faute d'une orientation convenable, l'élève qui n'aura pu apprendre au lycée la langue de son choix sera contraint d'avoir recours aux **services payants** d'un établissement privé.

— Ce n'est pas en rendant l'étude d'une seconde langue facultative que l'on connaîtra mieux la première et que l'on apportera aux élèves l'enrichissement culturel qu'ils sont en droit d'attendre. **La circulaire ne dit rien des vrais problèmes.** Seuls, l'application des principes modernes de psycho-pédagogie, la réforme d'un enseignement des langues inadapté, l'emploi systématique des moyens audiovisuels, par un ensemble de professeurs bien préparés à leur tâche, apporteront les vraies solutions.

C'est l'avis des professeurs de langues vivantes du lycée J.-J.-Rousseau.

Ils développent leur point de vue ci-dessous :

### — Faut-il apprendre une deuxième langue vivante ?

Une circulaire en date du 17 novembre 1969 (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale — n° 44 — 20-11-1969) contient une série de dispositions relatives à la structure interne des établissements. L'une de ces dispositions vise à rendre facultative l'étude d'une deuxième langue vivante.

La plupart des organes de la presse quotidienne et hebdomadaire, de Paris et de province, la plupart des postes de radio, la Télévision Française ont, d'une façon ou d'une autre, évoqué le problème. Les considérations qui suivent sont l'expression du sentiment des professeurs de langues vivantes du lycée J.-J.-Rousseau. Ils estiment nécessaire de contribuer à cette information des parents en se fondant sur leur expérience d'un métier qu'ils pratiquent pour la plupart d'entre eux, depuis de nombreuses années.

### — Quel est le nombre d'élèves qui étudient une seconde langue vivante ?

En 1966-67, 800 000 élèves étudiaient en France, une seconde langue vivante dans les lycées, les C.E.G. et les C.E.S. soit 38,2 % de ceux qui étudiaient une première langue.

### — En quoi la notion de « facultatif » peut-elle avoir une incidence sur ces chiffres ?

La circulaire prévoit que « les enseignements de langues ne seront ouverts ou maintenus que dans la mesure où l'effectif des classes le justifiera ». Elle est la redite plus catégorique d'une circulaire de janvier 1964 qui précise que « toute classe de langues groupant moins de cinq élèves doit être fermée. » Les parents seront appelés à exprimer leur choix. Il s'ensuit que l'on enseignera uniquement la ou les langues choisies par la majorité des parents. Cela devra se faire à chaque rentrée scolaire. La question se pose alors de savoir ce qui se passera si la majorité des parents vient à changer, préférant telle langue à une autre. On peut penser que, d'une part, la simple formulation d'un choix conforme aux souhaits d'une majorité et, d'autre part, les fluctuations prévisibles de cette majorité auront

pour conséquence de réduire les effectifs d'élèves qui voudront se consacrer à l'étude de telle ou telle langue.

Considérons ensuite la notion de « facultatif » en tenant compte des expériences passées. Les conclusions des chercheurs en matière de sociométrie sont catégoriques : pour des raisons différentes et, parfois, contradictoires, le « facultatif » provoque un rétrécissement de l'activité impliquée.

A la suite des deux indications précédentes une conclusion semble s'imposer : la notion de « facultatif » appliquée à l'étude d'une seconde langue vivante se traduira par une réduction des effectifs. Seule l'ampleur de cette réduction est difficile à chiffrer. L'accord se fait aux environs des 40 %. Cela revient à dire que 20 % des élèves qui étudient une première langue en étudieront une seconde soit 1 élève sur 5.

### — Ce rapport de 1 sur 5 présente-t-il des avantages ?

Sur le plan de l'orientation — nous examinerons les conditions pédagogiques un peu plus loin — l'élève qui étudiera deux langues vivantes aura une scolarité plus souple : le passage éventuel d'une section à l'autre en sera facilité.

Sur le plan de l'activité future de l'élève devenu adulte, l'insertion dans les activités professionnelles modernes sera souvent conditionnée par la connaissance de deux langues vivantes. Les constatations formulées par le « Mouvement national pour la recherche scientifique » sont, à cet égard, dignes d'intérêt. Mais on pourrait également faire état de la nécessité d'une connaissance de ces deux langues au simple stade du « déchiffrage », à savoir : la possibilité d'interpréter rapidement un texte lu dans ses lignes générales. Cette aptitude est désormais caractérisée comme une condition « sine qua non » à l'entrée dans un nombre toujours plus grand de professions. Les conclusions des derniers congrès linguistiques permettent de citer : ingénieurs, médecins, avocats, chercheurs des différentes disciplines, professions de la banque, du commerce, du tourisme, fonctionnaires des grands ministères, carrières du journalisme « écrit et parlé », officiers des forces armées, personnel des services de l'aviation et de la marine, sans compter les activités, plus larges qu'on ne l'imagine, groupées sous le vocable de « relations publiques. »

L'application de la circulaire du 17 novembre 1969 aura pour effet d'interdire l'entrée dans la plupart de ces professions, considérées dans la perspective du monde de demain, à 4 élèves sur 5.

### — Plus de places au soleil pour les jeunes filles ?

Le monde de demain peut donner aux jeunes filles d'aujourd'hui la place qui leur revient. Pourtant en ce qui les concerne les conclusions chiffrées qui précèdent doivent être encore plus réduites. Les statistiques déjà citées pour l'année 1966-67 indiquent :



— 54,4 % des garçons étudient une seconde langue,

— 76,6 % des filles étudient une seconde langue.

Les effets conjugués de la circulaire de janvier 1964 (« toute classe groupant moins de cinq élèves doit être fermée ») et de la circulaire du 17 novembre 1969 (« le choix des langues dépendra de la volonté de la majorité des parents ») auront pour effet de limiter l'éventail des possibilités de choix dans l'étude d'une seconde langue. Or, la plupart des métiers féminins modernes, en expansion spectaculaire (secrétaire de direction, hôtesses des différentes spécialités, personnel des relations publiques etc...) exigent non pas la connaissance de deux langues vivantes, mais de trois. Et l'on pourrait ici faire allusion à la prise de position d'un hebdomadaire féminin qui atteint les plus hauts tirages.

#### — Faut-il appauvrir l'enseignement dispensé dans les C.E.G. et les C.E.S. ?

Les jeunes filles seront donc défavorisées par rapport aux garçons dans le choix de leur carrière. Mais que dire des jeunes filles et des garçons aussi bien sûr, qui auront commencé leur scolarité dans les C.E.S. et les C.E.G. ? Certaines mesures prises en 1964 pour développer l'enseignement d'une deuxième langue dans les C.E.G. avaient permis, pour l'ensemble de ces établissements, de faire passer la proportion d'élèves étudiant une deuxième langue de 23,8 % en 1960 à 38,2 % en 1967. Elles seront abrogées. Ainsi, près de dix années d'efforts en faveur des élèves de ces établissements auront été faits en pure perte. La plupart d'entre eux se trouveront dans l'impossibilité d'étudier une seconde langue. Comment, feront-ils alors pour entreprendre l'étude d'une troisième langue. Cette troisième langue, que pratiquent 20 000 élèves actuellement et qui donne d'excellents résultats (les statistiques du baccalauréat en sont une première preuve) pour des raisons qui seront ultérieurement évoquées.

#### — Faudra-t-il s'entraîner au marathon pour étudier une deuxième langue vivante ?

Dans le cadre de l'application de la circulaire du 17 novembre 1969, le Ministère envisage de créer des districts scolaires. Les langues étudiées seraient réparties par établissements. Il n'est pas dit comment mais il suffit de réfléchir un instant pour comprendre que cette décision administrative risque d'être en contradiction avec la volonté des parents de choisir telle ou telle langue. La « carte scolaire » étant dressée, il s'ensuivra automatiquement la nécessité de changer d'établissement pour tous ceux qui seraient désireux d'étudier une langue qui n'aurait plus sa place dans leur établissement d'origine. La perte de temps quotidienne due au transports (deux heures pour certains élèves, chaque jour, soit l'équivalent d'un jour ouvrable par semaine) deviendra-t-elle la règle générale ?

Tout ce qui précède intéresse au premier chef les élèves. Les considérations qui suivent concernent plus précisément encore les parents.

### — Les parents peuvent-ils prédire l'avenir ?

Donc lorsque leurs enfants entreront en quatrième, après deux petites années d'essai, au moment où chaque enfant est en plein devenir physiologique et psychique, les parents devront décider de son aptitude à étudier ou non une seconde langue.

L'ensemble des parents peut être divisé en deux groupes d'importance inégale. Feraient partie du premier groupe, de beaucoup et très logiquement les moins nombreux, ceux qui, au courant de ces difficiles problèmes d'orientation et de carrières, sauront effectuer leur choix en connaissance de cause. Les autres, la majorité, moins bien informés, devront se fier au hasard. Et si, plus tard, ils s'aperçoivent de leur erreur, ils n'auront plus qu'à s'adresser aux entreprises commerciales qui disposent, certes, de tous les moyens modernes d'enseignement, et payer en échange du service qui leur sera rendu.

### — Après le tiers provisionnel, le décime linguistique ?

On assiste à l'heure actuelle à un développement surprenant des instituts privés d'enseignement des langues vivantes qui utilisent les moyens les plus perfectionnés de la technique moderne. Preuve irréfutable de l'importance croissante des langues vivantes dans le monde d'aujourd'hui.

Il y a six ans, on comptait deux établissements de ce genre dans la région parisienne. Aujourd'hui ils sont une quarantaine auxquels on peut ajouter les sections linguistiques, dotées de laboratoires de langues vivantes dont se sont équipés un très grand nombre de firmes internationales, plusieurs ministères ainsi que la plupart des grandes compagnies nationales. Si ces derniers organismes permettent aux usagers d'utiliser gratuitement leurs installations les instituts privés sont gérés suivant les principes d'une saine exploitation commerciale : ils offrent leurs services en échange d'une somme que chacun trouvera plus ou moins respectable suivant l'importance de ses revenus.

### — Est-il sage de vouloir conserver son bon vin dans un tonneau qui fuit ?

La circulaire du 17 novembre 1969 rend la deuxième langue facultative et prévoit un renforcement de l'étude de la première langue : deux heures de plus chaque semaine. Cette décision fait irrésistiblement penser au tonneau des Danaïdes.

Si l'on veut vraiment renforcer l'horaire d'étude de la première langue, il apparaît plus logique de faire la chose en 6<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup>. Or on fait le contraire : l'horaire de la première langue en 6<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> a été réduit (de 5 h. à 3 h.).

Mais les vrais problèmes sont ailleurs. Si la circulaire réussit le tour de force de ne pas les évoquer, la psycho-pédagogie moderne, elle, en donne les solutions.

1°) C'est entre sept et dix ans, au plus tard, que les enfants devraient apprendre leur première langue vivante. Le psittacisme très développé dont ils font preuve à ce moment de leur épanouissement permet de créer des réflexes linguistiques qu'ils conserveront pendant longtemps et qui faciliteront l'étude ultérieure d'une seconde langue.

2°) Dans l'état actuel des choses — début de l'étude d'une première langue à onze ans — il est prouvé que, compte tenu de la mauvaise période choisie, l'assimilation de la première langue peut-être parfois complètement bloquée, et que l'étude d'une seconde langue, par une série d'accumulations qui peuvent, schématiquement, faire penser au phénomène de la boule de neige, peut débloquer ce processus. Une preuve concrète en est offerte par les nombreux élèves qui ont de meilleurs résultats en seconde qu'en première langue : le choix des langues aux épreuves du baccalauréat le démontre.

Il faut donc admettre, qu'aujourd'hui, en France, l'enseignement des langues vivantes n'est pas ce qu'il devrait être. Une réforme générale doit être envisagée pour diminuer la part de l'effort mnémotechnique, la part du travail fait à la maison et, ce qui peut paraître paradoxal, obtenir de meilleurs résultats.

#### — Mais que font donc les professeurs de langues vivantes ?

Aujourd'hui, en 1970, on continue à recruter les professeurs de langues vivantes sans tenir compte des principes psycho-pédagogiques qui devraient être à la base de leur formation. **Et ils sont les premiers à déplorer cet état de choses.**

— Ils connaissent l'importance des séjours répétés dans les pays dont ils enseignent la langue. C'est un moyen simple et traditionnel pour conserver intacte la maîtrise de leur discipline. Or si la France compte 6 868 professeurs d'anglais, **vingt-cinq** en 1968, ont obtenu des bourses d'étude et de perfectionnement.

— Ils savent l'existence des moyens modernes d'enseignement qui permettent d'obtenir d'excellents résultats. En dépit de demandes incessantes, dont les premières remontent à la fin des années 50, rien, à de rares exceptions près (notre lycée est, partiellement dirons-nous, l'une d'entre elles), rien n'a été fait pour installer dans les établissements les salles spécialisées indispensables à l'utilisation de ces moyens modernes, au premier rang desquels figurent les laboratoires de langues vivantes qui sont l'apanage des entreprises commerciales.

— Ils demandent l'ouverture d'Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Langues Vivantes (IREL) calqués sur les Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques (IREM) afin de permettre un recyclage des professeurs en exercice.

— Ils constatent qu'après dix années d'efforts, de requêtes, de protections, de suppliques, d'explications, seul un professeur de langues vivantes sur dix est à même d'enseigner suivant des principes scientifiques dignes de notre temps. Principes qui, lorsqu'ils sont appliqués, donent une connaissance suffisante et durable de la langue vivante étudiée à la totalité des élèves concernés.

Ce qui précède vaut pour les professeurs en exercice. Et aussi pour les professeurs de langues vivantes de demain si la circulaire du 17 novembre vient à être appliquée. Si tant est qu'il y ait encore des candidats à ce curieux métier. Qui sera donc tenté par une carrière aussi instable ? A l'époque de la planification à long terme, qui acceptera de se consacrer à la préparation, d'autant plus lourde que parfaitement inadéquate, que suppose l'accession à la charge de professeur de langues vivantes, digne de ce nom, pour se livrer, le reste de sa vie durant, à un bricolage à la petite semaine ? On comprend les inquiétudes des étudiants qui se destinent au professorat de langues vivantes et qui n'hésiteront pas à se diriger vers d'autres carrières. Qui, alors, enseignera les langues vivantes en France ?

#### — La France fait-elle encore partie du continent européen ?

La circulaire du 17 novembre 1969 aura pour effet, direct ou indirect, de réduire le nombre des étudiants en langues vivantes. Il se trouve que dans les pays les plus avancés au monde actuel on note le processus inverse. Les États-Unis d'Amérique, l'Union Soviétique, le Japon, les deux Allemagnes, les pays scandinaves, pour ne citer que les plus dynamiques d'entre eux, renforcent régulièrement leurs effectifs d'étudiants en langues vivantes.

Les Européens veulent faire de même. Les échanges culturels entre les membres de l'Europe des Six sont en croissance irréversible. La création d'une Université Européenne est envisagée pour un très proche avenir. Et le Conseil de l'Europe, pour sa part, a adopté le principe de l'enseignement de deux langues vivantes dans toute la Communauté. Certes, il y a dans toutes ces intentions un souci d'efficacité très terre à terre. Mais en quoi cela serait-il contraire à la notion de culture, cette culture qui est la raison d'être de tous les professeurs, de toutes les disciplines.

#### — Silence !

La suppression ou la réduction de l'enseignement d'une seconde langue vivante tendra à l'instauration du monolinguisme au bénéfice de l'anglais, ce que les professeurs d'anglais sont les premiers à déplorer. Le monolinguisme engendrerait un rétrécissement de la culture littéraire des étudiants et constituerait une entrave à leur culture scientifique dans un pays qui aspire à l'élargissement des connaissances générales et dans une Université qui s'oriente vers la pluridisciplinarité.

« On peut admettre qu'au XX<sup>e</sup> siècle une langue vivante n'est plus que de façon très subsidiaire l'accès à une littérature étrangère. Mais comment ne pas voir qu'elle est avant tout un instrument indispensable de travail, le moyen de se tenir au courant de tout ce qui se passe dans le reste du monde. Pour le simple citoyen, même moyennement instruit, elle est une occasion de comprendre plus de choses, de perdre ses préjugés, d'être un homme plus complet, plus riche, plus homme. Supprimer ou raréfier l'étude des langues vivantes, ce n'est pas seulement condamner un pays au sous-développement intellectuel, c'est aussi à l'époque des voyages et des confrontations internationales préparer une nation de sourds-muets. »

Voilà ce que les professeurs de langues vivantes du lycée J.-J. Rousseau tenaient à confier aux parents de leurs élèves. A une époque où l'enseignement des langues vivantes-risque, à court terme, de devenir payant, ils ont tenu à le faire dans la mesure où ils partagent l'opinion d'un ministre français de l'Education Nationale qui déclarait, à l'époque où l'enseignement secondaire devenait gratuit :

« L'école a le droit, elle a le devoir de donner des conseils, prudemment mais nettement. C'est son rôle, c'est en cela qu'elle est pleinement éducative. Lui demander de ne pas intervenir dans l'orientation de l'enfant c'est lui demander de trahir sa fonction. »

Transmis par la voie hiérarchique au Ministre de l'Education Nationale.

## Collection "L'UNIVERSITÉ PERMANENTE"

**Mathilde NIEL : LE MOUVEMENT ETUDIANT... 7,00 F**  
 "A l'aide de Termes simples, M. Niel a dressé une analyse remarquable du Mouvement"  
 INTERÉDUCATION n° 10

**Dans la même collection :**

**E. FROMM : Société aliénée et Société saine 20,00 F**  
**M. NIEL : Psychanalyse du Marxisme..... 13,90 F**  
**A. NIEL : Les grands appels de l'humanisme contemporain..... 5,00 F**

**Editions «LE COURRIER DU LIVRE»**

**21, rue de Seine, PARIS (6<sup>e</sup>) - C.C.P. Paris 67.62.86**

« Dans notre civilisation, l'enfant est encore trop souvent un bien dont on dispose et que l'on capitalise. »

**Maud MANNONI.**

**flèches**

Il paraît que l'enseignement rénové de la langue française consiste à faire aligner, à l'enfant de 7 à 9 ans, des phrases de ce genre :

- 1 se cache le petit lapin derrière un gros arbre
- 2 rapidement se cache derrière un gros arbre le petit lapin
- 3 derrière un gros arbre rapidement le petit lapin se cache
- 4 le petit lapin rapidement se cache derrière un gros arbre
- 5 se cache derrière un gros arbre le petit lapin rapidement

Un etc encourage à prolonger et à varier encore la plaisanterie; car la mathématique indique que 4 expressions peuvent engendrer, en changeant respectivement de place, 24 permutations.

Vous pouvez aussi distraire l'écolier en lui demandant d'exécuter les 24 variations possibles sur les éléments de la phrase :

- à la maison retournent les enfants à pied
- retournent les enfants à la maison à pied
- à pied à la maison retournent les enfants

On a oublié peut-être que Molière a fait rire les courtisans du grand siècle et les spectateurs des générations suivantes, depuis 300 ans exactement ou presque, avec la curieuse leçon de style du maître de philosophie de M. Jourdain.

« M. Jourdain. — Je voudrais donc () mettre dans ce billet : « Belle marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour », mais je voudrais que cela fût mis d'une manière galante, que ce fût tourné gentiment « (...) Je ne veux que ces seules paroles-là dans le billet, mais tournées à la mode, bien arrangées comme il faut. Je vous prie de me dire un peu, pour voir, les diverses manières dont on les peut mettre.

« Maître de philosophie. — On les peut mettre premièrement comme « vous avez dit : « Belle marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour. » Ou bien : « D'amour mourir me font, belle marquise, vos beaux yeux. » Ou bien : « Vos yeux beaux d'amour me font, belle marquise, mourir. » Ou bien : « Mourir vos beaux yeux, belle marquise, d'amour me font. » Ou bien : « Me font vos yeux beaux mourir, belle marquise, d'amour. »

« M. Jourdain. — Mais, de toutes ces façons-là, laquelle est la meilleure ?

« Maître de philosophie. — Celle que vous avez dite : « Belle marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour. »

« M. Jourdain. — Cependant je n'ai point étudié, et j'ai fait cela tout du premier coup. »

(Le Bourgeois Gentilhomme II, 4).

Est-ce vraiment sérieux ? Et avec ce procédé, l'enfant n'apprendra-t-il pas plus sûrement et plus rapidement le français sans « étudier », comme M. Jourdain ?

A quoi bon s'arrêter sur des combinaisons ridicules et contraires à la langue que l'enfant n'emploiera jamais spontanément ? Pourquoi perdre son temps à lui faire constituer des phrases fausses qu'il n'aura jamais de lui-même l'idée d'utiliser ? Plongé dans le bain linguistique, intuitivement, il va à la phrase normale, à la construction logique qu'il entend employer autour de lui. On nous dit que ces tournures sont examinées pour être condamnées.

Alors, ce n'est pas seulement du temps inutilement perdu ; c'est du temps dangereusement sacrifié. Un des principes de la pédagogie, c'est de ne pas mettre l'enfant en présence d'une faute qu'il ne commet pas de lui-même, mais qu'il sera tenté de faire plus tard parce qu'on la lui a mise une fois sous les yeux, tandis que la réprobation dont on voulait l'accompagner a retenti moins profondément dans sa mémoire et s'est détachée de la phrase erronée sous l'action du temps. Qu'il s'agisse de mots mal orthographiés ou de phrases mal construites, l'enfant s'imaginera qu'on peut utiliser ces formes baroques, puisqu'on les lui fait constituer. Une première exécution s'inscrit dans les muscles et prépare l'habitude ou le tâtonnement.

Laissons l'enfant formuler sa phrase. Si elle est incorrecte, faisons-lui trouver l'erreur de construction ou de grammaire et faisons-la lui corriger.

La phrase française a un ordre logique. La démantibuler, c'est perturber l'analyse correcte au lieu de la faciliter.

Un peu plus tard, on rencontrera, dans les lectures, des inversions du sujet, des mises en relief de compléments. On fera déterminer à l'enfant la nature des différents termes de la proposition ou de la phrase. On les fera

délimiter quand ce sera possible, par des traits verticaux. On peut même aller jusqu'à faire écrire la phrase, et, de quelques coups de ciseaux, transformer les différents termes en autant d'étiquettes qui permettront de rétablir la construction normale, et celle-là seulement. Les erreurs seront bien entendu corrigées et éventuellement expliquées ; elles ne seront pas provoquées. Dans quelques cas, et sur le tard, on essaiera enfin de faire dégager la raison pour laquelle l'écrivain a modifié l'ordre traditionnel qu'une longue habitude, doit avoir consolidé définitivement dans l'esprit et les réflexes intellectuels de l'enfant.

Dans les rédactions ultérieures, on pourra parfois faire trouver à l'écolier comment il pourrait lui-même mettre en relief des mots de valeur.

Dans le premier exemple, la phrase normale est :

Le petit lapin se cache rapidement derrière un arbre.

Si l'on veut souligner la rapidité de l'action, comment s'exprimera-t-on ? L'enfant parviendra bien à suggérer, surtout s'il a observé d'autres cas dans ses lectures :

Rapidement, le petit lapin se cache derrière un arbre.

On ne rencontrera que très rarement la construction plus alambiquée :

Le petit lapin, rapidement, se cache derrière un arbre.

Quant au 2<sup>e</sup> exemple, il n'a pas à être torturé : Les enfants retournent à pied à la maison. Les éléments de la phrase sont cités dans leur ordre normal et ce serait une leçon de mauvais goût et de style artificiel que de faire déplacer l'un quelconque de ces termes.

L'emploi des étiquettes peut avoir son utilité dans certaines disciplines et dans certaines circonstances. Mais il n'a pas de vertu pédagogique universelle ; le procédé ne doit pas primer le bon sens, la logique ni la construction naturelle de la phrase française, en gaspillant un temps précieux à des innovations mal fondées et dangereuses.

Car, à ce petit jeu, attendez-vous à voir fleurir un jour dans les rédactions des écoliers ces phrases « petit nègre ». Encore le petit nègre ne les commet-il que parce que son acquisition de la langue française n'est pas soutenue par le milieu linguistique, et peut-être même perturbée par le maniement du dialecte local. Il est plus triste de voir l'écolier de langue française initié par des procédés maladroits à la dislocation d'un caractère essentiel de son idiome national, et l'école détruire sans raison l'effet de bienfaisante contagion de profondes habitudes linguistiques en risquant de ramener l'enfant au niveau du sauvage inculte.

Car si l'on invoque souvent aujourd'hui la linguistique, il ne semble pas, dans le cas présent, qu'on ait tenu compte de son enseignement. La permutation libre des termes de la proposition serait acceptable à la rigueur dans une langue à déclinaison comme le latin. Or les linguistes nous disent que toute langue utilise, pour fonctionner, un axe syntagmatique, dont les



lois se reflètent sur la chaîne parlée ; et que la loi syntagmatique du français exige un ordre déterminé avec quelques variantes et définit comme impossibles certaines séquences. « Il est important de comprendre, nous dit-on, « que ces lois syntagmatiques forment un système propre à chaque langue ; « le français refusera la séquence : **la femme l'homme a vu**, au bénéfice « de la seule : **la femme a vu l'homme**. »

Il importe donc de consolider d'abord chez les enfants, avec l'appui du milieu linguistique, la construction habituelle de la phrase française, d'examiner plus tard avec eux les variantes expressives ou littéraires de cette construction, d'éviter de proposer à leur examen des erreurs manifestes, mais de corriger intelligemment et sans faiblesse les erreurs qu'ils commettent spontanément. C'est la meilleure manière de célébrer le 3<sup>e</sup> centenaire de la première représentation du Bourgeois Gentilhomme (le 14 octobre 1670, à Chambord).

Du zèle brouillon et de la régression des rénovateurs maladroits, délivrez-nous Seigneur !

**C. RIVIÈRE.**

#### **Mise au point :**

Notre collègue nous fait savoir que « malgré sa valeur de choc », le titre donné par la revue à son article paru dans le précédent n<sup>o</sup> 17 « Remède de chevaux » ne traduisait pas sa pensée.

Je fais donc amende honorable, puisque j'en fus l'auteur, pour cette tentative d'humour manquée, qui bien sûr, violentait quelque peu, pour les besoins de la cause, la grammaire historique.

Mais qu'il me soit permis de rappeler à notre aimable « contributeur », qu'en matière de titre surtout, on n'est jamais si bien servi que par soi-même.

Et pour qu'il n'en soit plus parlé, clément comme Auguste, c'est bien volontiers que nous publierons dans une prochaine livraison la savante exégèse de l'auteur sur ce qui n'était, tout le monde l'avait compris, qu'une innocente plaisanterie.

**J. P.**

## les c.e.t. bougeraient-ils ?

*Les préoccupations pédagogiques ont-elles toujours été au premier plan dans les C.E.T. ?*

*L'expérience relatée ci-dessous va-t-elle susciter une remise en question à l'intérieur de ce cadre ?*

**Septembre 1968** : Dans un collège d'application de l'ENNA...

Le 27-9 jour de la rentrée, réunion des élèves et des professeurs.

N. Delamotte (prof. section sociale) après un exposé des motifs qui ont conduit les professeurs à vouloir tenter une expérience de pédagogie avec leur classe, essaye d'expliquer aux élèves comment cette année le travail avec elles sera envisagé : nous allons vivre avec elles une expérience de travail de groupe, et ce, dans toutes les disciplines. Le programme va leur être remis, ensemble elles procéderont à son découpage puis devront prendre en charge leurs cours, le professeur ayant quitté son rôle classique de « leader. » Il ne sera plus à la tête du groupe, mais dans le groupe au service du groupe :

- apport de documents,
- réponses aux questions si celles-ci ne peuvent être trouvées ni dans le groupe ni dans les documents présents,
- signal des oublis et des erreurs sans les combler ni les corriger, mais en demandant une nouvelle étude, une nouvelle recherche sur certains points.

Les élèves sont invitées à poser des questions. Après un moment de silence et de stupéfaction, des objections se formulent. Dans l'ensemble elles craignent surtout :

- l'examen B.E.P. préparatoire aux carrières sanitaires et sociales),

— de ne pas savoir travailler de cette façon, de ne pas avoir assez de connaissances pour cela,

— de ne pas apprendre autant de choses que par la méthode traditionnelle,

— d'avoir de grandes difficultés dans certaines matières mathématiques et sciences par exemple.

D'autre part le problème du contrôle des connaissances est posé.

En réponse, les professeurs rassurent sur le problème de l'examen, expliquent l'intérêt de l'expérience pour des élèves qui doivent apprendre à travailler seules et rappellent la fragilité des connaissances acquises par les méthodes traditionnelles si elles ne sont pas utilisées régulièrement. Quant au contrôle, il sera ce que les élèves désireront qu'il soit.

Les élèves acceptent de tenter l'expérience avec nous. Les programmes leur sont distribués, mais après une ou deux séances les professeurs doivent intervenir dans le découpage de ces programmes car il est bien difficile quand la matière est inconnue de faire un découpage dans le temps, un point pouvant occuper une heure alors que le suivant demandera 5 ou 6 heures.

### **Octobre 1968 : Insécurité...**

Les élèves sont surtout absorbées par la recherche d'une méthode de travail. Cela donne lieu à d'interminables discussions dans le groupe et a des heurts parfois violents. Les élèves n'arrivent pas à se mettre d'accord et ont l'impression de piétiner. Elles expriment des doutes sur la possibilité de travailler ainsi et se demandent si les professeurs tiendront toute l'année.

Nous apprenons que des parents s'inquiètent et nous faisons le projet de les réunir. Nous n'arriverons à organiser cette réunion que début décembre (peut-être parce que nous ne nous sentons pas très sûres ne nous ?) mais nous en parlons aux élèves. Assez curieusement les élèves ressentent ce projet comme une menace, une remise en question de l'expérience, et cela déclenche chez elles un réflexe de défense. Leur attitude vis-à-vis des nouvelles méthodes évolue.

### **Novembre 1968 : Le rejet...**

Ce mois va se révéler particulièrement riche. Les élèves, pour l'essentiel, ont trouvé leur méthode de travail. Le groupe s'est constitué.

Un questionnaire distribué aux élèves le 15 novembre et rempli anonymement montre que presque à l'unanimité les élèves sont satisfaites de l'expérience bien qu'elles signalent des difficultés sur certains points.

Le 22 novembre, B. D., élève qui se trouve en option sanitaire a demandé son passage en option sociale. Les professeurs sont réticents et pensent en particulier que l'arrivée d'un nouvel élément dans le groupe qui,

après 2 mois de tâtonnements vient de trouver un certain équilibre, risque de le perturber.

Après quelques hésitations, nous posons la question à la classe, la réponse est claire et montre une certaine maturité : « C'est en réalité beaucoup plus un problème pour les professeurs que pour les élèves. » (C'est assez exact, nous craignons de créer un précédent et de dégarnir la classe de sanitaire à l'effectif très réduit). « L'arrivée de B. D. posera peut-être quelques problèmes au groupe, surtout si elle fait bande à part et reste trop liée avec les élèves de l'autre section, mais ce n'est pas une raison suffisante pour empêcher une fille de s'orienter comme elle veut. »

D. B..., une des élèves du groupe, est tenue un peu à l'écart et cette situation n'est sûrement pas nouvelle pour elle. Elle ne tient compte ni de l'opinion des autres ni de leur personnalité, elle réagit souvent avec un temps de retard, redemandant des explications données dans les minutes précédentes.

Le 29 novembre, un professeur étant absent, le groupe doit travailler seul pendant 2 heures. Au début de la séance D. B... remet une lettre au groupe et sort. Dans sa lettre elle exprime son désarroi d'être rejetée, de ne pas participer pleinement au groupe. Les élèves sont très émues. Une d'elles part à la recherche d'un professeur, trouve C. C. et la ramène.

Une discussion s'engage, avec une grande sincérité et une grande sensibilité. Les remarques suivantes sont exprimées :

— Les problèmes qui se posent à D. B. en classe ne vont-ils pas resurgir dans sa vie professionnelle ?

— Le rejet de D. B. n'existe pas seulement au niveau des élèves mais aussi au niveau des professeurs, de certains au moins.

— Toute la faute vient des élèves.

\* — Il faut que D. B. fasse des efforts pour changer, sans ça ces problèmes se poseront toute sa vie.

— Il y a aussi les problèmes familiaux, et si D. B. parle si fort, c'est peut-être que personne ne l'écoute chez elle.

— Au cours d'une conversation avec une camarade D. B. discute très normalement, pourquoi en groupe rejette-t-on tout ce qu'elle dit ?

— En tout cas, si D. B. a des difficultés d'expression orale, elle montre qu'elle est capable d'expression écrite.

— Que pouvons-nous faire ? Quelle attitude allons-nous prendre ? Une gentillesse sur commande n'arrangera rien.

C. C. qui n'est pas intervenue dans la discussion, fait remarquer qu'il y a deux éléments positifs :

— D. B., peut-être pour la première fois de sa vie, a pu exprimer ses difficultés et par là entrer en communication avec le groupe.

— Le groupe a pris conscience du problème et a pu en discuter librement. La situation n'est plus la même qu'hier. Le problème n'est certes pas résolu. D'une part le groupe doit comme aujourd'hui, faire un effort pour mieux comprendre et accepter D. B. ; d'autre part il y a nécessité pour D. B. d'essayer de davantage tenir compte des autres et de se transformer.

Après le départ de C. C. sur sa lancée, le groupe discute d'un certain nombre d'autres difficultés de relation entre plusieurs élèves.

Au cours de ce mois, les élèves revendiquent aussi fortement pour obtenir des heures de travail personnel à l'intérieur de l'emploi du temps. Étant donné l'horaire chargé, leurs domiciles éloignés, il leur est difficile de travailler en équipe et de faire face à toutes les préparations et recherches de documentation qui seraient nécessaires. Elles sont prêtes pour obtenir cela, à supprimer certaines heures de cours qu'elles jugent d'un moindre intérêt pour leur formation.

### **DÉCEMBRE 1968 : mise à l'épreuve.**

La réunion des parents d'élèves de la classe a enfin lieu, les élèves demandent avec insistance à être présentes. Le jour dit elles sont toutes là et forment bloc au milieu de la pièce.

Un certain nombre d'échanges de vues a lieu entre parents et professeurs qui donnent les explications voulues sur le but et les modalités de l'expérience ainsi que sur les débouchés de la section.

La réunion est probablement trop courte pour que s'expriment toutes les inquiétudes des parents mais l'atmosphère est bonne.

Les deux dernières semaines du premier trimestre les élèves ne partent pas en stage mais vont entièrement consacrer leur temps à une réalisation destinée à une école maternelle.

Elles choisissent un spectacle de marionnettes et elles auront tout à faire :

- construction du castelet et éclairage,
- texte,
- marionnettes,
- bruitage, décors...

Devant le peu de temps imparti les professeurs suggèrent de prendre un conte connu, les élèves refusent et décident d'écrire elles-mêmes leur texte.

Ces deux semaines seront pour le groupe une période difficile, car tout est à organiser, tout est à faire, les élèves passent leurs journées entières

dans une classe. En cette période plus qu'en toute autre les difficultés de la vie collective apparaissent.

Un certain affolement se manifeste deux jours avant la représentation quand les élèves réalisent enfin (certains professeurs l'avaient suggéré mais n'avaient pas été entendus) que le texte n'est qu'un canevas et qu'il leur faudra sans cesse improviser. Un soutien des professeurs est alors nécessaire au moment des dernières répétitions.

La présentation du conte a lieu devant tous les enfants de l'école maternelle de la rue Chernoviz.

Madame la Directrice nous remettra fin janvier les commentaires suivants :

« **Ce qui est bon** : les décors, les marionnettes, le désir d'une histoire riche, le désir de faire participer l'auditoire.

**Ce qui ne va pas** : histoire trop longue trop compliquée pour les 3 à 4 ans, une audition insuffisante.

Mais, les enfants de 5 à 6 ans ont bien compris l'histoire et sont capables fin janvier de la raconter. Expérience à mettre au point, il y avait beaucoup de choses intéressantes. »

### **JANVIER (1<sup>re</sup> quinzaine) : rechute...**

A la rentrée, dépression générale. Il semble aux élèves et aux professeurs que ces efforts intenses du 1<sup>er</sup> trimestre ne pourront pas être renouvelés. Les élèves commencent les premiers cours par la question : « Est-ce que nous allons vraiment continuer avec cette méthode toute l'année ; » Des professeurs isolés auraient peut-être cédé mais là, l'équipe tient bon. Le travail repart.

Dans beaucoup de matières, le moment des contrôles est venu. Comme, au début de l'année, il y a eu peu de notes prises, peu de leçons apprises, que ces contrôles venant très tard il y a beaucoup à revoir, les élèves se trouvent devant un immense travail personnel et les résultats sont quelquefois médiocres. Le moral n'est pas très bon. C'est à ce moment qu'une élève abandonne pour des raisons personnelles, mais certainement aussi un peu découragée par son travail.

### **JANVIER (2<sup>e</sup> quinzaine) et FEVRIER : Prise de conscience...**

Petit à petit, les choses se tassent, le travail repart ; de nouveau le rythme est très bon.

Un nouveau questionnaire distribué le 14 février donne 9 élèves satisfaites par la méthode, 3 opposantes avec dans un cas, au moins, une opposition qui est en contradiction avec les commentaires détaillés.

Le 27 février, une réunion rassemble élèves, professeurs et psychologue. Les élèves peuvent exprimer leurs difficultés :

- sentiment d'insécurité que donne la méthode,
- besoin de savoir ce que les professeurs pensent des élèves et de leur travail,
- problème du rythme de travail, du manque de temps à la disposition des élèves à l'intérieur de l'emploi du temps;
- difficultés de répartir le travail entre plusieurs équipes,
- difficultés de répartir le travail du groupe. Certaines tensions existent toujours et n'ont pas été élucidées,
- problème des élèves qui ne parlent pas et de leur évolution au cours de l'année,
- problèmes liés aux différentes matières.

Là encore, nous sommes frappées par la qualité des échanges qui existent entre professeurs et élèves, par leur sincérité, par la possibilité qui est née de pouvoir aborder les problèmes fondamentaux.

Les résultats de cette réunion sont étonnants. Dans les jours qui suivent nous notons une participation beaucoup plus active de toutes les élèves, les préparations sont faites régulièrement, le démarrage des cours est plus facile, pour la première fois, le partage des tâches entre plusieurs équipes se généralise. Toutefois, des difficultés importantes subsistent en Sciences.

### **MARS 1969 : Le groupe éclate...**

Les élèves partent en stage :

- 5 en école maternelle.
- 4 en maisons d'enfants.
- 2 en jardin d'enfants.
- 1 en crèche.

Comme toujours les périodes de stage sont attendues avec impatience et très appréciées.

Toutes les élèves sauf une (peut-être préoccupée par d'autres problèmes, elle doit se marier au début juin) donnent entière satisfaction.

### **AVRIL 1969 : Sentiment de réussite...**

Nous n'avons pas vu les élèves depuis un mois (2 semaines de stage suivies de deux semaines de vacances de Pâques) et, deux jours après la rentrée, des professeurs de lettres, d'enseignement social, d'enseignement ménager, d'éducation esthétique, en stage pour 8 jours à Vaugrigneuse et

devant l'an prochain prendre en charge une section sociale, doivent, accompagnées des Inspectrices Générales et des Inspectrices, venir une journée à Octave Feuillet.

Avec l'esprit dans lequel nous avons travaillé nous ne pouvons ni faire une exposition ni présenter un spectacle.

Aussi pour ce 16 avril une présentation de la méthode de travail est faite, quelques travaux réalisés soit au cours de l'année, soit avec des équipes d'enfants pendant le stage sont réunis et nous reprenons deux montages, fruits de 4 séances d'animation, l'un sur la société, l'autre sur l'utilisation des moyens audio-visuels courants pour une veillée de chants.

Cette journée va vraiment souder l'équipe des élèves et des professeurs et sera suivie d'une période de très bon travail.

### **MAI 1969 : mise en question...**

Une table ronde réunit : élèves, professeurs d'enseignement social, professeurs stagiaires d'enseignement social et l'on remarque la distance prise par les filles vis-à-vis des problèmes du groupe. Les élèves pensent que certaines de leurs difficultés sont venues de leur âge (réactions infantiles, farces...), certaines stagiaires qui ont travaillé ainsi l'an passé disent avoir eu les mêmes difficultés et les mêmes réactions. L'utilité du professeur est mise en cause par les stagiaires, les élèves elles, pensent que c'est un élément indispensable au groupe, utile pour signaler erreurs et oublis, utile pour une remise sur la voie, utile aussi rien que par sa présence.

Brusquement une semaine plus tard la vie du groupe se trouve totalement remise en question, les élèves passent une journée entière à essayer d'élucider leurs problèmes, plus rien d'autre ne compte. Le soir pendant les deux dernières heures de cours en présence d'un professeur elles décident de s'expliquer avec franchise. Deux filles sont mises en question, DB dont il a déjà été question et NP devenue brusquement très agressive. Toutes prennent conscience du fait qu'il est très difficile de rester à l'écoute de l'autre ou des autres, que chaque individu pense et réagit de façon fort différente, qu'une chose dite par l'une n'est pas ressentie par l'autre de la même façon. L'atmosphère en fin de journée se détend, la vie du groupe va pouvoir reprendre.

Fin mai, panique chez les professeurs qui voyant arriver l'examen ne résistent pas à l'envie de conseiller et presser des élèves qu'elles avaient fort bien déconditionnées. Les élèves réagissent et à leur demande une explication générale a lieu, puis, tout rentre plus ou moins dans l'ordre.

### **JUIN 1969 : Le bilan...**

L'examen a lieu et se déroule en présence d'un nombre important de personnalités (Inspectrices Générales, Inspectrices de l'Enseignement



technique, Inspectrices des Ecoles Maternelles, représentants de la Jeunesse et des Sports, représentants des C.E.M.E.A.). Les résultats sont bons aussi bien à l'écrit qu'à l'oral et à la pratique où les élèves se montrent particulièrement détendues avec les groupes d'enfants qui leur sont confiés.

9 élèves sont déclarées admises dès la fin de la première série d'épreuves, les trois autres devront subir la deuxième série avant d'être reçues elles aussi.

L'an prochain :

— 1 élève travaillera en maternité,

— 5 élèves travailleront comme monitrices de loisirs,

— 6 élèves feront leur dernière année de stage pratique pour obtenir leur diplôme de moniteur-éducateur (une convention a été passée entre les C.E.M.E.A. et l'Education Nationale, l'équipe des professeurs d'Octave Feuillet travaillera en collaboration avec les éducateurs des C.E.M.E.A. au centre de Vaugrigneuse).

Fin juin l'examen terminé les élèves demandent que soit réalisé le camp prévu dans le programme d'animation. Nous partons donc pour 4 jours : 5 professeurs, 7 élèves (1 est partie en vacances, 1 ne peut quitter sa maman très souffrante, 1 s'est mariée, 2 ne donnent plus signe de vie après l'examen), 7 enfants (enfants des professeurs), plus la psychologue qui vient nous rejoindre le dernier soir.

Nous campons au bord d'un lac avec possibilité de baignade et de feu de camp, l'ambiance est très sympathique malgré un temps parfois maussade.

La dernière réunion des professeurs est élargie. Les Inspectrices et Inspecteurs de la section sont invités. Il s'agit de faire le bilan et de prendre des décisions pour l'année suivante. Les résultats, tant au point de vue de l'épanouissement des élèves, de la formation de leur personnalité que du comportement et du travail au cours de l'examen sont assez encourageants pour que nous ayons toutes envie de poursuivre.

L'approche sera certes différente l'an prochain. Chacune d'entre nous a fait le point et voit plus clairement, à la lumière des difficultés, des échecs partiels rencontrés cette année, comment elle pourra adapter la méthode à sa discipline et à sa personnalité.

La décision est prise d'adresser une demande au Ministère pour officialiser l'expérience. D'autre part, certains professeurs envisagent d'étendre la méthode à la classe parallèle de 2<sup>e</sup> sanitaire.

## torchons et serviettes

Mon fils est en CM2. Le 7 janvier dernier, il m'a remis cette note pour réponse et signature.

### NOTE AUX FAMILLES

*Comme tous les ans, M. le Directeur demande aux parents des élèves de CM2 d'indiquer s'ils ont l'intention de solliciter une bourse d'Etat pour leur enfant. Il rappelle :*

- 1) *Que la bourse n'est accordée qu'aux enfants admis en 6<sup>e</sup>-I et 6<sup>e</sup>-II ;*
- 2) *Que la bourse n'est accordée qu'aux familles nombreuses et de faibles ressources ;*
- 3) *Que le dossier est complexe à établir (déclaration de ressources, impôts, état civil) ;*
- 4) *Qu'il sera possible de demander une bourse dans les années à venir (plus la classe de votre enfant est élevée, plus la bourse sera facile à obtenir).*

*Je sollicite une bourse :*

 oui

 non

J'ai répondu... « oui », j'ai signé. En attendant les dures épreuves d'établissement du dossier, je remarque que :

1) la bourse n'est pas accordée aux enfants que le destin (c'est-à-dire l'origine sociale) conduira en 6<sup>e</sup>-III (TR) ou 6<sup>e</sup>-IV (perfectionnement) ;

2) le libellé du 3<sup>e</sup> point de la note semble avoir pour but (inconscient ?) de décourager les solliciteurs en les prévenant de la complexité de la tâche au devant de laquelle ils pourraient vouloir aller. Ce découragement n'aurait-il pas — à son tour — pour but de diminuer les besognes (que je sais

longues et absurdes) des enseignements concernés (instituteurs, directeurs, inspecteurs...) ?

3) la rédaction du 4<sup>e</sup> point encourage encore ce découragement — si j'ose dire — en affirmant que : plus tard la demande sera faite, plus les chances d'obtention seront grandes. Qui m'adressera la statistique sur laquelle cette affirmation doit être basée ?

La conclusion est évidente.

**Les bourses d'Etat sont, elles aussi, un analyseur de l'institution et en tant que tel, elles révèlent comment celle-ci perpétue et renforce les inégalités sociales dont l'INJUSTICE SOCIALE.**

**Michel FALIGAND, janv. 70.**

*pour le dessin,*  
*les papiers*



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

## **pédagogie stratégique**

Ordre, contre-ordre, désordre : quand trois enseignantes, nommées au printemps dans la même classe, se présentent au planton en septembre, que se passe-t-il ? Qui aura le CM ? Qui aura le CP ? Qui aura la 3<sup>e</sup> classe ? Quelle 3<sup>e</sup> classe ? Il n'y a plus de 3<sup>e</sup> classe ! Supprimée ? Non ! Substituée. Services secrets linguistiques...

Acceptez, conscrivez, le perfectionnement mixte, subsumé sans visa du major ni du psychologue ! Hargne et rogne ? Garde à vous ! Les titulaires, mère de famille, ont bien le souvenir des missions itinérantes des bleues ? Alors, plus de dévouement ? Ah ! Les inconditionnelles de 1889 ! Objection de conscience ? Et la note du prochain rapport ? Scrongneugneu !

- La patrouille — est attribuée au barème le plus bas,
- augmente en nombre,
- accroît le nombre de recrues,
- change de local,
- de perfectionnement, devient rattrapage, Bat d'Af, légion portugaise et recalés du syllabaire.

Cinq mois sans crédits : les soldats Chveik ont choisi une autre planque.

D'ailleurs, le bulletin des armées ne vient-il pas de leur apprendre que la 3<sup>e</sup> classe est toujours aussi normalement ni spéciale ni spécialisée ?

Les replis sur des positions du C.Q.F.D. étant connues d'avance, les candidats de réserve recevront-elles également pour l'impérite de leur contestation ce compte rendu opérationnel : « Votre arrivée a profondément perturbé le climat de l'école, ce qui est infiniment regrettable » ?

**Jacqueline GLATTAUER, mars 70.**

**ÉLÉMENTS DE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE**

par André MARTINET

U 2 : 8,80 F

**VERS L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ÉCRIT**

sous la direction de Jeanne BANDET

C.P.M. : 27 F

**VERS UN ENSEIGNEMENT RÉNOVÉ DE LA  
LANGUE FRANÇAISE A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE**

sous la direction de Marcel ROUCHETTE

C.P.M. : 32,80 F

**LE MAGNÉTOPHONE**

par Georges ROUYEYRE

C.P.P. : 7 F

**armand colin**

**les éditions STUDIA vous proposent pour**

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

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

**CATALOGUE SUR SIMPLE DEMANDE**

ÉDITIONS STUDIA 40 BIS RUE MAURICE ARNOUX - MONTROUGE-92



## une graphie phonologique du français

Un des objectifs que nous proposons aux Etats Généraux de l'Université-Critique est la suppression de l'orthographe (cf. Propositions pour une Charte IPEM, Interéducation n° 14, p. 15 sqq). Dans le but immédiat d'étudier les problèmes posés — c'est-à-dire en fait ceux de la rénovation de la pédagogie du français à l'école élémentaire —, nous avons imaginé d'utiliser les travaux des linguistes non pour compliquer les choses à coups de grammaires structurales, fonctionnelle, générative... toutes également coercitives et INUTILES (cf. Freinet il y a vingt ans) pour les enfants de moins de douze ans, mais pour libérer enfants et éducateurs et faire en sorte que créativité et orthocommunication soient les orientations fondamentales de cette pédagogie. Aussi avons-nous invité André MARTINET à notre XVI<sup>e</sup> stage pour un face-à-face d'une matinée. Les suites de cette rencontre se résument ainsi :

- expérimentation-critique dans 5 classes de l'apprentissage et de la pratique d'une graphie phonologique du français (G.P.M.);
- expérimentation-critique d'une G.P.M. dans nos bulletins intérieurs, nos tracts, affiches, certains des textes que nous publierons désormais dans « Interéducation ».
- essais pour intéresser les personnes avec lesquelles nous coopérons à l'utilisation d'un nouveau système (G.P.M.) et plus particulièrement nos camarades d'Interéducation.

Nous n'ignorons pas la difficulté de compréhension que la lecture des textes imprimés en G.P.M. pourra parfois causer dans les débuts de l'expérience. Cependant, nous avons sauté le pas sans hésitation car nous sommes convaincus de longue date que jamais les dirigeants d'un système social basé sur la sélection arbitraire, sur la ségrégation socio-culturelle ne renonceront à un des moyens (des plus absurdes) d'exploitation de l'homme par l'homme. Aussi sommes-nous sûrs que ceux des lecteurs d'Interéducation qui auront compris les conséquences révolutionnaires (Non ! le mot n'est pas trop fort) de l'initiative que nous prenons aujourd'hui deviendront vite des utilisateurs et des diffuseurs de la G.P.M. Nous sommes prêts à les y aider. En attendant, nous remercions très chaleureusement André MARTINET de la confiance qu'il nous a témoignée en engageant la coopération avec nous. Nous suggérons la lecture des textes suivants : « Le Français sans fard » (A. Martinet), P.U.F. — « L'orthographe » (C. Blanche-Benveniste, A. Chervel), Maspéro — « Eléments de linguistique générale » (A. Martinet), Armand Colin — « L'Education n° 63 (16.04.70). J'ai pensé rendre service à ceux que notre initiative intéresse en composant le tableau qui est reproduit après le texte d'A. Martinet.

Michel FALIGAND.

## UNE GRAPHIE PHONOLOGIQUE DU FRANÇAIS

Toute langue utilise un nombre déterminé de sons types pour distinguer entre ses mots et ses formes. Les linguistes appellent ces sons types des phonèmes.

Une graphie phonologique présente un signe écrit, toujours le même, pour chaque phonème de la langue et ne présente de signes que pour les phonèmes effectivement prononcés : dans une graphie phonologique du français, si l'on décide d'écrire **J**, pour le premier phonème de **JE**, (1) on écrira **j** également pour le premier phonème de **GENS** qui se prononce de la même façon ; si l'on écrit **t** pour le dernier phonème de **SEPT**, **t** n'apparaîtra pas dans la graphie phonologique de **ILS DONNENT**, puisqu'on ne prononce dans ces mots rien qui ressemble au dernier phonème de **SEPT**.

Lorsqu'on emploie une graphie phonologique, on calque, à chaque point, la graphie sur la prononciation.

Dans une langue, comme le français, parlée par des personnes d'origines diverses, la prononciation de chaque phonème peut varier un peu d'une personne à une autre. Mais, tant que les phonèmes restent distincts, cela n'affecte pas la graphie phonologique. Il y a cependant des cas où certaines personnes distinguent deux phonèmes là où d'autres n'en ont qu'un seul : les uns distinguent **BRUN** de **BRIN**, d'autres prononcent ces deux mots de façon identique. Il en va de même pour **PRÈS** et **PRÉS**, pour **TA** et **TAS**, pour **SOLE** et **SAULE**. Une graphie phonologique devrait, en principe permettre à chacun d'exprimer graphiquement les distinctions qu'il pratique en parlant. Puisqu'en dépit de ces divergences, les gens se comprennent lorsqu'ils parlent, ils se comprendront également à la lecture.

Des considérations pratiques amènent cependant à ne pas proposer de signes écrits différents dans les cas où l'expérience montre que la distinction est en voie d'élimination. C'est le cas, dans les exemples ci-dessus, pour **BRUN** et **BRIN**, **TA** et **TAS**. Là, au contraire, où la distinction est bien ancrée chez la majorité des usagers, la graphie doit offrir la possibilité de marquer la distinction. C'est le cas pour **PRÈS** et **PRÉS**, **SOLE** et **SAULE**. Ceux qui ne la font pas peuvent ou bien suivre leur propre prononciation et n'en tenir aucun compte dans la graphie, ou bien essayer de la reproduire, aussi bien dans leur prononciation que par écrit, s'ils désirent se conformer à l'usage de la majorité.



Le choix des signes d'une graphie phonologique est pure affaire de

---

(1) N.D.L.R. : Dans ce texte, tous les caractères gras reproduisent des signes et/ou ensembles de signes en graphie phonologique Martinet (GPM).

convention : pour noter le premier phonème de URNE, la lettre U ou X ou H est tout aussi « scientifique » que le Y proposé par l'Association Phonétique Internationale ; lorsqu'on s'adresse à un public international, Y est recommandable dans certains cas pour noter le son initiale de URNE, T est préférable dans d'autres circonstances, la lettre u est probablement le meilleur choix lorsqu'on s'adresse à des Français.

Dans le choix des signes écrits destinés à représenter les phonèmes du français, interviennent des considérations diverses qui peuvent aboutir à des conflits. D'une part, le désir de simplifier au maximum l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui réclame qu'on réduise au minimum le nombre de signes, qu'on choisisse chaque fois les plus simples et les plus faciles à reproduire et que le principe « un seul signe par phonème et toujours le même » soit strictement respecté. D'autre part, le souci de dépayser le moins possible ceux qui pratiquent la graphie traditionnelle. Enfin, des considérations pratiques qui imposent que les signes choisis puissent être reproduits sans difficulté au moyen des claviers ordinaires des machines à écrire et des caractères existants dans tous les ateliers d'imprimerie.

### le système proposé

En dépit d'efforts pour dérouter le moins possible ceux qui savent déjà lire, la graphie proposée s'écarte pour presque tous les mots de la forme traditionnelle : seuls quelques petits mots comme **la**, **du**, **si** et de rares mots plus longs, comme **familial** ou **objectif**, gardent intégralement leur aspect orthographique. Sur plusieurs points, les habitudes à acquérir entrent en conflit avec les habitudes existantes : **sluila** pour CELUI-LA pourra étonner et troubler au premier abord, mais il suffira de prononcer chaque lettre « à la française » pour identifier le mot. Au contraire **èpresio** pour IMPRESSION arrêtera quiconque lira è- comme dans TÊTE, -pre- comme dans PREMIER, -s- comme dans DIVISION et -ô comme dans HOTE.

Il n'est, dans un sens, pas mauvais que les deux graphies n'aboutissent pas trop souvent à des formes identiques, de façon qu'il y ait un minimum de tentation de les confondre. Pour éviter toute confusion, il sera bon, dans la mesure du possible, d'imprimer la graphie phonologique en CARACTÈRES GRAS et de la faire reproduire en script par les enfants.

La plupart des lettres de l'alphabet gardent la valeur qu'elles ont normalement dans la graphie traditionnelle du français à l'initiale des mots et quand elles ne font pas partie de digraphes (ou polygraphes) comme AU, EAU, AN, AON, etc. C'est le cas de B, P, M, F, V, T, D, N, S, Z, J, L, R, pour les consonnes, A, I, U, pour les voyelles. Les mots suivants s'écrivent donc exactement de la même façon dans la graphie traditionnelle et dans le système proposé : **bu**, **papa**, **ma**, **fa**, **va**, **tu**, **du**, **nu**, **si**, **zut**, **la**, **ru**.



On notera qu'en conformité avec la prononciation, ce qui est écrit T dans ACTION sera noté **s**, que le t sera noté ou non dans BUT selon qu'on prononce **but** ou **bu**.

On conserve à Y la valeur de consonne qu'il a traditionnellement dans YEUX ou BAYONNE. Il n'a jamais la valeur de I comme dans ANALYSE ou de deux i comme dans PAYSAN (pai-i-zan). Il remplace donc -ILL- dans FILLE, PAILLE qui s'écrivent **fiy**, **pay**. Lorsque I ne fait pas syllabe devant une autre voyelle, dans VIA par exemple, peu importe qu'on l'écrive **i** ou **y**; donc **via** ou **vya**. Traditionnellement le français distinguait, dans la prononciation, le -NIER de PANIER et le -GNER de RÉGNER. Aujourd'hui la confusion devient générale. On écrira donc **panie**, **renie** ou **panye**, **renye**. Ailleurs que devant voyelle, à la finale par exemple, **ny** s'impose : LIGNE devient **liny** et non **lini** qui représenterait deux syllabes.

Le premier phonème de CHAT se note au moyen de **h** qui est naturellement ce qui reste du diagraphe CH.

Pour noter le premier phonème des mots CACHER, QUI, KÉPI, on pourrait certes utiliser uniformément **k** ou uniformément **q**. A cela, certains inconvénients : dans l'un et l'autre cas, on s'écarte beaucoup des habitudes françaises ; on identifiera plus facilement **calcul**, **corect**, **cascad** que **kalkul** ou **qalqul**, etc. Il existe, contre la lettre K, des préjugés sentimentaux dont on doit tenir compte. Le tracé de Q et surtout celui de K est plus compliqué que celui de C. On propose donc d'écrire **c** dans tous les cas. Particulièrement déroutants sont **ci** **cel** **celc** pour QUI, QUEL, QUELQUE, mais le choix de **c** a des avantages qui semblent l'emporter sur les inconvénients.

Pour le phonème sonore correspondant qu'on trouve au début de GRAND, GUI, GARÇON, on propose naturellement la lettre **g**, qui a l'inconvénient de suggérer actuellement une prononciation J devant I et E. Mais, on n'entrevoit aucune autre solution.

La lettre **e** sans accent note les sons É et È dans ÉTÉ, et dans MIEL reproduits comme **ete**, **miel**. Dans la plupart des cas, c'est le contexte qui détermine si la prononciation est É, È ou quelque chose d'intermédiaire. La distinction n'a de sens qu'à la fin des mots où une majorité nette de francophones ont, par exemple, É dans PIQUÉ, ALLEZ, MACHER, PIED, è dans PIQUAIT, ALLAIT, MACHAIT, MAIS. Ceux qui font ces distinctions écriront **-e** sans accent pour É, **-è** avec l'accent grave pour È ; **pice**, **ale**, **mahe**, **pie**, **mais picè**, **alè**, **mahè**, **mè**.

La voyelle de POU, le OU de COUAC, le premier élément de ce qui s'écrit traditionnellement OI dans LOI, ROI se noteront au moyen de **w** qui a cette valeur dans WATER WHISKEY, TRAMWAY. Dans la graphie manuscrite W diffère relativement peu de OU. Donc **pw**, **cwac**, **lwa**, **rwa**. Bien des gens sont tentés d'interpréter LOI comme LOA, mais cela est inexact comme le montre bien la différence entre BOIS et BOA.

La voyelle de FEU n'est pas la même que celle de PEUR. Mais ou bien, comme ici, le contexte décide si c'est l'une ou l'autre, ou bien, c'est l'une ou l'autre, selon les gens. Il n'a donc pas lieu de prévoir deux signes différents. Une notation par œ paraît s'imposer. Malheureusement, ce signe est complexe et ne figure pas sur le clavier des machines à écrire. On propose donc l'équivalence de œ et de x eu égard à leur ressemblance dans la graphie manuscrite donc **fœ** ou **fx**, **pœr** ou **pxr**. Le **x**, un peu troublant au premier abord, devrait cependant être favorisé comme plus généralement disponible.

La lettre **a** est retenue aussi bien pour la voyelle de PATE que pour celle de PATTE. Etant donné la désaffection croissante des jeunes générations pour la distinction entre deux A, on ne suggère aucun moyen de les distinguer.

Traditionnellement, les francophones distinguent quatre voyelles nasales, celles de BRUN, BRIN, VAN, et VONT. Mais la distinction entre BRUN et BRIN est en voie de disparition. Aussi n'en noterons-nous que trois au moyen de l'accent circonflexe placé sur la voyelle indiquant le timbre oral le plus rapproché, donc **ê**, **â**, **ô** dans **brê**, **vâ**, **vô**.

La notation des O, l'O « ouvert » de port et l'O « fermé » de PIANO offre quelques difficultés. A la finale, dans PIANO, CADEAU, POT, NOYAU, le O, chez la plupart des francophones, est toujours « fermé » Nous le notons donc simplement -o. Ailleurs, la distinction existe : on distingue généralement entre des SOLES et des SAULES. Comme l'O « ouvert », celui de SOLES, est, dans ce cas, beaucoup plus fréquent, on le notera simplement -o ; de sol seront donc des poissons (des soles), des notes ou des terrains (des sols). Reste à savoir comment nous noterons DES SAULES. Une fois le signe ô employé pour la voyelle nasale de ON, l'impression ordinaire ne dispose plus de O surmonté d'un élément distinctif, comme l'accent grave qui nous a servi pour distinguer è de e. En dactylographie, on peut réaliser un ö, mais c'est là un signe que l'impression française ne connaît pas. La solution proposée, combien boîteuse, est qu'on tape o à la machine (2) et qu'à l'impression on remplace par œ, qui existe dans toutes les casses d'imprimerie.

Le « E muet » pose quelques problèmes. Là où il est réellement muet, il est clair qu'il ne doit pas être noté, par exemple dans la prononciation la plus générale de SALLE, POIRE, MÈTRE, CAPABLE, ACHEVER, donc **sal**, **pwar**, **metr**, **capabl**, **ahve**. Là où il est toujours prononcé, comme dans BREBIS ou DOUBLEMENT, son apparition dans la prononciation étant automatique, on s'abstiendra de le noter : donc **brbi**, **dwblmâ**. De même dans tous les cas où son apparition ou son absence est déterminée par le contexte : après consonne, dans PAR DEVANT, le E de DEVANT se prononce, après voyelle, dans AU-DEVANT, le E est absent. Dans tous les cas, aucune notation : **par**

(2) Les fabricants de machines à écrire acceptent de modifier, pour une somme raisonnable, certaines touches d'appareils sortis de leurs usines. Il est donc facile de faire remplacer sur une touche et un marteau un signe peu utilisé par le signe œ.

**dvâ.** On peut dire qu'en français le phonème [d](3) ou tout autre consonne se prononce selon le contexte comme une consonne pure ou comme une consonne suivie de « E muet ». Toutefois, on peut vouloir distinguer entre BELETTE et BLETTE, entre L'HOMME et LE HOM(ARD) et, d'autre part, dans la notation des vers, marquer les « E muets » qui entrent dans le compte des pieds. On propose dans ce cas d'employer l'apostrophe. Donc **b'let** en face de **blet**, **l'om** en face de **l'omar** (noter) l'espace entre **l'** et **omar** et, dans les vers :

**metr' corbo sur ê n-arbr' perhe**  
**t'nè dâ sô bec ê fromaj**

« Prend-le » devient **prâ l'** ou **prâ lx**, chez ceux qui prononcent le pronom comme [lœ].

Le système graphique proposé suppose que les mots soient écrits séparément comme dans la graphie traditionnelle. Si, pour PEAU DE MOUTON, on écrivait **podmwô**, on serait tenté de lire **pod-** avec la voyelle de MODE et non celle de PEAU. On pourrait, il est vrai, écrire **podmwô** ou **po-d-mwô**, mais il est probablement plus facile de retrouver PEAU DE MOUTON sous **po d mwô**. Bien entendu, les enfants seront tentés d'écrire ensemble ce qu'ils prononcent ensemble.

Les consonnes de liaison doivent naturellement apparaître dans une graphie phonologique. L'adjectif PETIT au masculin a naturellement deux prononciations : **pti** dans PETIT GARÇON (**pti garsô**), **ptit** dans PETIT HOMME. Les liaisons grammaticales, comme celles en **-z** du pluriel pourraient être notées de plusieurs façons différentes au choix ; LES ANCIENNES EGLISES apparaissant soit comme **lez âsienz egliz**, soit comme **le z-âsien z-egliz**, soit encore comme **le-z-âsien-z-egliz**.

Il va sans dire que les « doubles lettres » n'apparaissent redoublées dans la graphie phonologique que pour autant qu'on les prononce. On peut dire qu'il n'y en a guère que tous les Français prononcent. Bien entendu, chacun notera ce qu'il prononcera réellement : **adisiô** ou **addisiô** pour ADDITION, **j l e di** ou **j ll e di** pour JE L'AI DIT.

Le principe « un signe par phonème et toujours le même signe » suppose qu'on supprime la distinction entre majuscules et minuscules. Plus exactement, elle implique que si la distinction est conservée, la majuscule et la minuscule soient des variantes de la même unité, comme la forme italique et cursive du G diffère de la forme imprimée normale de la lettre. On pourrait donc statuer que les variantes majuscules s'emploient automatiquement ou au choix au début des paragraphes et après un point. Mais elles seraient dans ce cas redondantes. Les recommander à l'initiale des noms propres serait naturellement supprimer l'automatisme hautement désirable du passage des phonèmes aux signes graphiques. Les noms

(3) N.D.L.R. Nous rappelons que les signes entre crochets correspondent aux symboles de l'alphabet phonétique international.

propres généralement connus peuvent être reproduits phonologiquement : **frâs, almany, pari, moscow, niwyorc**. Les noms de personnes gagneront à être reproduits selon leur orthographe.

On peut prévoir les cas où ceux qui savent déjà lire auront le plus de difficultés pour identifier la prononciation des mots ou seront le plus violemment heurtés dans leurs habitudes. Statistiquement vient en tête le cas de **s** entre voyelles qu'on est dressé à identifier oralement comme **Z** : **case** évoquera plutôt **CASER**, **CASÉ** que **CASSER**, **CASSÉ** même si l'on a appris que **CASER**, **CASÉ** se note **caze**. On pourrait certes décider d'écrire **ç** entre voyelles pour le son [s] et de présenter ce **ç** comme une variante graphique de **s**.

De façon analogue, on pourrait devant **i**, **e** et **ê** recommander une variante **q** de **c** et donc écrire **qi** **qel** **qelqê**, pour **QUI**, **QUEL**, **QUELQU'UN**.

On pourrait aussi tolérer le digraphe **ch** au lieu de **h** dans **cha**, **cherche** ou lieu de **ha**, **herhe** pour **CHAT**, **CHERCHER**.

Tout ceci, qui faciliterait le travail des adultes, irait à l'encontre de l'intérêt des enfants, ceux pour qui est prévu ce système. Toutefois, on pourrait envisager des expérimentations parallèles, avec et sans les tolérances envisagées.

André MARTINET, sept. 70.

Pour illustrer, voici trois extraits de textes parus dans *Interéducation* 16:

a propo d la notasiô hifre. (4)

dpui jâvie 1969, ê nwvo sistem d apresiatiô du nivo et utilize e il sâbl c il don o z-adult ê nwvo motif d discusiô, sinô d diviziô. il fo surtw evité d dramatize le hæz. la not e le clasmâ etê sâ dwt o cxr du sistem âciê. lxr disparisiô premê d promwvwar ê sistem d. ferâ, mè n l êstor pa pwr cefâ.

se dispozisiô n fra pas du paresx ê travayxr e du mwê dwe ê bon clew, mè el permetra spâdâ d debatize ê sertê nôbr d mwê dwe, d supprime le trœmatism ne du zero w d un plas d dernie e le discusiô familial sur le car d pwê ci vw separ d la mwayen.

du t-el delivre ên elev sur sâ, apeze parmi tâ d œtr ê sxl cœfli âtr porâ e âfâ, âtr profesxr e parâ, set inovasiô orê deja atê sô bu.

le jwrno ô publie ê comunice du buro de la sosiete de z-agreie. s lui-si opserv c « la circuler n a pa ê caracter obligatwar ». il rcmâd « l mêtîê d set notasiô dâ twt le clas » e il estim c « la notasiô hifre e l clasmâ ôt ên efê d stimulasiô e d avertismâ apsolumâ êdispâsabl pwr prepare le jxn o realite d la vi. »

(4) cf *Interéducation*. 16, p. 8.

di mil flxr rwj. (5)

la resât polemic œtrw d la calificasiô de z-educatris aple a egzerse dâ le z-ecol maternel n a — sâbl-t-il — êsîte person a raple c â frâs, sinô a px prè partw dâ l môd, l ecol maternel è d un par la plu proh d la vi d l âfâ e d œtr par la mwê reglmâte. j afirm c ili a âtr ssi e sla è rapor d ces'a efè. osi m pare t-il urjâ c l ecol elemâter realiz l mem objectif â fzâ tabl raz d twt le z-êstruciô ofisiel redije e d tw le program defini jusc a s jwr.

j l repet, se z-êstitusiô opresiv e represiv n ô pwr œtr objè c d mêtnir le z-educatxr e le z-âfâ dâ le carcâ êdispâsabl a la survi d l ideoloji dominât.

j sui egal mâ cœvêc c le nwvo prêsip propr a gide notr acsiô e notr reflêcsiô d educatxr n sorè t-êtr defini c o sê d eta jenero par de person grupe â d'or d w criter ierarhic. il n sâbl pas nesezer c se z-elemâ swa defini a l ehelô nasional.

la variabl « metr » (6) dâ l âsenymâ d la lectur

tw le z-educatxr esè d ameliore le rezulta optnu par lxr z-elev c sx-si swa de z-âfâ, de z-adolescâ w de z-adult, c s swa â matematic, â siâs w â lâg z-etrâjer.

cât il s'aji d la lectur, le rezulta sô telmâ êportâ c il coviè d tw metr ân xyr pwr asure un reusit cœplet. la sosiete penaliz ânefè le z-êdividu ci n sav pa lir w liz mal.

de rherh ôt ête âtrpriz dâ twt le direcsiô ; rnvvelmâ e creasiô d materiel educatif, etud z-âprofôdi de metod d lectur, perfectionmâ de tecnic d âsenymâ e d formasiô de metr.

André MARTINET, sept 70.

(5) cf Interéducation 16, p. 21.

(6) cf Interéducation 16, p. 54.

L.I.P.E.M.

organise son

**XVII<sup>e</sup> STAGE D'ÉCHANGES ET D'AUTOFORMATION PÉDAGOGIQUES**

**du 1<sup>er</sup> Juillet au 9 Juillet 1971**

Ce stage réunira des enseignants de tous les niveaux et des non-enseignants intéressés au changement en éducation. Externat ou internat. **Nombre de places limité à 70.** Fiches de candidature et feuilles de renseignements (contre enveloppe timbrée) à :

Mlle F. MÉZERETTE, 3, sq. Lénine, 194, 93 - MONTREUIL.

1	2	3	1	2	3
chat, haricot, sac, âne, poire, calle, bébé, nez, pied, bec, peigne, maison, lait*, gilet*, mais*, mi, hibou, radis, col, rhum, bateau, sotte, botté, côte, chômeur, saute, beauté, sous, roue, loup, moi, oui, water, du, rue, mûre, huit, lui, œil, bœuf, feu, deux, queue, dehors, bellette monsieur, pain, timbre, lapin, parfum, brun, banc, ampoule, hareng thon, trompette, son	a e è i o œ w u x ' ê â ô	ha, arico, sac, an, pwar, cay, bebe, ne, pye/pie, bec, peny, mezô, lè, jilè, mè, mi, ibw, radi, col, rom, bato, sof, bote, coet, hoeme, soat, beate, sw, rw, lw, mwa, wi, water, du, ru, mur, uit, lui, xy, bxf, fx, dx, cx, d'or, b'let, m' six/m'syx, pè, tèbr, lapè, parfè, brè, bà, âpwf, arè, tò, trôpet, sè,	yeux, fille, papillon, peigne, panier, papa, pipe, grappe, bébé, robe, abbé, dé, domino, jeep, tête, sept, yacht, coq, quatre, kilo, guêpe, bague, feu, éléphant, vache, wagon, assiette, cerise, dix, rose, bison, sixième, image, jouet, gigot, chat, shampooing, lit, pelle, ballon, maman, pomme, jaune, nez, nid, radis, porc, poire,	y p b d t c g f v s z j h l m n r	yx, fty, papiyô, peny, panye, papa, pip, grep, bebe, rob, obe, de, domino, djip, tet, set, yet, coè, cotr, cilo, gep, bag, fx, elefè, vah, vagô, asiè/asyet, s'riz, dis, roz, bizô, sizem, imaj, jwè/jwe, jigo, ha, hâpwé, li, pel, balò, mamâ, pom, jean, nè, ni, radi, por, pwar,

1. graphie traditionnelle (G.T.)
  2. } graphie phonologique Martinet (G.P.M.)
  3. }
- \* en finale seulement.

# NOUVEAUTÉS

# LAROUSSE

pour  
l'enseignement  
du français



**cours élémentaire**  
**1<sup>re</sup> année**

**cours élémentaire**  
**2<sup>e</sup> année**

## ÉTUDE DE L'EXPRESSION FRANÇAISE

**cours Chevalier - Guiffroy**

La méthode employée pour ce cours d'acquisition du vocabulaire et de l'expression écrite et orale est établie à partir de dépouillements systématiques des ouvrages les plus utilisés par les enfants des cours préparatoires. La fréquence d'utilisation des mots fournit la base des exercices.

Pour élargir les données de la grammaire à l'expression, à la composition et à la littérature, les textes fournissent un matériel d'acquisition du vocabulaire, les mécanismes de la langue parlée, les règles de la composition écrite. Les exercices expliquent comment les idées s'organisent, leur adaptation aux diverses formes du langage, selon la fonction de la communication envisagée.

chaque volume cartonné (16,5 x 21 cm), 128 pages très illustrées.

pour un choix plus complet, demandez à votre libraire ou à la Librairie Larousse,  
17, rue du Montparnasse - Paris 6<sup>e</sup>  
les catalogues d'ouvrages Larousse, pour l'Enseignement du français  
(1<sup>er</sup> degré - 2<sup>e</sup> degré; enseignement supérieur)

## **cybernétique et écologie : (l'homme entre la nature et l'artificiel)**

Les récentes découvertes relatives aux fossiles et les perfectionnements des méthodes de datation ont conduit les spécialistes à reculer très loin dans le passé, au-delà de 3 milliards d'années, l'apparition de la Vie sur la Terre. Pendant ce temps, la vie s'est développée, transformée dans des conditions naturelles. Puis l'homme est venu et il a introduit sur la Terre un fait nouveau, l'artificiel. On a découvert récemment, en Afrique du Sud, des outils de pierre voisinant avec des restes fossiles de type pré-humain datant de 2 millions d'années environ, outils qui constituent les plus anciens objets artificiels connus.

Pendant les 2 millions d'années de l'âge de la pierre, les progrès dans la fabrication des outils se sont caractérisés par une extrême lenteur. Il faut arriver à quelque 40 000 ans avant notre ère pour enregistrer une première accélération du progrès. Ce fut, peut-être l'apparition de l'homme moderne.

A partir de cette époque, les outils deviennent de plus en plus efficaces, complexes et élégants. Ils semblent être le produit d'un artisanat, professé par des hommes particulièrement doués et possédant souvent un sens artistique élevé. Le dernier perfectionnement de l'industrie lithique préhistorique, le polissage de la pierre, est apparu il y a seulement 7 000 ans.

Avec ces outils de bois, de pierre et d'os, les pré-humains d'abord, puis les hommes, ne pouvaient guère apporter de modification appréciable à leur milieu, ni même changer beaucoup leur existence. Le feu, au contraire, allait augmenter leurs possibilités. Les anciens vestiges de foyers sont associés aux restes fossiles de l'homme de Pékin, qui vivait il y a quelque 400 000 ans. Les traces de foyers découvertes dans les autres parties du monde sont plus récentes.

Toute la préhistoire étant plongée dans une profonde obscurité, il est difficile de savoir quel usage nos lointains ancêtres faisaient du feu; et aussi d'avoir une idée des dégâts qu'ils ont pu, par le feu, causer



à la Nature. On peut dire que l'homme a fait son premier pas décisif dans l'artificiel le jour où il a utilisé le feu à la cuisson de ses aliments. Il est probable que ce procédé ne s'est généralisé — et surtout n'est devenu une habitude quotidienne — que très tardivement.

Déduire de la découverte d'un foyer que les hommes qui l'ont allumé l'utilisaient à la cuisson de leur nourriture est abusif. Aujourd'hui encore, subsistent quelques peuplades primitives qui n'utilisent pas le feu à cette fin.

Entre l'Orénoque et l'Amazonie, dans une forêt hostile, vivent plusieurs tribus indiennes. Deux d'entre elles, dont les territoires sont voisins, ont des contacts fréquents. Les Maquiritares font cuire leurs aliments, les Guaharibos mangent cru. L'explorateur Alain Gheerbrant raconte qu'au cours d'un bivouac où étaient réunis des membres de ces groupes, les Guaharibos regardaient, d'un air dégoûté, les Maquiritares faire bouillir leur repas. Plus loin, il rapporte cette confidence d'un chef Maquiritaire : « Si les Guaharibos sont trois fois plus nombreux que nous, c'est parce qu'ils mangent n'importe quoi ; et rien ne leur fait mal. » Ce qui tendrait à prouver que la cuisson des aliments n'est peut-être pas une acquisition bénéfique pour l'humanité.

## CINQUANTE MILLIONS D'HOMMES

Les nombreuses observations faites sur les différents groupes humains qui, de nos jours, vivent encore à l'âge de pierre, permettent de déduire que, pendant toute la préhistoire, les hommes ont vécu aussi près de la Nature que n'importe quel animal, ou presque.

Les premiers changements révolutionnaires dans la façon de vivre des hommes apparaissent vers le cinquième millénaire avant notre ère, avec les débuts de l'agriculture et de l'élevage, pratiques qui se répandirent peu à peu sur toute la Terre habitée pour devenir à peu près générales au troisième millénaire, au début de la période historique.

Des anthropologues ont essayé d'évaluer le peuplement de la Terre à cette époque, leurs diverses estimations sont toutes inférieures à 50 millions d'hommes, soit 60 fois moins qu'aujourd'hui.

Etant donné leur très faible densité, les moyens matériels très limités dont ils disposaient jusqu'alors, les hommes des dernières générations de l'âge de pierre ont laissé à leurs descendants une Terre à peu près intacte. D'immenses territoires aujourd'hui désertiques ou semi-désertiques étaient, au début de la période historique, couverts de forêts ou de prairies.

De nombreux auteurs ont, ces dernières années, dans des articles ou dans des livres, décrit, avec force détails et preuves à l'appui, les énormes, les fantastiques déprédations causées par l'homme à la Nature, aux sols, à la faune et à la flore, depuis 5 000 ans. On y découvre que toutes les civilisations sans exception ont laissé derrière elles, détruits ou fortement endommagés, les sols sur lesquels elles s'étaient épanouies.

Et aussi, que la nôtre est en train de dépasser dans ce domaine négatif, en rapidité, efficacité et étendue, toutes celles qui l'ont précédée.

Or d'après le Dr Deschambre, il est peu d'espèces qui supportent sans de graves dommages, une modification par l'homme de leur milieu. Notre propre milieu naturel, nous ne l'avons pas seulement modifié, nous l'avons presque complètement détruit et remplacé par un autre qui tend à devenir entièrement artificiel. Que reste-t-il de son milieu naturel à un Parisien qui doit parcourir 500 mètres pour apercevoir un arbre, à un New-Yorkais qui, pendant des kilomètres, n'aperçoit pas un brin d'herbe ?

## **LE SENS DU WEEK-END**

Le rush des citadins hors de leur ville en fin de semaine est la manifestation d'une sourde révolte de leur instinct, de leur subconscient, contre la vie sophistiquée que leur impose la civilisation. Le mot naturel garde une puissance magique ; il se retrouve dans la plupart des slogans publicitaires qui vantent des produits alimentaires toujours rendus artificiels d'une façon ou d'une autre.

Le processus d'artificialisation de l'existence a d'abord été très lent. Il y a encore un siècle, la plus grande partie de l'humanité était composée d'agriculteurs qui avaient des contacts étroits et permanents avec la nature.

Aujourd'hui, dans le monde occidental, la proportion des cultivateurs par rapport à la population diminue toujours.

Nos ancêtres, nos aïeux, ne sont entrés dans l'artificiel qu'avec une certaine prudence, voir de la réticence, de toute façon avec lenteur. Aujourd'hui nous nous y jetons tête baissée. Nous introduisons dans notre façon de vivre, plus d'éléments nouveaux en une année que nos ancêtres de l'âge de bronze en plusieurs siècles. C'est à une invitation vertigineuse de la vie par l'artificiel que nous assistons actuellement.

Jusqu'à une époque récente les conséquences de l'intrusion de l'homme dans l'artificiel pouvaient passer inaperçues. Depuis quelques dizaines d'années, elles sont devenues palpables, inquiétantes. Notre civilisation apparaît comme une tentative d'adaptation de l'homme à une existence de plus en plus artificielle. Cette adaptation est-elle possible ? De nombreux faits tendent à démontrer le contraire.

## **EXPLOSION DE L'ÉCOLOGIE**

L'écologie est la science qui traite des relations d'un être vivant avec son milieu, c'est-à-dire avec son environnement physique et avec tout ce qui vit autour de lui. L'éthologie traite du comportement animal.

Pendant des siècles, ces deux sciences voisines n'ont donné lieu qu'à de rares travaux et elles ont été considérées par le monde scientifique comme de simples curiosités. Depuis 20 ans, elles ont connu un développe-

ment fulgurant, comme si l'homme venait de réaliser tout à coup qu'elles représentent la partie la plus importante de la biologie : les chaires d'écologie et d'éthologie se multiplient dans les universités du monde, les savants qui s'adonnent à ces disciplines, les étudiants, se comptent par milliers.

Cette explosion est la conséquence de la prise de conscience soudaine, par une partie de l'élite intellectuelle mondiale, du danger que fait courir à l'humanité son propre comportement.

La vie de l'homme n'a jamais été exempte d'inquiétude. Pour nos ancêtres, la menace venait de la Nature et de ses incartades mystérieuses, inexplicables. Aujourd'hui, tous les cataclysmes naturels ont été démystifiés, expliqués, catalogués ; certains d'entre eux sont prévisibles. L'inquiétude humaine n'en a pas disparu pour autant. Elle est palpable dans la vie de tous les jours et elle s'exprime ouvertement dans la littérature et dans la presse. L'homme ne craint plus la Nature, il a peur de lui-même. Les dangers qui le menacent ne peuvent donc venir que de nos propres erreurs.

Aussi, les savants qui se sont lancés dans le domaine presque inexploré de l'écologie et de l'éthologie, ont l'espoir d'y découvrir des lois générales applicables au monde animal tout entier, dont nous faisons partie. La connaissance de ces lois pourrait nous permettre de modifier notre façon de vivre dans un sens favorable.

L'un des buts de ces chercheurs est de déterminer qu'elle est dans le comportement animal, la part de l'instinct et celle de l'intelligence. Il ressort des observations anciennes et récentes que la part de l'instinct est fortement prépondérante, voire exclusive, chez les insectes, les poissons, les reptiles. Chez la plupart de ces animaux les œufs sont déposés par la mère dans des conditions favorables à leur éclosion, mais abandonnés par les parents, qui n'ont pas de contact avec leur progéniture. D'où impossibilité d'apprentissage. Ceci ne veut pas dire que ces animaux soient totalement dépourvus d'intelligence, et incapables d'apprendre, mais seulement qu'ils n'ont pas besoin d'apprendre pour vivre. Les jeunes anguilles traversent l'Atlantique depuis la Mer des Sargasses jusqu'aux fleuves européens ou américains sans autre guide que leur instinct. C'est un voyage qu'elles n'ont jamais fait et il n'y a pas d'anguille adulte pour les guider, ce qui diminuerait à peine la valeur de cet exploit.

Il faut arriver chez les oiseaux et surtout chez les mammifères pour trouver une intervention appréciable de l'intelligence dans le comportement, spécialement en ce qui concerne l'apprentissage de la chasse chez les carnivores.

Mais c'est seulement chez les primates que la part de l'intelligence devient importante. Les jeunes singes doivent apprendre à vivre en société ils reçoivent une véritable éducation, toutefois caractérisée par un conformisme absolu, exempt de toute innovation. Dans le comportement des

singes, la part de l'instinct est encore considérable, largement prépondérante. Chez l'homme au contraire, la part de l'instinct tend à disparaître le comportement humain est presque complètement sous l'emprise de l'intelligence. L'instinct est considéré comme un vestige de bestialité dont nous devons nous débarrasser. Or on commence à douter aujourd'hui du bien-fondé de cette prise de position philosophico-biologique.

## LA VALEUR DE L'INSTINCT

Actuellement encore, d'aucuns aimeraient voir une manifestation de l'intelligence dans la construction par les abeilles des rayons de cire, dans le tissage par l'araignée de sa toile. Attribuer à l'instinct la réalisation de ces chefs-d'œuvre leur semble en effet péjoratif. Peut-être dans leur esprit l'instinct est-il une faculté inférieure à l'intelligence ?

En vérité, l'instinct est la très grande merveille de la Nature. Il est d'une vertigineuse complexité et ses infinies subtilités échappent à notre intelligence qu'il domine de très haut. L'ornithologue Roger Tory Peterson écrit : « ... L'oiseau apprend-il à faire son nid ou l'édifie-t-il selon des concepts qui lui ont été transmis héréditairement ? Nous ignorons jusqu'à quel point l'oisillon est capable d'observer le milieu dans lequel il a vu le jour et d'en garder le souvenir. Un cas bien précis nous donne matière à réflexion : une lignée de tisserins, comportant quatre générations élevées en captivité, sans que l'occasion leur ait été fournie de disposer des matériaux nécessaires à l'édification de leurs nids, a produit une cinquième génération qui a su construire un nid de type absolument classique lorsque la possibilité lui en a été donnée ».

Cette observation n'est pas exceptionnelle, mais seulement très caractéristique parce que l'instinct s'y est manifesté après un « vide » de quatre générations, ce qui exclut toute possibilité d'apprentissage, et aussi parce que le nid du tisserin est probablement le plus parfait de tous les nids construits par les oiseaux. Un homme pourrait après des semaines d'apprentissage, réaliser un nid de tisserin aussi bien que l'oiseau lui-même. Mais l'homme a 2 mains et un cerveau de plus d'un kilogramme. Le tisserin n'a qu'un bec, 2 pattes et 1 gramme de cerveau. Pour que le tisserin puisse, après avoir observé le travail d'un congénère, réussir du premier coup un nid parfait, il lui faudrait non pas seulement de l'intelligence, mais une sorte de génie dont il n'a pas d'exemple dans l'espèce humaine.

Le vol d'oiseau est une des choses les plus stupéfiantes de la Nature. Il est basé sur une technique fort complexe et exige des mouvements d'une extrême précision. Des oiseaux élevés artificiellement depuis l'éclosion de l'œuf, sans aucun contact avec leurs congénères, ont sut voler aussi bien et au même âge que les oiseaux de la même espèce élevés naturellement. Il y a une différence entre le vol hésitant de l'oisillon

et le vol parfait de l'oiseau adulte, mais il s'agit-là vraisemblablement du perfectionnement automatique d'un automatisme parallèle au développement des muscles et des plumes et non d'un apprentissage faisant appel à l'observation et à l'intelligence.

Un exemple assez sensationnel de la puissance de l'instinct est fourni par la poule du Mallée, oiseau incubateur d'Australie étudié par le biologiste H.J. Frith. Cet oiseau consacre 11 mois de l'année aux soins de sa couvée et il utilise un système d'une incroyable complexité. Le mâle creuse dans le sol un trou de 60 à 90 centimètres de profondeur qu'il remplit de débris végétaux. Lorsque cet humus commence à fermenter et à produire de la chaleur, il le recouvre de sable après avoir aménagé un nid à l'intérieur du tumulus. Par la suite, il travaille jour et nuit pendant la durée de la ponte qui est de 6 mois, à maintenir constante la température du nid, température qu'il contrôle en enfonçant son bec dans l'humus. Pendant la saison fraîche, il modifie l'épaisseur du sable, il l'étale autour du nid pour le chauffer au soleil en prévision du froid de la nuit. Au contraire, pendant la saison chaude, le sable protège le nid de la chaleur pendant le jour ; il est enlevé pour la nuit. Il n'y a pas de poussins autour du nid pour apprendre ce métier d'ouvrier spécialisé. Les petits éclosent au bout de 7 semaines environ et se frayent un chemin à travers sable et humus, ce qui leur demande environ 17 heures. Ils peuvent marcher aussitôt à l'air libre et voler 24 heures plus tard. Ils mènent alors une vie totalement indépendante.

## **AUTOMATISME BIOLOGIQUE**

L'instinct est l'ensemble des automatismes de la vie de relation. Cette « programmation » de toute une vie, la Nature a trouvé le moyen de l'inscrire dans quelques dizaines de milliers de gènes, éléments vivants qui, tous ensemble, pèsent beaucoup moins d'un milliardième de gramme. Cette inconcevable miniaturisation peut donner matière à réflexion à tous les biologistes du monde et aussi à tous les profanes. Elle n'est pourtant qu'une petite partie du grand miracle universel et permanent que représente l'instinct. Dans ces mêmes gènes, la Nature a encore inscrit tout le programme de la vie végétative de l'animal, pour toutes ses créatures y compris l'homme. Or la vie végétative est incomparablement plus complexe que la vie de relation. La coordination des mouvements qui permettent à l'animal de respirer, boire et manger est en soi une merveille, mais l'utilisation par l'organisme de l'air, l'eau et des aliments, leur transformation en une infinité de produits chargés de combler les innombrables besoins du corps représentant un ensemble d'opérations d'une prodigieuse complexité.

Tous les automatismes biologiques, qu'ils soient relatifs à la vie de relation ou à la vie végétative puisent à la même source. Ils font tous partie du capital de l'espèce. Les instincts d'une amibe, ses automatismes,

sont de même nature que ceux de l'une quelconque de nos cellules. C'est l'association des instincts et automatismes de chacune de nos cellules qui fait notre vie végétative, intrication de processus si extraordinairement compliqués que des dizaines de milliers de chercheurs lancés à sa découverte et se relayant depuis des siècles, ayant accumulé une énorme quantité de connaissances qui ne tiennent pas en 1 000 volumes, n'ont encore dévoilé qu'une partie de ses secrets.

Ces deux grands miracles de la Nature, relatifs à la transmission héréditaire de tous les automatismes de la vie végétative et de toutes les connaissances à la vie de relation, sont la conséquence d'un phénomène plus extraordinaire encore : l'instinct guide la cellule sexuelle mâle vers l'ovule, et à partir de cette jonction se crée un organisme, réalisation si prodigieuse qu'elle dépasse notre entendement. De l'ovule fécondé, cellule unique, va naître par d'innombrables divisions successives, un être vivant composé de milliers de milliards de cellules spécialisées, réunies pour former des tissus constituant des organes, eux-mêmes assemblés en systèmes.

On ignore tout de la force qui déclenche ces extraordinaires phénomènes. On sait seulement que toutes les potentialités d'un animal, depuis la première division de l'œuf jusqu'à la mort, sont contenues dans les gènes.

Après diverses évaluations, on admet aujourd'hui comme une bonne approximation que 50 000 milliards de cellules constituent un organisme humain adulte. Chacune de nos cellules n'est pas un élément isolé qui vit pour son propre compte « chacune d'elles réagit sur toutes les autres et toutes les autres réagissent sur elle » (Professeur Gustave Roussy et Dr Mossinger).

## LA CELLULE, CET UNIVERS

Les cellules animales, qu'elles appartiennent à un tissu d'un organisme évolué ou qu'elles constituent chacune un être distinct, ont des dimensions de l'ordre du centième de millimètre et toutes sont établies sur un même plan. Cette chose extrêmement petite constitue à elle seule un monde d'une fabuleuse complexité. Il y a moins d'un siècle, la cellule était considérée comme une goutte de gelée vivante contenant quelques éléments granuleux dont on ne savait rien, et un noyau dont on savait qu'il contient les chromosomes. Depuis le début du siècle, les connaissances sur la cellule se sont accrues considérablement, mais c'est surtout depuis 15 ans que les progrès en microscopie et en chimie biologique ont fait avancer la question à pas de géants. Plusieurs savants ont obtenu le prix Nobel pour leurs travaux sur la cellule et certains d'entre eux se sont limités à l'étude du seul noyau.

La matière d'une cellule animale, le cytoplasme, est contenue dans une enveloppe, membrane protéinique dont l'épaisseur est de quelques millièmes de millimètres. À l'intérieur, le noyau, lui-même enfermé dans

une membrane poreuse, représente environ le dixième du volume de la cellule. Il contient environ le dixième du volume de la cellule. Il contient chez l'homme, 46 chromosomes, chacun d'eux constitué par environ un millier de gènes. Il contient en outre un ou plusieurs nucléoles, éléments dont on ignore encore le rôle. Il préside à toutes les activités de la cellule. Dans le cytoplasme se trouvent plusieurs centaines de mitochondries, organites auxquels on attribue la transformation des aliments en énergie, chacun d'eux ayant environ trois millièmes de millimètre de diamètre. Une mitochondrie est aussi enfermée dans une membrane et est divisée intérieurement en un grand nombre de logettes contenant des granules dont le diamètre est de l'ordre du millionième de millimètre.

L'appareil de Golgi, empilage de 4 ou 5 disques d'un diamètre de quelques millièmes de millimètres est encore une énigme presque complète malgré les 2 ou 3 milliers de communications auxquelles il a donné lieu. Le réticule endoplasmique s'étend sur l'ensemble du cytoplasme. Il est constitué par un réseau de feuillettes creux d'épaisseur infime et on suppose qu'il met en communication les différentes parties de la cellule. Les innombrables ribosomes, un millionième de millimètre de diamètre, seraient chargées du transport des protéines élaborées dans la cellule. Maints enzymes différents interviennent dans des milliers de transformations, ce qui représente une chimie dépassant l'imagination la plus folle. Chaque cellule contient en outre les éléments qui se rapportent à sa spécialité et les spécialités sont nombreuses dans l'organisme.

Les travaux publiés sur la cellule, livres, articles de revues, thèses, communications se comptent maintenant par centaines de milles. Pourtant, cet univers de 0,01 mm est encore un monde en partie inexploré.

Un organisme vivant est ainsi la coordination d'une infinité d'automatismes. Cette coordination est si parfaite qu'elle a permis à de nombreuses espèces de se reproduire pendant des millions d'années. Non seulement de se reproduire semblables à elles-mêmes, mais de se perfectionner par touches insensibles en se transformant en espèces supérieures. L'évolution est la marche continue d'une perfection vers une perfection toujours plus grande. Nous sommes à un stade de l'évolution et aucun esprit humain ne peut imaginer vers qu'elle ultime perfection, vers quelle vertigineuse hauteur, l'évolution conduit la matière vivante. En 3 milliards d'années, le monde inanimé est devenu le monde vivant que nous avons sous les yeux.

## L'INSTINCT EN ÉCHEC

Or l'artificiel s'est abattu avec une extrême brutalité sur ce monde qui n'était pas préparé à le recevoir. La programmation de la vie d'un animal est établie pour une vie dans la Nature, depuis toujours, depuis que la vie animale existe. Notre programmation s'est perfectionnée,

enrichie, avec une extrême lenteur ; nos automatismes sont vieux de millions d'années et ils ont trait à des conditions de vie naturelle.

Cela étant, Maurice Physis, a énoncé en 1928 une loi primordiale : « Devant un élément artificiel quel qu'il soit, l'instinct perd instantanément sa puissance. »

Oui, l'instinct permet à l'animal d'agir ou de réagir dans des conditions naturelles bien déterminées dont le nombre est limité. Toute condition nouvelle non inscrite dans la programmation de la vie d'un animal laisse celui-ci désarmé. Il sait ce qu'il doit faire dans telle condition naturelle, il est désarmé en face d'un élément nouveau, artificiel, inconnu de son espèce. Les milliers de zoologistes qui étudient actuellement le comportement animal ont accumulé une quantité d'observations qui vérifient cette loi. Tout spécialement ceux qui travaillent en laboratoire, c'est-à-dire dans des conditions artificielles. Ils ont provoqué chez les animaux d'expérience un grand nombre de désordres de comportement dont certains mettent la vie des animaux en danger. La plupart de ces désordres sont identiques à ceux que l'on rencontre dans l'espèce humaine. Tous ceux qui observent par simple curiosité la vie des animaux, pourront trouver eux-mêmes des exemples de la faillite de l'instinct en face de l'artificiel. En voilà quelques-uns.

Un éléphant de mer est mort récemment dans un zoo pour avoir avalé différents objets lancés par les visiteurs dans son bassin. Pour cet animal qui avale sans mâcher, tout ce qui brille dans l'eau est un poisson. On a retrouvé dans son estomac, entre autres choses, un morceau de verre et des bouteilles.

Des poussins suivent un objet quelconque tiré devant eux à la condition que cet objet émette un bruit qui ressemble au caquetage de la poule. Le papillon de nuit se guide sur une étoile, il vole ainsi en ligne droite ; lorsqu'il se guide sur une lampe, il décrit une spirale qui le rapproche toujours davantage de la source lumineuse à laquelle il vient se brûler les ailes. A l'époque du rut, l'élan du Canada charge parfois une locomotive Diesel dont la sirène émet un son qui ressemble un peu au cri d'un élan mâle, pour lui concurrent. Mais voilà un fait très caractéristique de la défaillance de l'instinct en face de l'artificiel relatif à la chasse au loup en Pologne. Lorsqu'un loup est dépisté, on entoure le territoire où il a été repéré de 4 à 5 km de banderolles rouges suspendues à une corde tendue bas au-dessus du sol. Le loup assimile ces bouts d'étoffe rouge à des flammes et il ne s'en approche jamais. Il tourne ainsi en rond indéfiniment dans sa prison dérisoire. Le loup est un animal intelligent et puissant, il pourrait d'un bond sauter 3 fois plus haut que cette barrière ridicule ; de ses crocs, il pourrait déchiqeter en une minute un cordage gros comme le poignet, et pourtant il recule devant une ficelle. Le comportement appris est lui-même mis en défaut par l'artificiel parce que c'est un comportement appris de la nature.



La faillite de l'instinct en face de l'artificiel est une loi absolument générale et les exceptions que l'on peut observer ne sont bien souvent que des apparences : des chercheurs ont laissé pendre un fil sur une toile d'araignée et l'animal a réussi avec aisance à écarter le fil de sa toile. Ces biologistes en ont déduit que l'intelligence de l'araignée lui avait dicté sa conduite. Au cours des dizaines de millions d'années d'existence de l'espèce, les araignées ont tissé leurs toiles dans la Nature. Dans la végétation et il a dû arriver un grand nombre de fois qu'une liane végétale pende au-dessus de leurs toiles. L'espèce araignée a appris à se débarrasser de ces lianes et aujourd'hui les araignées ne savent pas faire la différence entre un fil naturel et un fil artificiel, et elles traitent l'un comme l'autre. C'est une heureuse coïncidence.

## SE MOUVOIR DANS L'ARTIFICIEL.

On peut penser que l'homme, grâce à son intelligence, pourra se mouvoir sans dommage dans l'artificiel, c'est-à-dire qu'il pourra remplacer ces instincts par son intelligence. Il n'en est rien. Et quand bien même cela serait, nous ne serions pas tirés d'affaire pour autant. La loi de Maurice Physis s'étend en effet à tous les automatismes biologiques. Or les innombrables automatismes de la vie végétative, notre intelligence n'a guère d'autre pouvoir que de les perturber ou de les détruire. Tous ces automatismes font faillite au contact d'éléments artificiels !

Nos cellules, nos organes, ne sont pas « intelligents » et leur fonctionnement est indépendant de notre intelligence, fonctionnement qui, dans bien des cas, n'est même pas à sa portée, si extrême est sa complexité. La cellule a une mémoire génétique cent mille fois plus vieille que la mémoire de l'humanité, mais quand même limitée à un certain nombre de connaissances. Qui oserait croire qu'elle va se débrouiller au milieu des innombrables ingrédients artificiels que nous lui proposons sans relâche, et avec lesquels elle n'a jamais été en contact ?

## PATHOLOGIE

Les médecins ont reconnu cet échec de la cellule et ils lui ont donné un nom : ils l'ont appelé pathologie de la thérapeutique, c'est-à-dire ensemble des maladies créées par les médicaments et autres procédés thérapeutiques. Le nombre des spécialités pharmaceutiques est actuellement voisin de cent mille pour la France seule. Un fort pourcentage de ces spécialités comprend des corps synthétiques, qui n'ont jamais existé dans la Nature. Le comportement de nos cellules vis-à-vis de ces produits qu'elles rencontrent pour la première fois est un mystère complet pour tout le monde. Les médecins essayent d'en discerner les effets sur l'ensemble de l'organisme mais l'interprétation correcte des résultats est difficile, souvent impossible. Et il y a toujours une contre-partie nocive aux effets

en apparence les plus favorables, contre-partie souvent imprévisible et toujours difficilement mesurable.

Un somnifère agit sur la cellule nerveuse et permet à une insomniaque de remplacer le sommeil naturel indispensable qui lui fait défaut par un sommeil artificiel. L'action favorable du somnifère est manifeste puisqu'il fait dormir, mais ce qui l'est moins, ce sont les dommages qu'il cause à la cellule nerveuse et très vraisemblablement à toutes les autres cellules avec lesquelles il est en contact...

Une théorie déjà ancienne et jamais démentie veut que toutes les maladies commencent au niveau de la cellule. Or l'utilisation actuelle de la pharmacopée par la médecine est fortement teinté d'empirisme. Un auteur américain a tout récemment estimé à 200 000 par an le nombre de morts causées aux Etats-Unis par les incertitudes qui s'attachent à l'exercice de la médecine.

La défaillance de nos automatismes au contact de l'artificiel pourrait, après tout, n'être qu'une supposition, une vue de l'esprit. Il n'en est rien, des faits précis et connus montrent qu'il s'agit bien d'une réalité. Ce sont : une partie de l'allergie, la réaction de Kouchakoff, les maladies de l'adoption de Selye, certaines affections congénitales. Dans ces différents cas, la relation entre la cause et l'effet est directe et n'exige pas une interprétation ambiguë, il s'agit manifestement d'une faillite de nos moyens de défense en face de l'artificiel.

Si nous n'avons aucun pouvoir sur les automatismes de la vie végétative, par contre nous pouvons lutter contre nos automatismes de comportement. Nous pouvons, par notre volonté, résister à toute sollicitation naturelle. Lorsque nous nous trouvons dans des conditions de vie artificielle, nos instincts ne nous sont plus d'aucune utilité ; notre intelligence, notre éducation, peuvent seules nous permettre de résoudre les problèmes qui se posent à nous. Entre le comportement de l'homme civilisé et celui de l'animal qui vit dans la Nature, il y a un abîme infranchissable. A l'avènement de l'homme correspond une cassure, une rupture brutale dans la chaîne de l'évolution. Le comportement animal qui était jusqu'alors dirigé presque exclusivement par l'instinct passe brusquement sous le contrôle de l'intelligence :

Au code de la vie naturelle, l'homme substitue des conventions de son cru, dictées par son imagination, son orgueil, sa cupidité. Personne n'a démontré que cette substitution est valable.

Chez l'homme, le rôle de l'éducation est de remplacer le comportement instinctif par des mœurs conventionnelles, c'est-à-dire de remplacer, toujours ou presque, le naturel par l'artificiel.

Or, comme toutes les bêtes dont l'habitat a été modifié par l'homme, nous souffrons de la transformation de notre milieu. Pour le Dr Deschambre « la maladie est l'expression des troubles des rapports de l'organisme avec

son milieu. » Que notre organisme ne soit pas en équilibre avec notre milieu, c'est aussi une évidence pour la plupart d'entre nous. Et c'est aussi une évidence que ce déséquilibre s'accroît.

## DE MAL EN PIS

Le monde scientifique constate, bien entendu cette inadaptation de l'humanité au mode de vie qu'elle s'est choisie. Il la considère comme provisoire et il prétend que les maux qui en découlent représentent le prix à payer pour l'obtention d'une adaptation définitive. Cette attitude est la chose la plus étonnante qui se puisse imaginer. Elle n'est basée sur aucune observation. Elle n'a jamais donné lieu à la moindre tentative de justification. A moins que l'on considère comme telle l'exemple des bactéries et des insectes. Alors dans ce cas, il s'agit d'une généralisation tellement abusive qu'elle est incompréhensible.

Les bactéries sont entrain de s'adapter aux sulfamides et aux antibiotiques, à tel point que ces médicaments miracles pourraient devenir inefficaces dans un proche avenir. Une bactérie est un être complexe mais quand même incomparablement plus simple qu'un organisme humain. Le processus d'adaptation des bactéries attaquées par un produit chimique, quelques-unes, ou même une seule, à la faveur d'une mutation résiste, à ce poison ; elle survit et transmet sa résistance à sa descendance. Etant donné une fabuleuse capacité de prolifération pour peu que les conditions leur soient favorables, la descendance d'une seule bactérie se compte à nouveau en milliards de milliards au bout de quelques jours. Ainsi se crée une souche résistante à un médicament donné.

L'extrapolation, dans ce cas, de la bactérie à l'homme, apparaît plutôt osée. Elle l'est un peu moins en ce qui concerne les insectes qui occupent, dans l'échelle des êtres, une place intermédiaire entre la bactérie et l'homme.

Jusqu'à la dernière guerre, la protection des cultures à l'aide des insecticides minéraux et végétaux s'apparentait encore à l'artisanat. Dès la fin de la guerre, cette lutte est entrée dans une ère nouvelle avec l'utilisation intensive des avions et hélicoptères et l'emploi massif des nouveaux insecticides de synthèse.

Dès le début, des résultats instantanés, et en apparence encourageants, avaient laissé espérer à l'homme qu'il allait pouvoir éliminer ses ennemis les plus tenaces, les insectes vecteurs de maladies et destructeurs de récoltes. 20 années de lutte à outrance n'ont pas apporté les résultats escomptés. L'issue de la guerre contre les insectes est très incertaine. Dès avant la dernière guerre, on avait constaté chez les insectes des cas d'immunisation aux insecticides alors employés. L'adaptation des insectes aux nouveaux produits de synthèse est générale. Elle demande des mois ou des années. Le processus de cette adaptation est le même que pour les bactéries.

Pour qu'une espèce puisse s'adapter rapidement à une condition de vie nouvelle, à une seule, en particulier à un toxique, deux conditions sont nécessaires : il faut qu'un petit nombre d'individus échappent, à la faveur d'une mutation, à une hécatombe généralisée, et que l'espèce possède une grande capacité de prolifération qui lui permette de combler rapidement les vides. Ces conditions se trouvent réalisées chez les bactéries et chez les insectes qui ont une capacité de prolifération si élevée que n'importe qu'elle espèce pourrait, sans la résistance du milieu, couvrir la terre entière en quelques années. Pour un insecte qui résiste, grâce à une mutation génétique, à un insecticide, la résistance du milieu se trouve fortement atténuée. Il ne rencontre plus, comme concurrents, que les quelques insectes de son espèce qui ont échappé à la destruction par hasard, parce qu'ils n'ont pas été en contact avec une dose suffisante de poison. Au bout d'une ou deux générations, il ne reste plus en lice que les descendants des mutants. La plupart du temps, les prédateurs, les oiseaux en particulier, ont été décimés par l'insecticide. Certains insectes ont jusqu'à douze générations en une saison. Théoriquement, la descendance d'une femelle d'une telle espèce peut se compter en milliards d'individus au bout de quelques mois.

Pour un insecte, le milieu naturel peut se réduire à la plante sur laquelle il vit et dont il vit, et la seule condition de vie nouvelle peut n'être pour lui, que l'insecticide dont la plante est arrosée.

L'homme, au contraire, se caractérise par une extrême lenteur de l'évolution. Et les conditions de l'adaptation ne sont pas réalisées.

Dans le miracle de l'adaptation des bactéries et des insectes à des éléments artificiels, il n'y a pas un seul argument en faveur d'une possibilité d'adaptation de l'homme aux nombreuses conditions artificielles d'existence que lui impose la civilisation !

Actuellement, l'homme survit grâce à sa très grande résistance aux toxiques. Mais cette résistance s'amenuise de génération en génération, avec une lenteur à l'échelle du temps humain, avec une grande rapidité à l'échelle du temps géologique...

H. P.

#### INTERÉDUCATION

est vendu au numéro dans les librairies suivantes :

PARIS-5<sup>e</sup> : **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<sup>e</sup> : **S.U.D.E.L.**, 5, rue Palatine.

## à quoi servent les examens ?

### 1.0. PLAN EXPÉRIMENTAL

Au cours de cette expérience, une population d'étudiants a subi un même questionnaire de connaissance à quelques mois d'intervalle. A la suite de la première application du questionnaire, une fraction des étudiants avait reçu le corrigé de l'épreuve.

La situation concrète était la suivante : le lundi 2 juin 1969, à l'Institut Régional d'Education Physique de Paris, des étudiants et des étudiantes de P2B (avant-dernière année d'études précédant l'obtention du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Education Physique et Sportive) ont répondu à un questionnaire de Psychologie comprenant dix questions ouvertes relatives à une série de cours magistraux et à un cours photocopié sur le Conditionnement et l'Apprentissage. Ce questionnaire sanctionnait les études du troisième trimestre et les résultats obtenus devaient être pris en considération pour l'admission des étudiants en dernière année d'études. On peut donc admettre que l'examen avait été sérieusement préparé (ou « bachoté ») et la fréquence des réussites observées dans l'échantillon d'étudiantes le prouvent.

Ayant choisi des questions ouvertes nous fîmes une double correction qui permit d'appareiller, en fonction des notes obtenues, deux groupes de filles et deux groupes de garçons.

Le 18 juin, peu avant les vacances, au moment où la fréquentation des cours était des plus sporadiques et où les communications entre étudiants devenaient peu probables, nous avons adressé à un groupe de filles et à un groupe de garçons le corrigé du questionnaire. Ce corrigé comprenait les réponses aux questions proposées et les références aux pages du cours photocopié. En octobre 1969, nous avons fait subir le même questionnaire à tous les étudiants présents. Nous nous proposons de vérifier les trois hypothèses suivantes.

## 1.1. HYPOTHÈSES

1 — Il est de plus en plus reconnu que l'étudiant travaille « pour l'examen » et ne considère pas les connaissances comme des fins. En conséquence nous postulons dans une première hypothèse que, puisqu'aucune connaissance n'a été réellement intégrée, pour la plupart des élèves, les résultats de la seconde épreuve seront considérablement plus faibles.

2 — L'examen étant une fin (et notre premier questionnaire pouvant être considéré comme un examen de passage) et non un moyen (de contrôler, par exemple, le niveau de ses performances), les connaissances étant des moyens (à court terme) pour passer un examen, nous pouvons faire l'hypothèse que les **corrections adressées aux étudiants — après l'examen — n'ont eu que peu ou pas d'effet**. On a pu objecter à cette expérimentation :

a) que les étudiants n'avaient peut-être pas lu le corrigé que nous leur avons soumis,

b) que nous aurions dû nous assurer de la connaissance qu'ils avaient pu prendre de ce corrigé,

avant de juger de manière légitime de l'« effet des corrections ». Il nous semble, en réalité, que cette argumentation parfaitement juste dans la forme, n'est pas pertinente dans le fond : ne pas lire le corrigé montre dans une certaine mesure, sinon l'inutilité des corrections, du moins leur inefficacité dans le contexte de l'expérience. Par ailleurs, il ne nous a pas été possible de savoir quels étaient, parmi les étudiants du groupe expérimental, ceux qui avaient lu le corrigé. Cette variable incontrôlée ne met pas en question — à notre avis — la validité de l'expérience. Tout au plus devons-nous limiter nos conclusions : s'il n'existe aucune différence significative entre les performances du groupe expérimental et du groupe contrôle, nous pourrions dire que le fait d'avoir communiqué une correction écrite à un groupe n'a pas permis à celui-ci d'améliorer ses performances.

3 — Nous formulerons encore une hypothèse : **On n'observera aucune corrélation remarquable entre les résultats à l'épreuve I et les résultats à l'épreuve II.**

Cette hypothèse est fondée sur l'opinion précédemment émise concernant l'absence d'intégration des connaissances. Autrement dit, aux meilleures performances en I ne correspondent pas les meilleures performances en II. La réussite à la première épreuve, si elle est le fruit d'un « bachotage » n'assure pas la réussite en II. On pourrait ainsi conclure à la non intégration du savoir.

## 1.2. DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIENCE

Le questionnaire initial comprenait 10 questions. L'étude des performances successives est effectuée à partir de 5 questions seulement. Lors de la comparaison des réponses en I et II nous avons procédé à une nouvelle

correction et chaque question a été cotée 0 ; 0,5 ; ou 1. La meilleure note possible est donc 5. Le lecteur trouvera en annexe technique le questionnaire proposé (Annexe technique I, p. 11).

1 — En juin 1969 tous les élèves étaient présents ; 48 étudiants et 57 filles passèrent l'épreuve. Celles-ci obtinrent des notes très supérieures aux garçons : 58 % d'entre elles obtenaient des notes supérieures à la moyenne (10) alors que 17 % des garçons obtenaient des notes supérieures à 10. Il s'agissait là de la situation d'examen, l'épreuve était notée sur les dix questions. La moyenne obtenue par les garçons était de 6,27 ; la moyenne obtenue par les filles, de 10,67.

En octobre 1969, nous comptons de nombreux absents : 24 garçons et 45 filles répondirent au second questionnaire (qui n'était plus un examen).

Sur les 45 étudiantes, 25 d'entre elles avaient reçu le corrigé. Sur les 24 étudiants présents, 14 d'entre eux avaient reçu le corrigé. Ces groupes constituent les groupes expérimentaux.

2 — Il nous restera donc, d'une part à comparer les performances en I et II (I : première application du questionnaire ; II : seconde application), d'autre part, à comparer en II les performances des groupes expérimentaux (G.E.) et des groupes contrôles (G.C.). Enfin, nous étudierons les rapports qualificatifs entre les situations I et II.

Pour ne pas alourdir le texte nous placerons en annexe technique les tableaux de distribution de notes et les calculs, ne laissant dans ces lignes que quelques tableaux récapitulatifs.

Nous étudierons séparément les résultats des garçons et ceux des filles, car les deux groupes de sujet ont dans ces épreuves des résultats significativement différents. Les conclusions proposées reposent sur les statistiques concernant les sujets ayant subi successivement les deux épreuves.

Le tableau 1 (page 5) récapitule la séquence et les résultats des épreuves.

Le tableau 2 représente les distributions de notes observées aux épreuves I et II (cf. p. 6).

Tableau 1 : Expérience IREPS (Paris) - Juin 1969 - Octobre 1969

EXAMEN JUN 1960			SITUATION EXPERIMENTALE. 1. JUN 1969 11. OCTOBRE 1969											
Questions : N = 10 Moyenne théorique : m = 10			Questions analysées N = 5 Moyenne théorique : m = 2,5											
			1. JUN 1969						11. OCTOBRE 1969					
			FILLES			GARÇONS			FILLES			GARÇONS		
Echantillon	Filles	Garçons	GE	GC	T	GE	GC	T	GE	GC	T	GE	GC	T
N	57	48	25	20	45	14	10	24	25	20	45	14	10	24
Moyenne observée	10,67	6,27	3,24	3,37	3,30	1,53	1,55	1,52	1,58	1,50	1,54	0,92	0,9	0,91
% de notes $\geq m$	58	10	88	100	93	28	10	21	28	15	22	7	0	4

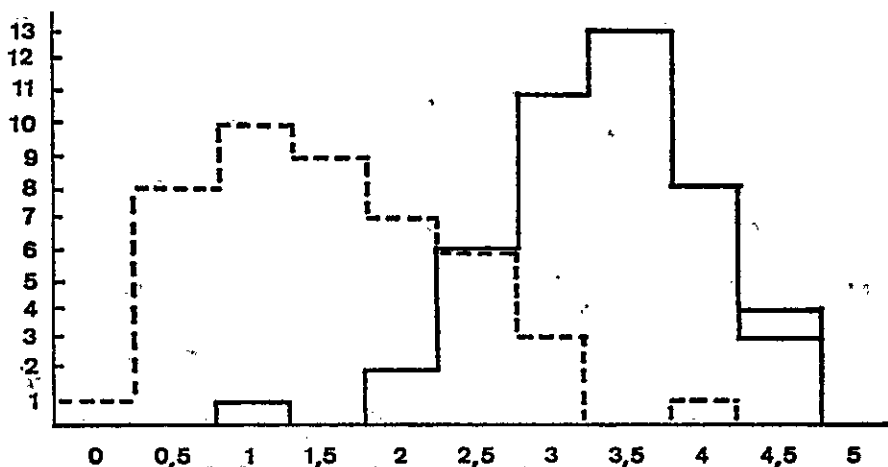
GE : groupe expérimental : a reçu le corrigé.

GC : groupe contrôle : n'a pas reçu le corrigé.

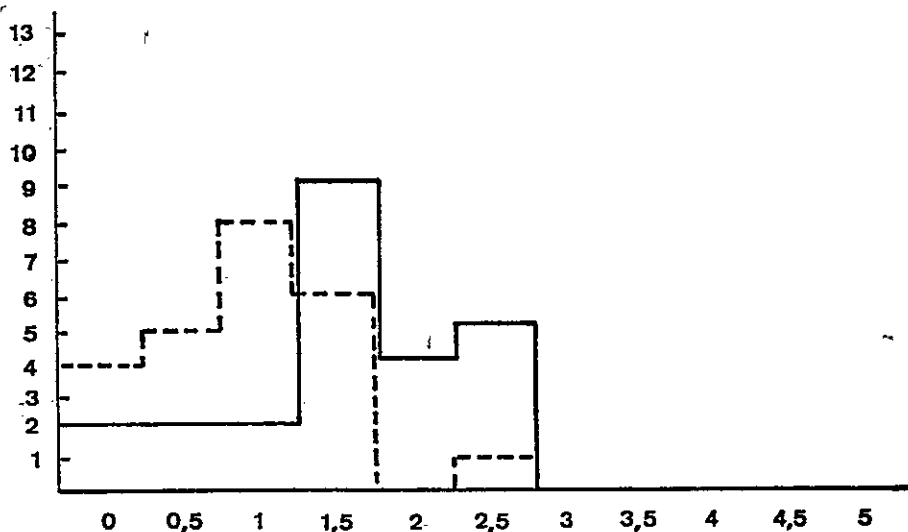
T : dans la colonne T se trouvent les statistiques correspondant à l'ensemble GE + GC.



Tableau 2 : Distribution des notes aux épreuves I et II  
 traits pleins : épreuve I  
 traits pointillés : épreuve II



Distribution des notes obtenues par les filles



Distribution des notes obtenues par les garçons

## 2.0. RÉSULTATS OBTENUS PAR LES ÉTUDIANTES (cf Annexe technique II)

### 2.1. VALIDATION DE L'HYPOTHÈSE 1

a) Lors de la première application du questionnaire, sur 45 étudiantes, 3 seulement, moins de 7 %, n'atteignaient pas la moyenne théorique 2,5. La moyenne observée était 3,3.

A la seconde application, plus de 77 % d'entre elles (35/45) ont moins de la moyenne théorique. La note moyenne observée égale 1,54.

b) Si l'on considère uniquement les sujets qui n'ont pas reçu le corrigé, on trouve dans ce groupe contrôle 3,37 de moyenne en I et 1,50 en II.

La différence des performances dans ce groupe contrôle (comme dans le groupe expérimental) est significative à .005. (1).

Notre première hypothèse est donc validée : les résultats de la seconde épreuve sont considérablement plus faibles ; nous attribuons cela au fait que peu de connaissances ont été réellement intégrées. On peut évidemment objecter que lors de la seconde épreuve qui n'était pas une situation d'examen, les étudiants, considérablement moins motivés, se sont peut-être refusés à faire des efforts de remémoration. Si l'on ne peut réfuter cette objection, on peut cependant la mettre en doute car l'analyse des questionnaires montre qu'aucune étudiante n'a rendu de copie blanche. Toutes ont essayé de répondre à la plupart des questions. La seule élève qui ait zéro a répondu pour sa part à trois questions. De plus, lors de cette expérience, nous nous étions assuré de la bonne volonté et de la coopération des sujets en leur expliquant le but que nous poursuivions et en leur précisant que, bien que leur aide nous soit précieuse, leur présence était facultative. Seuls répondirent donc au second questionnaire les sujets qui le voulurent bien, ce qui d'ailleurs explique pour une part la diminution des effectifs.

Nous pensons donc que dès cette première expérience notre hypothèse sur une déperdition très importante des connaissances peut être acceptée.

### 2.2. VALIDATION DE L'HYPOTHÈSE 2

Nous présumons dans cette hypothèse que le fait d'avoir adressé un corrigé du questionnaire à un groupe d'étudiants n'aurait aucun effet sur les performances ultérieures. Bien entendu, nous ignorons si ce corrigé serait lu ou non (et nous l'ignorons encore).

On peut toutefois détecter et mesurer son effet éventuel en effectuant les deux démarches suivantes :

---

(1) Test utilisé : le lecteur trouvera dans les Annexes techniques l'indication des épreuves statistiques utilisées et le résumé des principaux calculs (cf. Annexe technique IV, 1,1 et 1,2, p. 18).

a) comparer les notes du G.E. en I et II, l'augmentation des notes en II faisant preuve de l'utilité de la communication du corrigé ;

b) comparer, dans ce même but, les notes du G.E. et celles du G.C. dans la situation II. Nous admettrons donc l'effet de la variable contrôlée (communication des corrections) si  $G.E. (II) > G.E. (I)$ , ou du moins si  $G.E. (II) > G.C. (II)$ .

Nous avons déjà vu que les sujets du groupe expérimental ont des notes significativement plus faibles en II qu'en I. Il nous reste donc à contrôler les performances des sujets du groupe expérimental et celles du groupe contrôle au cours de la situation II.

Dans le groupe expérimental (qui a reçu le corrigé) 7 sujets sur 25 (28 %) ont une note égale ou supérieure à la moyenne ; dans le groupe contrôle, 15 % des sujets (3 sur 20) sont dans ce cas. L'épreuve de MANN et WHITNEY montre que les écarts des notes à la médiane et que les rangs des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle ne présentent aucune différence significative.

On peut donc accepter la seconde hypothèse et affirmer que le fait d'avoir communiqué la correction du questionnaire aux étudiantes n'a pas provoqué d'amélioration des performances (cf. Annexe technique IV, 2, 1 p. 13).

### 2.3. CONTROLE DE L'HYPOTHÈSE 3

Nous supposons, dans cette hypothèse, que la réussite en II ne dépendait pas de la réussite en I. Pour vérifier l'indépendance des deux épreuves il nous faut donc poser comme hypothèse que le pourcentage de succès en II est le même parmi ceux qui ont réussi en I et parmi ceux qui ont échoué en I. On sait que la moyenne observée est en I égale à 3,30 et en II égale à 1,54. Pour les calculs nécessaires nous arrondirons ces chiffres à 3 et à 2 et nous obtiendrons un chi carré absolument non significatif.  $\chi^2 = 0,09$  (1) qui nous permet de conclure à l'absence de lien entre les réussites à ces deux épreuves successives. En se rapportant au tableau de l'annexe technique citée on peut voir en effet que sur les 25 étudiantes qui, selon notre définition, réussissent l'épreuve I (note  $> 3$ ), 11 d'entre elles seulement réussissent l'épreuve II (note  $\geq 2$ ).

### 3.0. RÉSULTATS OBSERVÉS CHEZ LES ÉTUDIANTS

Quarante-huit garçons avaient subi la première épreuve ; vingt-quatre seulement étaient présents à la seconde et quatorze d'entre eux avaient reçu le corrigé de l'épreuve. Les statistiques qui suivent portent donc sur

(1) cf. Annexe technique IV. 2, 3 (p. 21).

un échantillon de vingt-quatre sujets (cf. tableau 1, p. 5 et Annexe technique III, p. 13).

### 3.1. VALIDATION DE L'HYPOTHÈSE I

a) À la première application du questionnaire, sur 24 sujets, 5 seulement atteignent la moyenne théorique (2,5) soit 21 % (rappelons à ce propos que dans l'échantillon féminin on trouvait 93 % de notes égales ou supérieures à la moyenne. Les performances des filles sont très significativement supérieures à celles des garçons). La moyenne observée chez les garçons est de 1,52 (celle des filles étant de 3,3).

À la seconde application du questionnaire, un seul sujet atteint la moyenne théorique (4 %) alors que dans l'échantillon féminin on trouvait 22 % de notes au moins égales à la moyenne. La moyenne réelle est de 0,91 (1,54 chez les filles).

b) Si l'on considère uniquement les sujets du groupe contrôle qui n'ont pas reçu le corrigé, on trouve en I une moyenne de 1,55 et en II une moyenne de 0,9.

La différence des moyennes en I et II est très fortement significative dans les deux groupes d'étudiants. Dans le groupe contrôle et dans le groupe expérimental le seuil de signification atteint .005 (1).

Notre première hypothèse est à nouveau contrôlée. L'absence d'intégration des connaissances est manifeste et provoque une déperdition des connaissances particulièrement importante.

Il est à noter que dans ce groupe, lors de la seconde épreuve, la bonne volonté des élèves présents n'était pas absolument évidente. Aussi on peut se demander si les notes nulles correspondent à des copies « blanches » exprimant alors un désintérêt total pour l'épreuve ou à des réponses erronées. Or si l'on se réfère aux copies on observe les faits suivants : dans le groupe contrôle, le sujet n° 1 obtient zéro aux deux épreuves ; à la seconde épreuve il rend une copie blanche, mais à la première épreuve, bien qu'ayant répondu à toutes les questions, il obtenait également zéro. Son ignorance nous permet donc de ne pas suspecter sa bonne volonté. Dans le groupe expérimental, le sujet n° 1 est dans un cas absolument identique : zéro aux deux épreuves. Au haut de la seconde épreuve, il précise : « Je ne sais rien ! »

Les sujets n° 2, 3, ont répondu à quelques questions de l'épreuve II, à toutes les questions de l'épreuve I. Ils obtiennent successivement 0,5 puis 0. Il semble donc que les notes obtenues correspondent à une réalité et que nos hypothèses concernant la non intégration des connaissances puissent être acceptées.

---

(1) cf. Annexe technique IV. 1, 2, p. 18.

### 3.2. VALIDATION DE L'HYPOTHÈSE 2

Selon cette hypothèse, la distribution du corrigé n'aurait aucune influence sur une nouvelle réémission de connaissances.

La comparaison statistique des notes rencontrées dans le groupe contrôle et dans le groupe expérimental (Test U de Mann et Whitney) ne laisse apparaître aucune différence significative. On peut donc accepter cette seconde hypothèse : la communication d'un corrigé n'a provoqué aucune amélioration des performances (cf. Annexe technique IV.2,2, p. 13).

### 3.3. CONTROLE DE L'HYPOTHÈSE 3

Vérifions l'hypothèse de l'indépendance des épreuves I et II. Si nous convenons de définir la réussite en I par l'obtention d'une note supérieure ou égale à 2 (la moyenne réelle étant de 1,52) et la réussite en II par l'obtention d'une note égale ou supérieure en I (la moyenne réelle étant 0,91) on peut tracer le tableau ci-contre, le signe + indiquant la réussite et le signe — l'échec.

		I		
		+	—	
II	+	8	7	15
	—	1	8	9
		9	15	24

On voit alors que sur 9 étudiants réunissant l'épreuve I, 8 réussissent l'épreuve II. Cette première liaison est fortement positive : les forts en I sont le plus souvent forts en II. En revanche la situation est moins claire pour ceux qui obtiennent des notes faibles en I ; sur 15 sujets faibles en I, 7 d'entre eux réussissent en II, les 8 autres échouent.

Le lecteur aura remarqué l'arbitraire de notre dichotomie en « forts » et « faibles » ; le choix des limites choisies peut prêter à discussion aussi bien, d'ailleurs, que le partage de l'échantillon en deux catégories et non trois ; aussi les épreuves statistiques que nous avons utilisées ne peuvent permettre ici de conclusions certaines (cf. Annexe technique IV. 2,4, p. 13). Le Chi carré (calculé ici de façon peu légitime) ne fait pas ressortir de liaison entre I et II. Toutefois, une épreuve plus puissante (le test du Coin)

permet de rejeter l'hypothèse d'indépendance des deux épreuves au seuil de .05. De même, l'estimation d'un coefficient tétrachorique (peu fiable certes, car calculé sur un échantillon trop restreint) nous invite à rejeter, par prudence, l'hypothèse que nous avons formulée.

#### 4.0. CONCLUSIONS

Le premier objectif de cette recherche était d'apprécier quantitativement l'oubli des connaissances qu'un étudiant est censé avoir acquises puisqu'il les a réémises à un moment déterminé. Nous ne sommes pas dupes du fait que réémettre des informations n'implique en rien leur intégration. Aussi est-ce à titre simplement opérationnel que nous sommes convenu de considérer comme « connue » une information « réémise » (n'est-ce pas là — hélas le principe de la plupart des examens ?) ; en posant comme hypothèse que la déperdition des connaissances serait très importante et bien supérieure à ce que l'on pourrait attendre d'effets purement aléatoires.

Nos statistiques confirment cette hypothèse : sur un échantillon de 45 étudiantes en juin 1969, 93 % obtiennent la moyenne (ou la dépassent) ; en octobre 1969, 22 % conservent ce même niveau. Dans l'échantillon masculin qui comprend 24 sujets, 22 % ont la moyenne en juin, 4 % l'ont encore en octobre. Ainsi, 3 mois après une épreuve qui pourrait avoir valeur d'examen, 76 % des filles ayant réussi cette épreuve (32/42) et 80 % des garçons (4/5) échouent à cette même épreuve.

Les épreuves statistiques utilisées permettent de rejeter à un seuil très élevé (.005) l'hypothèse de performances comparables aux questionnaires de juin et d'octobre.

D'autre part, nous avons essayé de saisir la relation entre les réussites à la première et à la seconde épreuve : dans le groupe d'étudiantes aucune liaison n'est apparue. La corrélation entre I et II est très faible et permet de conclure que les meilleures en I ne sont pas nécessairement bonnes en II ; le défaut d'intégration des connaissances provoque une chute si massive des performances que les réussites en II se distribuent de façon aléatoire, sans plus avoir de rapport avec les réussites en I.

Dans le groupe d'étudiants dont le niveau, dès l'épreuve, est très faible, l'hypothèse d'indépendance doit, par prudence, être rejetée (cf. Annexe technique IV, 2,4, p. 13).

On peut toutefois retenir de l'analyse des deux situations qui précèdent les faits suivants : les performances des étudiantes étaient très bonnes, la moyenne observée était bien supérieur à la moyenne théorique ; de quoi réjouir tout « examinateur » conventionnel ! Or, la déperdition des connaissances est, dans leur groupe, comparable à celles des garçons dont le niveau initial était fort bas. De plus la corrélation entre leurs performances successives est négligeable. Qu'est-ce à dire, sinon que la

réussite à l'examen ne mesure que... la réussite à l'examen, qu'elle n'est en aucune manière le gage d'un acquis solide. Ce phénomène, s'il nous paraît fort probable, devra être cependant vérifié dans d'autres plans expérimentaux.

Le second objectif de cette expérience était d'étudier l'effet éventuel de la distribution d'un corrigé écrit. Nous nous sommes déjà expliqué sur ce point : il n'était pas dans notre propos de penser analyser ici l'effet de la correction d'une épreuve, mais simplement l'effet de la communication d'un corrigé écrit. Cela tout simplement parce que les étudiants souvent reprochent aux professeurs de ne pas leur communiquer les corrections des épreuves. Dans le cas présent, l'effet de cette variable est absolument nul : les performances des groupes expérimentaux (sujets ayant reçu le corrigé) et des groupes contrôles, sont absolument comparables.

On nous reprochera peut-être d'avoir « travaillé » sur des groupes de faible volume. Cela ne dépend de nous que pour une part. Nous refusons dans ces « expériences » à visées pédagogiques de travailler sur des situations simulées. Nous avons choisi de travailler « in vivo », avec les groupes dont nous pouvons disposer. Par ce fait s'expliquent les volumes initiaux parfois trop faibles, et la réduction de ces volumes dans le temps. L'utilisation de tests statistiques adéquats permet de résoudre ces difficultés. D'autre part, la multiplication de ces expériences permettra peut-être la généralisation des conclusions avancées.

**Yves GUYOT.**

## **ANNEXE TECHNIQUE I**

Questionnaire (IREPS - Paris - juin 1969 - octobre 1969)

1° — Qu'appelle-t-on transfert bilatéral ? Ce transfert est-il positif ? (139) (1), r : C'est l'effet de l'entraînement d'un membre sur le membre contralatéral (2). Positif.

2° — Les expériences de ESTES ont permis de définir l'action de la punition sur la liaison S - R. Comment peut-on formuler la conclusion de ces expériences ? (165), r : La punition empêche l'apparition de la réponse mais n'efface pas la connexion établie.

3° — L'espacement des répétitions est particulièrement bénéfique dans 3 cas : lesquels ? (134), r : 1) tâche peu structurée ; 2) difficile ou longue ; 3) au début de l'apprentissage (deux premiers tiers surtout pour les apprentissages moteurs).

4° — Qu'exprime la loi de JOST ? (130), r : Il faut moins d'essais

---

(1) Les nombres entre parenthèses indiquent les pages de références à l'ouvrage dans lequel ces questions sont traitées.

(2) r : indique la correction proposée et adressée aux étudiants.

pour apprendre un matériel avec une méthode d'apprentissage distribué qu'avec une méthode d'apprentissage massé.

5° — Qu'appelle-t-on motivations psychogéniques ? (152), r : Ce sont des motivations primaires (innées) sans base physiologiques connues (besoins d'excitation sensorielle, de perception, d'excitation, d'exploration, etc...)

## ANNEXE TECHNIQUE II

I — Distribution des notes en I et II pour le groupe expérimental (GE) et le groupe contrôle (GC) (filles).

SUJETS	G.E. (filles)			SUJETS	G.C. (filles)		
	I	II	I - II		I	II	I - II
1	4	2,5	1,5	1	4	2	2
2	4,5	4	0,5	2	4	3	1
3	3	0,5	2,5	3	4	0	4
4	4,5	1	3,5	4	3	1	2
5	4	1	3	5	3,5	1,5	2
6	4	1,5	2,5	6	3,5	1	2,5
7	3,5	2,5	1	7	3	1	2
8	3,5	1,5	2	8	3	2	1
9	4,5	2,5	2	9	4,5	1,5	3
10	3,5	0,5	2	10	3,5	1	2,5
11	3,5	2	1,5	11	3,5	1	2,5
12	3,5	3	2,5	12	3,5	2	1,5
13	4	1	1	13	2,5	0,5	2
14	2,5	2,5	0	14	4	2	2
15	3	0,5	2,5	15	3	2,5	0,5
16	2,5	1,5	1	16	3	2	1
17	2	0,5	1,5	17	3	1	2
18	3,5	1,5	2	18		3	0,5
19	3	2	1	19		1,5	1
20	2,5	2,5	0	20		0,5	2,5
21	3,5	0,5	3				
22	3	2	1				
23	2,5	1	1,5				
24	2	1	1				
25	1	0,5	0,5				
T	81	39,5	40,5	T	67,5	30	
m	3,24	1,58		m	3,37	1,50	37,5



### ANNEXE TECHNIQUE III

Distribution des notes en I et II pour le groupe expérimental (GE) et le groupe contrôle (GC) (garçons)

SUJETS	G.E. (garçons)			SUJETS	G.C. garçons)		
	I	II	I - II		I	II	I - II
1	0	0	0	1	0	0	0
2	0,5	0	0,5	2	1,5	1	0,5
3	0,5	0	0,5	3	1,5	0,5	1
4	1	0,5	0,5	4	1,5	1,5	0
5	1	0,5	0,5	5	1,5	0,5	1
6	1,5	1	0,5	6	1,5	1,5	0
7	1,5	1	0,5	7	1,5	1	0,5
8	1,5	1	0,5	8	2	1,5	0,5
9	2	1,5	0,5	9	2	1	1
10	2	1	1	10	2,5	0,5	2
11	2,5	1	1,5				
12	2,5	1,5	1				
13	2,5	2,5	0				
14	2,5	1,5					
T	21,5	13		T	15,5	9	6,5
m	1,53	0,92	8,5	m	1,55	0,9	

### ANNEXE TECHNIQUE IV

#### EPREUVES STATISTIQUES UTILISEES

#### 1. COMPARAISON DES PERFORMANCES EN I ET II

1.1. G.E. filles. Test de Wilcoxon. Echantillons appariés.

**Méthode :**

- Calcul des différences entre chaque couple de notes (I-II).
- Ordination de ces différences selon leur valeur absolue.
- Indiquer ensuite à chaque rang le signe de la différence (les exaequo sont affectés d'un rang moyen).
- Calculer T : somme la plus faible des rangs de même signe.

e) Lorsque  $N \leq 25$  se référer à la table de Wilcoxon. Le T obtenu est significatif lorsque sa valeur est inférieure ou égale au T lu dans la table.

**Calculs :** Dans le G.E. filles toutes les différences sont affectées du même signe les notes en I ne sont jamais inférieures aux notes en II et on ne tient pas compte des différences nulles).

T, somme la plus faible des rangs de même signe, est donc égale à zéro. La table de Wilcoxon indique pour une valeur N (égale au nombre total de paires moins le nombre des paires à différence nulle) une signification à .01.

Comme notre hypothèse est unilatérale (nous attendons une différence en un seul sens) la significativité peut être fixée à  $.01/2 = .005$ .

### 1.2. G.C. filles — G.E. garçons — G.C. garçons

Même méthode et même phénomène qu'en 1.1.

Significativité à .005.

## 2. COMPARAISON DES PERFORMANCES DES G.E. et des G.C.

Test U de Mann et Whitney. Echantillons indépendants.

### Méthode :

- Classer ensemble les sujets du G.E. et du G.C. ( $GE = n_1$  ;  $GC = n_2$ )
- calculer rang moyen quand notes égales
- calculer somme des rangs du G.E. et somme des rangs du G.C. soit  $T_1$  et  $T_2$ .
- calculer

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1 (n_1 + 1)}{2} - T_1$$

## 2.1. Calcul G.E. G.C. filles

Notes	effectif G.E.	effectif G.C.	effectif G.E. + G.C.	rangs moyens	effectif x rang moyen	
					G.C.	G.E.
4	1	0	1	1	1	6
3	1	2	3	3	3	6
2,5	5	1	0	7,5	37,5	7,5
2	3	5	8	20,5	43,5	72,5
1,5	4	3	7	22	30	66
1	5	6	11	31	155	86
0,5	6	2	8	40,5	243	81
0	0	1	1	45		45
	$n_1 = 25$	$n_2 = 20$	$N = 45$		$T_1 = 571$	$T_2 = 464$

a) contrôle  $T_1, T_2 : T_1 + T_2 = N(N + 1)$

$$571 + 464 = \frac{45 \cdot 46}{2} = 1035 = 1035$$

b)  $U = 25 \cdot 20 + \frac{25 \cdot 26}{2} - 571 = 254$

c)  $m_u = \frac{25 \cdot 20}{2} = 250$

d)  $\bar{s} = \sqrt{\frac{500 \cdot (20 + 25 + 1)}{12}} = 43,77$

e)  $z = \frac{254 - 250}{43,77} = 0,09$

Pour  $z = .09$ , il y a 928 chances sur 1000 pour que les deux échantillons fassent partie du même ensemble parent. (1)

(1) Les épreuves statistiques utilisées sont décrites dans SIEGEL (S.)

Non parametric statistics for the behavioral sciences.  
International Student Edition.

## 2.2. Comparaison des performances G.C. G.E. garçons :

Notes	effectif G.E.	effectif G.C.	effectif G.E. + G.C.	rangs moyens	effectif x rang moyen	
					G.E.	G.C.
2,5	1	0	1	1	1	0
2	0	0	0	0	0	0
1,5	3	3	6	4,5	13,5	13,5
1	5	3	8	11,5	57,5	34,5
0,5	2	3	5	18	36	54
0	3	1	4	22,5	67,5	22,5
	$n_1 = 14$	$n_2 = 10$	$N = 24$		$T_1 = 175,5$	$T_2 = 124,5$

$$a) \text{ contrôle } T_1, T_2 : \frac{24.25}{2} - 175,5 + 124,5 = 300$$

$$b) U = 14.10 + \frac{14.15}{2} - 175,5 = 69,5$$

La table K de SIEGEL (**Non parametric statistics for behavioral sciences**) indique que U est non significatif. On ne peut donc rejeter l'hypothèse nulle (même à .10) considérant les deux échantillons comme extraits d'un même ensemble-parent.

## 2.3. Etude des relations entre les réussites en I et les réussites et les échecs en II - Filles.

Moyenne réelle en I : 3,30 arrondie dans nos calculs à 3.

Moyenne réelle en II : 1,54 arrondie dans nos calculs à 2.

Hypothèse nulle : nous testons l'indépendance des épreuves I et II : le pourcentage de sujets ayant réussi II (note > 2) est-il le même parmi ceux qui ont réussi l'épreuve I (note > 3) que parmi ceux qui ont échoué en I (note < 3).

	I		
	>3	≤3	
≥2	GC : 5 GE : 6 11	GC : 3 GE : 4 7	GC 8 GE 10 18
<2	GC : 6 GE : 8 14	GC : 6 GE : 7 13	GC 12 GE 15 27
	GC 11 25	GC 9 20	45
	GE 14	GE 11	

Chicarré =  $\frac{45 [(11.13 - 7.14) - 22,5]^2}{18.27.25.20} = 0,09$  non significatif !

Corrélation : r tétrachorique — Ce r calculé avec la table des valeurs approchées est peu significatif. Pour  $\frac{11.13}{7.14} = 1,45$  r est égal à .15.

**2.4. Etude des relations entre les réussites en I et les réussites en II. Garçons.**

L'hypothèse nulle est la même que la précédente. Le partage des notes s'effectuera ici encore au niveau des moyennes réelles, soit en I 1,52 que nous arrondissons à 2, et en II 0,91 que nous arrondissons à 1.

Un chi-carré, peu légitime, (à cause des faibles valeurs de l'une des cases) conclut à la non significativité.

	I		
	≥2	<2	
≥1	GE : 6 GC : 2 8	GE : 3 GC : 4 7	GE : 9 GC : 6 15
<1	GE : 0 GC : 1 1	GE : 5 GC : 3 8	GE : 5 GC : 4 9
	GE : 6 9	GE : 8 15	24
	GC : 3	GC : 7	

Chicarré =  $\frac{24 [8.8 - 7.1] - 12]^2}{15.9.15.9}$  = 2,68 — non significatif  
à .10 (mais significatif à .20) ne peut être retenu.

Mais si, à partir du tableau ci-dessus, nous cherchons la valeur approchée du **r tétrachorique**, nous obtenons  $\frac{8.8}{1.7} = 9,14$ . A cette valeur correspond dans la table des valeurs approchées du r tétrachorique un r égal à .72 que l'on retiendra avec quelques réserves, compte tenu du faible volume de l'échantillon considéré (1).

**Yves GUYOT.**

(1) Le test du Coin indique une significativité à .05.

## 10 ANNÉES D'EXPÉRIENCE PÉDAGOGIQUE AU SERVICE DES ANIMATEURS, FORMATEURS, ÉDUCATEURS

Le Centre de Perfectionnement des Responsables de Groupes (CEPREG) vous propose :

### **Pour un renouvellement pédagogique dans l'enseignement**

1<sup>er</sup> cycle : 1-2-3 novembre 1970 et 28-29-30 décembre 1970.

5 au 9 avril 1971.

5 au 9 juillet 1971.

30 août au 3 septembre 1971.

2<sup>ème</sup> cycle : 1-2-3 septembre 1971.

### **Séminaire de recherche**

Analyse de l'institution enseignante : 20-21 février 1971.

### **Dynamique de groupe**

7 sessions de 5 jours d'octobre 1970 à septembre 1971.

1 cycle de 3 week-ends à partir du 18 janvier 1971.

### **Expression dynamique de la personne**

5 sessions de 5 jours de novembre 1970 à septembre 1971.

1 cycle hebdomadaire à partir du 23 janvier 1971.

### **Autres sessions**

Animation de groupe (5 jours) - Conduite de réunion (3 jours) -

Jeu de rôle (5 jours) - Entretien (5 jours) - Formation de

Formateurs (3 fois 5 jours).

### **Interventions pour des groupes**

et des établissements sur demande.

Envoi de documentation sur demande :

**CEPREG, 40, rue La Bruyère, 75-PARIS-9<sup>o</sup> - Tél. . 285.08.60 et 526.18.00**

# **approches d'une pédagogie de la lecture**

## **Préliminaires**

### **Nécessité d'une pédagogie avertie**

Le groupe qui nous est confié doit être prêt à recevoir ce que nous avons mission d'enseigner ou plutôt de redécouvrir avec lui dans un climat de coopération efficace.

Aussi nous appartient-il de le vérifier, à quelque niveau que nous nous plaçons, et des examens sont indispensables, au point de vue visuel, auditif, psychomoteur, neurologique ou simplement affectif, dès qu'une présomption sérieuse s'installe.

Mais il ne faudrait pas croire que le pédagogue peut aller de l'avant sans inquiétude, si aucun élément vraiment préjudiciable n'apparaît au cours de ces examens : en effet certaines difficultés minimales au départ, certaines circonstances qui semblaient de peu d'importance risquent de déclencher des échecs massifs, parce que simplement la pédagogie courante n'a pas pu ou n'a pas su s'adapter.

Il n'est pas question de dénigrer ou de louer une méthode ou une autre, de regretter un passé plus calme, ou de partir à l'aventure vers de nouvelles et incertaines pseudo conquêtes.

Il faut d'abord admettre les circonstances actuelles et savoir que nous avons pratiquement à lutter à tout instant contre les dispersions du monde où vivent nos écoliers : telle acquisition approchée se corrigeait et s'authentifiait par la suite, elle était ramenée au plus simple, vérifiée, reprise jusqu'à l'assimilation, dans une atmosphère infiniment moins perturbée ; elle sera maintenant irrémédiablement faussée ou oubliée, parce que les circonstances se multiplient et pour peu que l'enseignant aille de l'avant par peur de se laisser dépasser.

Aussi devons-nous pratiquer une pédagogie **rigoureuse**, sans aucune des approximations qui ne déclenchaient pas auparavant de graves conséquences mais risquent maintenant de conduire à une importante détérioration de la langue orale et écrite chez nos écoliers.

### **Education du mouvement.**

Il paraît important, dans l'initiation aux activités scolaires, de faire participer tout le corps à la conquête des premières acquisitions et d'organiser peu à peu une éducation du mouvement adaptée aux besoins :

— éducation de la **détente de ce corps**, qui permet ensuite :

1° la maîtrise de mouvements amples saisis avec aisance et exactitude grâce à la prise de conscience du schéma corporel ;

2° la maîtrise du geste fin, qui utilise seulement la partie du corps intéressé sans adjonction de mouvements annexes (1) ;

— réalisation de **moments d'attention** en ne demandant que ce qu'il est possible d'obtenir et en sachant doser et mesurer le temps pendant lequel cette attention peut être maintenue, pour ne pas dépasser ce temps ;

— établissement d'une **dominance latérale**, indispensable en particulier avant toute manifestation d'écriture (2) ;

tout ce qui précède nous permettant d'obtenir ensuite la **mémorisation d'une suite de deux ou trois mouvements reproduits dans un ordre montré ou demandé, condition indispensable pour la réussite des acquisitions qui vont suivre.**

### **Perceptions visuelles et auditives. Symbolisation et raisonnement.**

— L'éducation de la **perception visuelle**, déjà commencée dans l'éducation du mouvement, permet cette fois d'obtenir, en s'affinant, la **perception, mémorisation et reproduction dans l'ordre (et en allant de gauche à droite) d'une suite de deux ou trois signes diversement orientés, opérations nécessaires avant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.**

— L'éducation de la **perception auditive** permet d'obtenir la **perception, mémorisation et reproduction d'abord d'une succession de deux ou trois sons ou bruits dans l'ordre où ils ont été émis, puis d'une succession de deux ou trois syllabes, en faisant intervenir l'éducation du rythme,**

(1) cf. A.G.B. : Guide des Premiers pas scolaires (éd. Del. et Niestlé). Rééd. orthoph. n° 14-15.

(2) cf. A.G.B. Pour une pédagogie de l'écriture (éd. Del. et Niestlé).



de la mélodie, de l'accent, toutes opérations nécessaires encore avant l'apprentissage de la lecture.

— L'éducation de la **faculté d'abstraction** enfin permet d'obtenir :

1° - avec la **symbolisation** — la correspondance d'une suite de signes et d'une suite de sons ou de mouvements, et vice-versa (**correspondance espace-temps**) ; puis la correspondance d'un ensemble de signes-sons et d'un mot-idée ;

2° - avec le **raisonnement** — la représentation intérieure pour une association d'idées ou pour une ou plusieurs opérations logiques et son extériorisation orale ou écrite (cette dernière quand l'initiation à la lecture aura été réalisée), ainsi que l'identification des extériorisations présentées par autrui.

### **Conscience phonétique et linguistique.**

Une pédagogie avertie de la langue orale et écrite va de ce fait porter sur deux plans :

— d'une part éveil et éducation de la **conscience phonétique** (et **phonologique**) et apprentissage des réalisations lectrices et motrices permettant la « visualisation », par les graphèmes (signes écrits), des phonèmes ainsi identifiés ;

— d'autre part éveil et éducation de la **conscience linguistique** permettant aussi bien l'organisation et l'ordonnement du langage intérieur et sa transmission correcte à l'aide de la parole ou de l'écriture, que la prise de conscience du langage oral et écrit transmis par les autres.

Il s'agit ainsi de recenser et de proposer peu à peu toutes les ressources qui caractérisent le système propre de notre langue en prenant soin de vérifier à mesure si elles sont assimilables au degré de maturation intellectuelle et affective des élèves qui nous sont confiés, et en sachant « doser » et modifier leur présentation selon le milieu concerné.

---

## **1<sup>re</sup> PARTIE : Conscience phonétique et réalisation motrice**

---

### **Répétition de suites de syllabes sans sens**

Les exercices demandant la répétition de suites de syllabes sans sens sont nécessaires.

En effet l'association de certains phonèmes ou groupes de phonèmes risque de produire, même quand les phonèmes isolés étaient reconnus et reproduits de façon correcte, des contaminations, des confusions, des adjonctions, des omissions (**finale caduques et groupes simplifiés**, principalement ceux contenant les phonèmes **r, l, s** d'une part ; **v, w, w** d'autre part).

De plus, même si les **troubles de prononciation** ne sont pas rééduqués au sein du groupe, il est clair que leur existence risque de **fausser la perception** des différents phonèmes entendus et mal reproduits.

De même, l'état de dispersion ou d'approximation actuel risque aussi, si l'on n'y porte remède, d'installer peu à peu, chez certains de nos écoliers prédisposés, une habitude de **perception floue** prêtant aux confusions, aux erreurs multiples, et conduit quelques-uns à se forger leur système phonétique individuel auquel ils finissent par se référer et se conformer.

### Classification « utilitaire » des phonèmes. (1)

Une classification sommaire des phonèmes faisant ressortir les divergences et les ressemblances seront toujours présente à l'esprit du maître qui familiarisera peu à peu les élèves avec elle, pour leur permettre d'y retrouver la sécurité, quand ils confondent ou oublient.

<b>constrictives</b>	<b>occlusives</b>	<b>nasales</b>	<b>liquides</b>	<b>semi-voyelles</b>
ch,s,f/j,z,v	p,t,k/b,d,g	m,n,gn	l,r,y	y,w,ÿ
<b>voyelles orales et nasales correspondantes</b>			<b>+</b>	<b>les autres voyelles</b>
<b>a / â , o / ô , é / ë , oe / œ</b>				<b>i,u,ou</b>

Chaque confusion décelée doit être supprimée en mettant en parallèle les phonèmes confondus (la manière de procéder sera la même pour les graphèmes ultérieurement). Ces phonèmes doivent d'abord être **reconnus**, puis **émis** (ou **reproduits de mémoire**) avec **exactitude** et **immédiatement**.

### Principe

Le maître demande

— la reconnaissance, puis l'évocation et l'émission immédiates et exactes de phonèmes et d'associations de phonèmes,

— la reconnaissance, puis l'évocation et l'émission immédiates de signes-sons, puis d'assemblages de signes-sons, proposés de gauche à droite dans notre système linguistique français et émis avec leur prononciation phonétique qui seule permet l'assemblage.

### L'assemblage

Il peut employer l'aide momentanée d'une même couleur pour les signes ou associations de signes représentant des émissions vocaliques et d'une autre couleur pour les signes ou associations de signes représentant des émissions consonantiques, et l'appui momentané d'un geste évocateur effectué par lui-même, ou quelquefois d'une couleur, geste (ou couleur)

(1) Transcrits ici en alphabet phonétique simplifié.

qui reste toujours le même pour tous les signes graphiques ou associations de signes graphiques représentant un même son ou bruit (1).

Il commence l'apprentissage et les assemblages en utilisant des consonnes constrictives, plus faciles à émettre en allongeant la durée que les occlusives et par suite plus faciles à faire reconnaître dans les assemblages consonne/voyelle ou voyelle/consonne.

Il ne propose pas trop d'acquisitions à la fois pour ne pas disperser et rendre impossibles ou floues ces acquisitions, mais il en présente assez pour maintenir l'intérêt.

Il vérifie que les anciennes acquisitions ne sont pas oubliées et y revient donc constamment, par exemple sous forme de concours, toujours en respectant le rythme propre à chacun et en simplifiant les consignes et les objectifs s'il y a lieu, mais en exigeant cependant **exactitude et immédiateté** : le fait de montrer un instant, puis de cacher aussitôt, avant de demander l'évocation,

— en recommençant d'abord les exercices de reconnaissance chaque fois qu'une hésitation subsiste,

— en ménageant éventuellement un cheminement de facilitation, concentre l'attention, diminue le temps d'analyse et conduit à l'immédiateté.

## Reproduction

L'éducation du mouvement a rendu possible la maîtrise du geste fin et établi la latéralisation si elle ne l'était pas. L'éducation de la perception a rendu possible la perception, rétention et reproduction dans l'ordre d'une suite de 2 ou 3 signes. Aussi la perception, la mémorisation et la reproduction de mémoire d'une lettre, puis d'un groupe de lettres deviennent-elles à leur tour possible (2).

Là encore les confusions dues à la similitude de formes, aux approximations, peuvent intervenir, mais il faut alors mettre en évidence les graphèmes confondus, et demander reconnaissance puis reproduction de mémoire, les yeux fermés, les yeux ouverts, dans l'espace et sur le tableau, avant de demander à nouveau une exécution écrite.

L'enfant, qui sait lire une syllabe, doit pouvoir sans difficultés reproduire cette syllabe de mémoire, quand elle est montrée, puis cachée aussitôt.

## Lecture et reproduction de plusieurs syllabes

Par la suite il lit, il reproduit de mémoire ce qu'il a été capable d'enregistrer, c'est-à-dire bientôt 2 ou 3 syllabes.

---

(1) cf. A.G.B. Prévention de la DL/DO dans le cadre normal des activités scolaires (éd. Del. et Niestlé), pp. 32-47. S. Borel-Maisonny. Exposé d'une méthode phonétique et gestuelle (Rééd. orth. n° 35).

(2) cf. A.G.B. Pour une pédagogie de l'écriture (déjà cité).

Les confusions phonétiques ou les substitutions, les omissions ou les adjonctions, les répétitions ou les interversions peuvent alors se présenter à nouveau dans la lecture, même si au niveau de la syllabe unique le déchiffrement était obtenu exact : le fait d'ajouter une syllabe à une autre remet en question les acquisitions et les réalisations.

Il convient de faire pratiquer encore des exercices de reconnaissance puis d'évocation, où les signes-sons momentanément confondus sont mis en présence et jugés les uns par rapport aux autres ; où les assemblages sont mémorisés, puis émis dans leur ordre de présentation ou d'écoulement. Il convient ensuite d'obtenir, dans une suite de 2 syllabes, la lecture immédiate et exacte d'une 1<sup>re</sup> syllabe montrée puis cachée, et émise conjointement avec la 2<sup>e</sup>, qui est juste montrée puis cachée à ce moment-là, et d'inclure éventuellement, dans la suite de 2 puis 3 syllabes, les signes-sons qui avaient été confondus, omis, ajoutés, intervertis, etc.

Il convient aussi de procéder avec prudence pour demander la reproduction et il faut toujours savoir diminuer le groupe de syllabes proposées, si les possibilités de reconnaissance et de mémorisation sont insuffisantes ou si le manque d'habileté motrice entrave la reproduction, ne demander en somme que ce qui peut être réalisé et **ne pas permettre de vérifications en cours d'exécution**, qui ne peuvent qu'engendrer les hésitations orales et écrites futures.

### **Lecture de syllabes dotées de signification**

Parallèlement se fait le passage de la lecture de syllabes sans sens à la lecture de syllabes avec sens, c'est-à-dire de mots, puis de groupes de mots, et les écueils sont multiples.

En effet, le jeune écolier se familiarise avec un vocabulaire de plus en plus étendu correspondant à ses possibilités et au milieu dans lequel il évolue.

Aussi la suppléance mentale intervient-elle en facilitation apparente :

— si une image aide à deviner ou si le début de la phrase entraîne, un mot proposé en lecture peut être remplacé par un synonyme ou un terme plus ou moins approchant, sans que notre écolier ait seulement recours au déchiffrement qui permettrait de vérifier ;

— si l'enfant considère la forme globale du mot, un mot, qui lui semble présenter une forme analogue, est dit à la place de ce mot, sans même qu'il soit fait appel à une vérification sommaire par le contexte ;

— si notre élève considère seulement la 1<sup>re</sup> lettre ou la 1<sup>re</sup> syllabe d'un mot, il peut très bien substituer au mot proposé un mot comportant cette 1<sup>re</sup> lettre ou cette 1<sup>re</sup> syllabe, sans aller plus avant dans la lecture du mot ;

— etc.

Pour éviter un glissement vers l'imagination et l'erreur, le passage du déchiffrement de syllabes sans sens à la lecture de mots puis de groupes de mots implique d'une part une **immédiateté dans l'exactitude du déchiffrement**, d'autre part **l'éveil et l'éducation simultanée de la conscience linguistique** qui permet de reconnaître aussi bien le terme de vocabulaire auquel il a été fait appel que la structure dans laquelle ce terme se trouve intégré.

Et le déchiffrement instantané équilibre et justifie alors la suppléance mentale, qui devient un utile adjuvant au lieu d'une source d'erreurs.

### **Reproduction de mots puis de groupes de mots**

A mesure que le déchiffrement devient automatique et que l'éducation de la conscience linguistique permet d'obtenir une lecture courante et intelligente, l'élève aborde alors avec aisance la reproduction de mémoire d'un mot, puis d'un groupe de mots, modèle montré puis caché aussitôt.

Il paraît intéressant de faire remarquer à ce propos que la série

maison	=	un mot,
une maison	=	2 mots,
une petite maison	=	3 mots,

représente pour la copie de mémoire une progression normale, mais que par exemple le mot « difficulté » — bien que mot unique — sera autrement plus difficile à mémoriser pour certains que le groupe de 3 mots préalablement proposé.

## **2<sup>e</sup> PARTIE : Eveil de la conscience linguistique**

---

### **Saisies approchées.**

Dès que l'émission d'une syllabe ou d'un groupe de syllabes comporte une signification, elle est affectée d'une mélodie, d'un rythme et d'un accent tonique — ou même d'un accent d'expressivité — qui facilitent la compréhension.

Mais il peut arriver que l'auditeur, consciemment ou inconsciemment, suppose lui-même une signification à des syllabes sans sens, et sous-entendent en quelque sorte les apports mélodico-rythmiques qui en fait ne s'y trouvent aucunement (ce qui peut, de plus, conduire à des contresens fâcheux).

Par ailleurs il peut se faire qu'un auditeur ne perçoive pas tous les apports mélodico-rythmiques qui faciliteraient la compréhension, ou à l'inverse que ces rapports le gênent, même s'il les perçoit.

— C'est ce qui peut arriver quand nous entendons une langue étrangère, soit que nous ne percevions pas la totalité des apports, parce

qu'ils ne nous sont pas habituels, soit que l'utilisation de la langue écrite au cours de notre apprentissage ne nous ait pas assez sensibilisés à leur perception.

— C'est ce qui peut arriver à certains élèves qui, peu sensibilisés aussi, dans leurs premiers pas scolaires, à la perception d'un rythme, d'une mélodie, d'un accent, ne les perçoivent que confusément et ne reçoivent pas ainsi le secours indispensable pour la reconnaissance des groupes sémantiques qui leur sont proposés.

### **Répétitions de mélodies, d'accents et de rythmes divers.**

Les exercices utilisant la répétition de syllabes peuvent encore servir d'entraînement à la perception auditive.

Des suites de syllabes peuvent être émises recto tono ou bien être affectées d'une mélodie ascendante, descendante ou variable (comme il existe dans les langues à « tons »).

Elles peuvent être scandées suivant des rythmes divers et bénéficier d'un accent placé par exemple sur la dernière syllabe sonore du groupe de syllabes proposé, comme dans le système linguistique français.

Elles peuvent encore être affectées de durées variables (brèves ou longues) et former des sous-ensembles comparables par exemple aux dactyles, aux spondées ou aux anapestes des vers antiques, mais correspondant aux principaux schèmes de la langue impliquée.

### **Symbolisations**

Nous faisons d'abord entendre, puis répéter exacts ces rythmes, ces accents, ces mélodies, et nous faisons symboliser ensuite les courbes mélodiques d'un ensemble ou d'un sous-ensemble proposé, en nous limitant au début à des portions de gammes ou d'arpèges très simples, ou de mélodies monotones, pour n'avoir à les faire représenter que par des flèches ascendantes, descendantes ou tendant à l'horizontale, avant de solliciter des courbes plus complexes, si notre public est réceptif (1).

Nous faisons représenter les groupes syllabiques proposés par des coups tapés, des pas marchés ou sautés, etc., puis nous faisons symboliser ces groupes de syllabes par des points ou des traits groupés selon les formules rythmiques qu'ils illustrent.

Nous faisons représenter les durées des éléments rythmiques perçus, dans un sous-ensemble proposé, par des notes tenues ou piquées, des pas grands ou petits, des gestes amples ou de petite envergure, etc., puis nous

---

(1) cf. Guide des premiers pas scolaires (déjà cité) et A.G.B. Voc. et langage, p. 27 et sq (éd. Del. et Niestlé).

les faisons symboliser en marquant du signe « — » l'émission d'une syllabe longue et du signe « u » l'émission d'une syllabe brève.

Nous procédons de la même manière pour faire représenter puis symboliser les intensités, et il est évident que nous pouvons aussi faire symboliser des timbres, si nous faisons intervenir des instruments ou des voix différentes.

Inversement, en inscrivant, sur le tableau noir par exemple, plusieurs schémas symbolisant des durées, des intensités, des hauteurs, des timbres ou des quantités diverses, nous faisons retrouver celui correspondant à la ligne mélodique, au groupe rythmique, à la succession d'éléments de durée ou d'intensité variable ou de timbre différent que nous proposons à mesure.

Ou bien, en montrant, au hasard sur le tableau, le schéma d'une formule rythmique ou d'une ligne mélodique, nous demandons d'évoquer ou de mimer des réalisations illustrant ce schéma.

Et il est bien entendu que tous les schémas sont lus sur une même ligne allant de la gauche vers la droite, sans aucunement chevaucher d'une ligne à une autre, ni aller de la droite vers la gauche à aucun moment, même si les symbolisations en elles-mêmes étaient alors exactes.

### **Application au mot et au groupe de mots**

Parallèlement les enfants peuvent pratiquer les mêmes exercices avec des mots ou des groupes de mots :

— ils sont appelés à représenter par un nombre de battements, de coups, etc., ces mots ou ces groupes de mots, en respectant les durées, les intensités et les silences, ils reconnaissent ainsi un **rythme** et sont par la même occasion initiés à l'existence de la **syllabe parlée** (dans laquelle ils apprendront à identifier par la suite une ou plusieurs syllabes écrites selon les cas) ;

— ils sont appelés à fredonner en écho, sans en prononcer les paroles, « l'air » d'un mot ou d'un groupe de mots émis par le maître, à le souligner d'un geste, à le symboliser par une courbe ou par un trait, etc., et reconnaissent ainsi une **mélodie** (1).

— Inversement ils peuvent accoler aux différentes symbolisations, marquées par exemple sur le tableau, des mots ou des groupes de mots de leur choix ou du nôtre :

« viens, l'histoire, écoute, un éléphant, elle est gentille, etc. », ce qui leur donne déjà, inconsciemment, une première idée de l'ensemble significatif.

### **Les ensembles significatifs et la lecture indirecte**

En fait les groupes de mots évoqués jusqu'ici ne constituent pas encore de phrases, si ce n'est accidentellement.

---

(1) cf. Voc. et langage (déjà cité).

Or les élèves doivent arriver à énoncer des phrases sans difficultés avec la prononciation et l'intonation qui conviennent : le procédé de la **lecture indirecte** les habitue d'abord à entendre les phrases en eux avant de les répéter et ils s'imprègnent ainsi presque inconsciemment de la mélodie, de l'accentuation, du rythme et des pauses convenables (1).

De plus le discours est fait de ces **groupes sémantiques** que l'auditeur doit appréhender à mesure qu'ils sont émis par l'interlocuteur, et que le locuteur, s'il veut exprimer sa pensée, doit apprendre à créer et organiser en lui-même en obéissant aux règles du système linguistique utilisé : le procédé de la lecture indirecte encore familiarise les élèves avec les groupes sémantiques de la phrase française, avant même que l'enrichissement du vocabulaire et la prise de conscience de la syntaxe n'aident à les identifier.

Le maître utilise un texte suivi, récitation de la semaine, récit susceptible d'intéresser son public, composé dans une langue à la portée de ceux auxquels il s'adresse, et qu'il peut d'ailleurs simplifier au passage, si les tournures se révèlent trop compliquées.

Il lit ou dit une rhèse, c'est-à-dire un ensemble significatif, d'une seule coulée, avec la couleur et l'accent qui conviennent, et l'élève sollicité répète sans erreur ce qu'il vient d'entendre, pourvu que la « dose » soit à sa mesure.

L'exercice se poursuit au milieu de l'attention générale. Chaque élève est en attente, puisque, d'un simple signe du doigt, à la fin de l'émission de chaque rhèse, le maître peut inviter un élève au hasard à répéter ce qu'ils viennent tous d'entendre.

Les possibilités de rétention individuelles s'améliorent, en partant des réalisations positives de chacun, et il est bien évident que le maître peut pour certains subdiviser les groupes sémantiques, c'est-à-dire diminuer leur longueur en multipliant les sous-ensembles s'il est nécessaire, puis les proposer regroupés à mesure que la référence aux réalisations effectuées montre que cela devient possible.

Des élèves, selon l'âge, le niveau d'attention et le niveau de langage, peuvent répéter exact :

{	un parapluie
{	u u u /
{	un beau parapluie
{	u u u u /
{	u /   u u /

(1) cf. A.G.B. La lecture chez les grands (Rééd. orth. n° 47).



{ un parapluie remarquable  
 { u u u / | u u / |

Mais il faut peut-être subdiviser

{ un parapluie remarquable par sa couleur  
 { u u u / | u u u u / |  
 garder

{ un vieux parapluie  
 { u u u u / |

et couper pourtant « un parapluie usagé » en deux sous-ensembles plus petits, si l'individu sollicité ne peut assumer la longueur et les difficultés du sous-ensemble d'abord présenté.

Il est utile alors de faire remarquer que l'accent se déplace ou se dédouble pour se reporter sur la dernière syllabe de chaque groupe choisi, et qu'un accent supplémentaire d'expressivité peut toujours s'ajouter selon le degré d'affectivité entrant en jeu.

Peu à peu les élèves deviennent tous capables de répéter exacts les groupes de mots qui leur sont proposés et, sensibilisés par les différents exercices qui leur ont appris à reconnaître une durée, une intensité, une hauteur, un timbre, ils respectent en même temps la mélodie, les accents et les rythmes dont ces groupes sont affectés et qui les aident à sentir les nuances d'un vocabulaire et d'une syntaxe encore peu explorés.

### Lecture de ces groupes

Par la suite les élèves retrouvent dans la lecture des groupes sémantiques semblables à ceux que la lecture indirecte leur a fait identifier : ils respectent en principe les pauses nécessaires entre ces groupes et marquent pour chacun l'accent et la mélodie qui conviennent, si cette lecture est pratiquée à haute voix.

Au début le maître peut aider à la prise de conscience de ces groupes en montrant lui-même du doigt la fin de chacun d'entre eux avant de le cacher puis de le demander aussitôt à l'élève interrogé. Il peut encore subdiviser pour les uns, augmenter pour les autres, toujours selon les possibilités de rétention individuelles, et manifester la plus grande prudence puisque des difficultés lexiques risquent toujours d'intervenir, même si d'autre part il s'attaque à elles séparément.

Plus tard, et quelquefois très vite dans le temps, les élèves arrivent à choisir eux-mêmes l'ensemble ou le sous-ensemble qu'ils peuvent retenir de mémoire, puis dire d'une seule coulée en faisant intervenir la mélodie, le rythme et les accents qui conviennent (ce qui donne la **lecture expressive**).

De même ils arrivent à choisir aussi le sous-ensemble significatif qu'ils se sentent capables de mémoriser et de reproduire immédiatement par écrit en ne regardant plus le modèle. (ce qui donne la **copie différée**, seule manière efficace d'exécuter une copie).

Il est intéressant à ce propos de favoriser l'éducation du regard, qui se déplace de gauche à droite et part d'un point pour aller à un autre, **sans retour en arrière et sans hésitation** ; il paraît utile de faire pratiquer régulièrement des exercices qui habituent les élèves à ce déplacement organisé, puis de faire coïncider peu à peu les « pauses physiologiques » ainsi identifiées avec les pauses linguistiques, qui se placeront normalement entre chaque ensemble significatif reconnu (1).

De plus, si le nombre de pauses du regard diminue de moitié de 6 à 13 ans (2), le nombre de pauses linguistiques diminue parallèlement lui aussi, à mesure que se fait de plus en plus facilement l'évaluation exacte de la forme globale des ensembles, grâce au déchiffrage exact qui a été obtenu, à l'enrichissement du vocabulaire qui se fait pas à pas et à la prise de conscience des structures qui sous-tendent ce vocabulaire.

Il est donc commode de « sécuriser » le lecteur en maintenant la correspondance entre les pauses linguistiques et les pauses physiologiques. Une vitesse optimale s'acquiert peu à peu et la **lecture silencieuse** devient un véritable plaisir, puisqu'aucune difficulté technique n'entrave la rapidité de la compréhension.

Mais il est important de souligner combien le sujet traité, le vocabulaire et la syntaxe doivent rester à la mesure du lecteur et être en quelque sorte vécus par lui, pour que l'intérêt se maintienne et que n'interviennent pas lassitude et ennui.

Une nouvelle pédagogie doit intervenir et savoir se modifier pour prévoir les centres d'intérêt en fonction de l'environnement des individus, mais aussi des préoccupations intellectuelles ou affectives qui les hantent ou des buts vers lesquels ils tendent.

Elle doit d'une part permettre l'enrichissement nécessaire à partir d'un vocabulaire de base, manié avec aisance, et d'autre part aménager, à partir de fondations solides et sécurisantes auxquelles il est possible de se reporter dès la moindre inquiétude, la prise de conscience et le vécu des structures essentielles du langage oral et écrit (3).

#### A. GIROLAMI BOULINIER.

---

(1) cf. La lecture chez les grands (déjà cité).

(2) cf. N. Lesèvre. — 1) Thèse. — 2) L'organisation du regard chez des enfants d'âge scolaire, lecteurs normaux et dyslexiques (Rééd. orth. n° 37-38).

(3) cf. du même auteur :

1) Voc. et langage.

2) Prévention de la DL/DO dans le cadre normal des activités scolaires.

**dyslexie**

Le GERREN avait invité les lecteurs d'Interéducation (1) à participer à un débat autour de la dyslexie. Cinq numéros successifs y furent consacrés. Bien que d'autres articles ou lettres de lecteurs nous soient encore parvenus, nous n'aurions pas voulu prolonger indéfiniment cette polémique de crainte d'en voir tomber l'intérêt.

Aujourd'hui pourtant nous ajoutons deux éléments au débat. Le premier est la conclusion d'un mémoire « Le milieu familial des enfants dyslexique et dysorthographique » présenté par le Dr Nancy Elisabeth Beaufilet sous la direction du Dr Guy Benoît, médecin-chef à l'hôpital de Vaucluse. L'auteur, qui a étudié quatre échantillons de population de régions géographiques très diverses, se défend d'avoir visé à établir quelques règles d'or supplémentaires sur la dyslexie : il ne s'agit pour lui que d'une perspective de recherche. Le second est une lettre qui a valeur d'exemple parmi le courrier que nous avons reçu et que son auteur intitule lui-même « Réponse d'un profane. »

### **LE MILIEU FAMILIAL DES ENFANTS**

#### **DYSLEXIQUES ET DYSORTHOGRAPHIQUES (Conclusion)**

Depuis le temps où Jean-Jacques ROUSSEAU avait « honte de s'amuser » aux « niaiseries » de l'écriture dans son traité sur l'éducation, l'importance que l'on accorde à l'écriture et d'une façon plus générale, au langage comme moyen de communication interindividuel s'est considérablement développée.

Le propos de cette étude n'était pas simplement de dire que les troubles du vécu familial sont à la base de la dyslexie-dysorthographie, car

(1) N° 10 à 14.

ce serait schématiser à l'extrême et tomber dans des assertions par trop simplistes. Néanmoins le nombre de foyers perturbés ou dissociés nous incite à la réflexion : deux tiers de foyers « malades », un tel pourcentage semble dépasser le domaine de la coïncidence. Cette nouvelle donnée mérite d'être intégrée à la discussion générale sur la dyslexie.



Nous l'avons vu, la dyslexie est habituellement dépistée vers l'âge de 9 à 11 ans, correspondant à un C.E.2 — C.M.1. C'est donc à la première activité sociale de l'enfant, ou du moins à sa phase de plein développement qu'apparaît le symptôme. Cette activité sociale correspond à une situation bien particulière : l'école sépare l'enfant de ses parents ; des maîtres vont diriger son apprentissage psycho-moteur. L'enfant va projeter sur un personnage privilégié des problèmes jusque là vécus confusément et plus ou moins refoulés concernant ses relations avec le couple parental. Il va accéder à un mode de trace — ou de langage — inconnu jusqu'alors, trace rémanente et ouverte à tout regard. C'est donc dans cette atmosphère scolaire que s'exprime la dyslexie-dysorthographe. Le symptôme est perçu par rapport à un déroulement systématique et général d'acquisitions. Il s'ébauche en négatif par rapport à elles. Le retentissement socio-affectif du symptôme est intéressant. Il est d'abord scolaire : reproches du maître à l'égard de l'élève qui est taxé de paresse, d'inattention, d'opposition, voire de débilité. Actes maladroits, dramatisant la scolarité, accentuant le désarroi de l'élève et engendrant l'échec.

Il est ensuite pédagogique lorsque le défaut d'acquisition reconnu comme un fait, conduit à transférer l'enfant dans une classe « pour dyslexiques. »

Vient ensuite bien souvent une phase médicale qui allègue parfois un déficit sensoriel, d'où audiogramme, etc...

Ses résultats décevants font alors incriminer gaucherie, troubles de la structuration temporo-spatiale, troubles du rythme, troubles psychomoteurs.

C'est alors que l'enfant a quelques chances d'entrer dans la phase rééducative.

Ce tableau peut paraître caricatural, mais pourtant tel est parfois le chemin de croix du jeune dyslexique...



C'est donc bien souvent seulement à l'occasion de ce problème scolaire que, l'enfant étant examiné, le champ des perturbations va apparaître en réalité beaucoup plus étendu. Il englobe en effet bien d'autres éléments.

Au premier chef d'entre eux, la structure familiale. Cette cellule à travers laquelle l'enfant a découvert la vie ne lui a pas apporté l'harmonisation intérieure nécessaire à son épanouissement. Nous l'avons dit, deux

tiers de ces foyers sont, soit dissociés du fait du divorce ou de la séparation des parents, soit perturbés par des conflits graves. Dans tous ces foyers existe une pathologie relationnelle parents-enfant.

En ce qui concerne la mère nous avons trouvé avec une fréquence significative, des troubles de la personnalité, voire même des maladies psychiatriques confirmées. L'anxiété, l'hyperprotection, l'agressivité ou le rejet sont sans nul doute des éléments fort pathogènes pour l'enfant et ce d'autant plus que l'image paternelle est plus distante.

Certes un père éthylique, coléreux ou rigide fournit à son enfant une médiocre possibilité d'identification et d'épanouissement. Mais sa présence est toujours plus acceptable que son absence. Nous entendons par absence, non seulement les pères effectivement éloignés de leur foyer, mais aussi les pères distants, surchargés par leur travail, débordés par leurs préoccupations de toutes sortes et qui ne trouvent pas — ou ne veulent pas trouver — le temps de remplir auprès de leurs enfants le rôle d'éducateur et de modèle qui est le leur. L'indifférence affective ou le « non savoir-faire » éloignent ces pères de leurs enfants, enfants que cette « absence » perturbe considérablement dans leur élan vers le savoir, l'acquisition du langage et de la communication.

Le fait que la dyslexie, loin d'être une pathologie de l'enfant unique, apparaisse avec une beaucoup plus grande fréquence dans les familles où il y a plusieurs enfants, met un accent supplémentaire sur la fréquence des difficultés relationnelles. La dyslexie apparaît ainsi comme le symptôme qui cache — ou plutôt qui révèle — le trouble relationnel. Mais là, il s'agit de beaucoup plus que d'un symptôme.

D'autres perturbations dans le domaine du comportement, viennent compléter le tableau clinique de cette « dyslexie investie » ou plutôt devrait-on dire de cette névrose dyslexique. Il apparaît en effet que ces enfants sont les uns des anxieux, d'autres inhibés ou encore coléreux ou hyper-émotifs, peu d'entre eux faisant preuve d'un comportement qu'on puisse qualifier de normal, même sans s'attacher aux fines anomalies. La jalousie fraternelle apparaît également dans nos statistiques comme un élément d'une inhabituelle fréquence. L'étude des tests projectifs, dans les limites que nous avons définies, ne nous a apporté aucune donnée caractéristique si ce n'est l'expression d'un Oedipe bien peu spécifique. Ce problème des tests projectifs est entièrement à reprendre. Nous y reviendrons.

Enfin, dans bon nombre de cas, l'anamnèse apporte la notion de perturbations beaucoup plus anciennes, largement préscolaires et qui auraient pu déjà attirer l'attention. En effet, une assez large majorité des enfants étudiés a eu un développement psycho-moteur difficile, le retard pouvant être global ou sélectif, en tout cas, rarement cantonné au seul et classique retard de langage. Retard important à la propreté, retard de la marche, difficultés alimentaires et troubles du sommeil sont autant

d'expressions morbides apparaissant dans ce développement qu'on peut, sans excès de langage, qualifier de névrotique.



Au vu de ces résultats, nous avons établi de nouvelles corrélations que nous avons amplement développées dans notre chapitre « Éléments de synthèse. » Ces « corrélations », au sens statistique du mot, ne doivent pas être prises comme une nouvelle théorie exclusive et rigide, mais comme l'apport de nouveaux éléments à la discussion des grandes questions que pose la dyslexie.

C'est cette approche théorique que nous tenterons maintenant d'esquisser brièvement.

« Il est impossible de trouver des explications univoques permettant de les appliquer comme règles à tous les cas de dyslexie. Nous trouvons des dyslexiques avec ou sans troubles de la latéralisation, avec ou sans troubles du développement du langage, avec ou sans désorganisation temporo-spatiale, avec ou sans troubles affectifs. Chacun de ces types de dysfonctionnement peut jouer un rôle dans la désorganisation lexicale, et le plus souvent, il s'agit de dysfonctionnements conjoints » (2). Cette phrase d'AJURIAGUERRA exprime bien la multiplicité des composantes qui entrent en jeu dans la dyslexie. Le premier problème de toute théorie de la dyslexie concerne les rapports entre l'écriture et le langage. L'apprentissage de l'écriture représente pour l'enfant le début des processus de symbolisation, il est à ce titre chargé d'une signification beaucoup plus lourde que le langage oral que l'enfant est encore en train de découvrir. L'écriture se singularise en effet par plusieurs voies :

D'abord sa rémanence qui d'une part lui permet d'échapper à l'instant, c'est-à-dire au déroulement du temps, et peut-être ainsi de libérer l'angoisse d'une dimension insaisissable. Mais de part cette rémanence même, l'écriture n'est pas un moyen de communication direct, personnalisé, et s'adresse par conséquent non pas à un individu qu'on regarde dans les yeux, et vis-à-vis duquel on est dans une situation affective déterminée, mais à un nombre infini d'individualités floues et inconnues qui définissent « l'Autre. » Un contenu beaucoup plus vaste et global est donc ainsi libéré dans ce geste sans destinataire. On comprend dès lors aisément qu'un conflit obscur puisse ne se révéler qu'au moment de cette découverte : « L'écriture ne se pense pas hors de l'horizon de la violence intersubjective »(20).

Le deuxième point est la découverte du graphisme dans une voie esthétique. Ici se précisent les rapports entre langage écriture et dessin. L'écriture est en quelque sorte un dessin codé dont la signification matérielle a valeur de langage, mais dont la symbolique gestuelle est autonome et obéit aux mêmes lois que celles qui président à l'élaboration du dessin.

En ce sens l'écriture participe à la fois du langage et de l'exploration de l'inconscient à travers le geste, qui par définition est instinctuel, même s'il est appris.

Ceci nous permet d'aborder, au stade suivant, le comportement de l'enfant par rapport à cette nouvelle forme de langage. L'enfant peut refuser en bloc ce mode de communication dont la destinée est incontrôlable, ce qui le conduit à refuser non pas le geste, mais le code et couper ainsi l'accès que « l'Autre » aurait sur lui, et inversement. Il peut aussi diriger ce refus, l'élaborer et lui donner une signification beaucoup plus précise, plus dirigée, éventuellement sur une personne qui peut être son père. Ceci nous conduit à des interprétations analytiques de la dyslexie. Envisagé sous cet angle, le travail scolaire et en particulier l'apprentissage de l'écriture serait un attribut spécifiquement paternel ne pouvant être transmis par la mère seule. Or contrairement à ce qui se passe dans les psychoses, où le père est exclu par le discours de la mère, ce serait ici le père qui s'exclurait lui-même du discours de la mère.

L'enfant refuse le langage et la communication car c'est le langage de son père lointain et tout langage lui rappelle l'éloignement de ce père. Le langage est alors vécu comme instrument d'éloignement et non de communication. Ces deux types d'interprétation n'ont, de toute évidence, rien de contradictoire et nos statistiques ont largement démontré le rôle de l'éloignement du père dans l'apparition d'une dyslexie. Ecriture ? Dessin ? Langage ? L'usage veut que l'on dise à l'enfant « dessine ta famille » et non « écris ta famille », mais en réalité et jusque dans son dessin, l'enfant écrit (et s'écrit) ; son dessin est une phrase qu'il prononce.

Ceci, toujours en tant qu'élément de discussion, pourrait permettre l'esquisse d'un mécanisme de la dyslexie. Tout enfant lors de son apprentissage de la lecture et de l'écriture se trouve fatalement confronté à ce problème de la communication interindividuelle absolue, problème dont la solution — ou du moins l'équilibre — ne peut être immédiat, il passe donc, quoi qu'il en soit, par un stade qu'on pourrait dire de « dyslexie physiologique ». De son environnement affectif (et certainement de bien d'autres facteurs) va dépendre pour lui la capacité ou l'impossibilité d'assumer ce mode d'expression.

Dans le cas d'une situation conflictuelle trop complexe, l'enfant ne saurait franchir ce stade et resterait donc bloqué à cette dyslexie initiale dont il ne peut se libérer.



Le moindre intérêt qu'a présenté pour nous ce travail n'est pas celui de nous avoir fait mieux saisir un certain nombre de domaines dans lesquels d'autres recherches mériteraient d'être pratiquées.

D'une part, dans cette attitude prospective, il serait certainement intéressant d'étudier un échantillonnage assez important d'enfants d'âge non scolaire. En effet, le nombre d'enfants envisagés par nous qui avaient présenté des perturbations d'ordre psychomoteur, instinctuel, et même affectif longtemps avant l'apparition de la dyslexie, nous conduit à penser qu'il serait logique d'envisager beaucoup plus précocement, pour le moins un dépistage et peut-être même une thérapeutique, dont l'effet préventif vis-à-vis de la dyslexie resterait à prouver.

Un deuxième point qui nous paraît important concerne les tests projectifs. Dans les observations que nous avons recueillies, nous n'avons disposé que d'éléments insuffisants de ce côté, en particulier nous n'avions que quelques tests de Rorschach. Une étude intéressante a été consacrée à ce sujet par S. ELSAIR (24). Bien qu'hypothétiques en raison de la modestie de l'échantillon, ces résultats méritent d'être résumés: Le champ perceptif d'un enfant dyslexique est analysé de façon aberrante sans détachement de la perception globale première dont il fragmente localisation et contenu. Il existe vraisemblablement une immaturité affective et des difficultés de projection humaine par rapport à un échantillon de population normale. Le nombre plus faible de réponses F.C. fait envisager un mauvais contrôle dans l'extériorisation de l'affectivité. La courbe des réponses C est décodée par rapport à celle de l'enfant normal. L'ensemble des tests témoigne de difficultés d'extériorisation, d'une affectivité labile et d'un sentiment d'insécurité qui augmente dans la mesure même où l'insertion et l'adaptation scolaire sont plus mauvaises.

Une étude plus complète et plus étendue mériterait certainement d'être effectuée, mais ces premiers résultats nous paraissent tout à fait en accord avec les données suggérées par notre étude.

Notre étude n'avait donc aucunement la prétention d'aboutir à une théorie cohérente de la dyslexie, théorie dont la version définitive nous paraît fort loin d'être encore établie. Peut-être a-t-elle réussi à coordonner quelques éléments trop souvent négligés et a montré leur importance dans l'évolution tant motrice qu'affective de l'enfant. La dyslexie apparaît chez certains enfants, dans certains milieux familiaux et se développe en fonction d'une certaine ambiance affective et également en fonction pour certains auteurs, d'un certain type de pédagogie ; chacun de ces facteurs intervenant dans une proportion plus ou moins grande selon les cas, sans qu'il soit possible de définir une cause unique. Mais dans quelle mesure ne peut-on pas dire que ce n'est pas la dyslexie qui désorganise l'enfant, mais bien les problèmes affectifs qui destructurent l'enfant sur le plan spatio-temporel ?

**Dr Nancy Elisabeth BEAUFILS,**  
médecin des hôpitaux psychiatriques



## RÉPONSE D'UN PROFANE

Le problème de la dyslexie a soulevé dans INTERÉDUCATION, une vaste polémique, intéressante sur de nombreux points, mais qui je le crains, risque de n'aboutir à rien, chacun ne mettant en valeur que son propre « hobby ». Or de quoi s'agit-il ? Le Docteur P. DEBRAY expose les résultats de ses observations sur un assez grand nombre d'enfants ; il les discute et en tire des conclusions. Peu importe si, au passage, il émet quelques opinions personnelles, la question est de savoir si ces observations (et aussi celles de HALLGREN) sont valables et, dans l'affirmative, si d'autres conclusions que celles qui figurent en page 11 du n° 12 d'INTERÉDUCATION ne pourraient pas être tirées. Si cette dernière éventualité se réalisait, les opinions marginales tomberaient d'elles-mêmes. En résumé je souhaite que la contradiction se discipline ; le problème vaut la peine d'être posément réfléchi.

Pour ma part je peux faire les remarques suivantes :

— Il semble que les uns et les autres établissent un parallélisme trop étroit, et qui me paraît fallacieux, entre le langage parlé et le langage écrit. Celui-là, ou tout au moins sa fonction, est inscrit dans le génotype de l'HOMO SAPIENS ; celui-ci est une technique. Une technique qui a paru assez tard dans le développement intellectuel de l'humanité, fait remarquer le Dr DEBRAY ; une technique, dont les MÉTHODES D'APPRENTISSAGE ACTUELLES, fait remarquer M. LOBROT, ne sont peut-être pas les meilleures. Il est dès lors curieux de constater que parmi les troubles associés à la dyslexie a été justement omis « l'inhabileté technique », qu'elle se manifeste dans les travaux manuels, dans les sports ou dans les activités de jeu. Il paraît évident que la dyslexie temporaire provient d'un manque d'habileté, inaptitude de l'appareil sensori-moteur pour l'enfant trop jeune. L'erreur de notre actuelle pédagogie est, je le pense, de vouloir apprendre à lire à l'enfant à un âge où il ne possède pas l'ensemble des techniques nécessaires, où il n'a pas le contrôle suffisant de sa motricité et n'a pas suffisamment exercé ses sens.

Il n'y a pas lieu, à mon avis d'incriminer la méthode de lecture : aucune n'est vraiment bonne. On l'a déjà dit, l'enfant apprend à lire malgré le maître. Si l'on utilise la méthode analytique, on n'empêchera pas l'enfant de globaliser ; si l'on utilise la méthode globale, on ne l'empêchera pas d'analyser. Le maître n'est qu'un prétexte à la lecture ; tout ce qu'on lui demande c'est de fournir en temps voulu les informations nécessaires et de créer l'ambiance favorable. Ce n'est pas si facile !

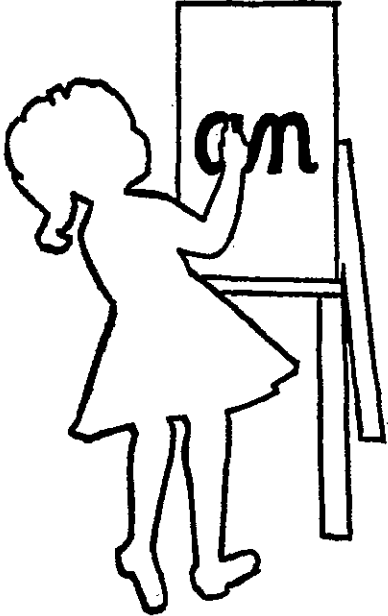
Les méthodes de rééducation de la dyslexie, exposées par F.J. DEBRAY dans le n° 27 de la Gazette médicale me paraissent essentiellement s'inspirer des méthodes, bien connues en psychologie, d'apprentissage des techniques ou d'acquisition d'automatismes, ce qui semblerait montrer

que l'inaptitude à l'utilisation d'une technique, quelle qu'en soit la cause, héréditaire ou non, en est sans doute la raison profonde. Question d'importance car le Dr DEBRAY ne craint pas de proposer l'orientation des dyslexiques incurables vers les travaux manuels, alors qu'ils sont peut être surtout inapte à ces travaux.

Et c'est justement, parce que comme le dit le Dr DEBRAY, la dyslexie est « un problème social majeur de l'enfant », que la polémique à ce sujet devrait rester dans des limites sévères et s'interdire toute passion autre que l'amour de l'enfant.

Marseille le 27 février 1970.

**Maurice TOUCHAIS,**  
Docteur-Ingénieur.



Quelle que soit la méthode d'apprentissage  
ou de réapprentissage de l'écriture-lecture

**ASSUREZ A CHAQUE ENFANT**  
une excellente

**ÉLABORATION et COORDINATION**  
de ses schèmes sensori-moteurs, par

**LES TECHNIQUES  
DE LA LETTRE VIVANTE**  
coffret de 51 feuilles rigides avec 9 images  
en face de chaque lettre (24x46 cm) 20 F.

et des

**50 LETTRES GÉANTES**  
en pointillé relief rose et bleu sur 50 cartons  
sombres lavables (40 x 75 cm) 150 F

S'adresser à :

**T. AUBERTIN et E. BUFFARD-FARAUT**  
14, rue de Fontaine-lès-Dijon  
21-Dijon, (80) 32-70-74.

*Sélectionné par F.I.P.N. n° 67-666*

## **le français au degré élémentaire et ses bases linguistiques**

— Repris de la revue « Echo » avec l'aimable autorisation de l'auteur.

### **I. GRANDEUR ET DÉCHÉANCE**

Etudions à la lumière des travaux statistiques exécutés sur le français du XIX<sup>e</sup> siècle, le texte irrévérencieux de J.-J. Brousseau, paru dans : *Itinéraire de Paris à Buenos-Aires* (Rombaldi. 1938, Paris, p. 300). Nous l'intitulerons : Dakar.

**Nous faisons, ici, du charbon. La rive est si aride que personne ne bouge du bateau. Une baraque neuve, anguleuse, avec un drapeau tricolore, — école ? prison ? — indique que le pays est civilisé. Autour du « Magellan », une nuée de négrillons sur des barques. Leur corps a la patine et la grâce des bronzes florentins. Mais les têtes, lippues et crêpues, sont hideuses. Ils plongent pour un peu de monnaie. Ils arrachent au gouffre la piécette. Mais, si elle est française, ils répliquent par des injures. Et des injures bien françaises : « Maquereau. » Ils riment les dames en « ...tain. » Ils possèdent notre langue. On en a regret. On aimerait mieux être insulté dans celle du pays.**

Je laisse à J.-J. Brousseau la responsabilité de ses irrévérences de toutes natures. Mais je n'aurai pas ses regrets et la raison en est toute simple. Transposons en pensée ce texte, à Marseille, au III<sup>e</sup> siècle de notre ère : un voyageur grec y juge le latin acquis par nos galopins celtes, au contact de la soldatesque et des marchands venus de Rome. C'est pourtant de ce latin de corps de garde et de place publique que nous sommes venus et la tête et le corps et les membres de notre français. Il y a fallu quatorze siècles d'efforts ; et cela continue, plus ou moins. Or, il n'y a pas cent ans que nous songeons vraiment à enseigner notre langue et tout maître sent,

parfois avec angoisse, le fossé se creuser entre la belle langue de nos classiques, même modernes, et le français parlé dans la cour de l'école.

## L'ÉLOQUENCE DES CHIFFRES.

Faisons objectivement le point ; voyons, à propos de notre texte, les certitudes que nous pouvons avoir en ce qui concerne l'essentiel : les bases du vocabulaire et de la grammaire, après les travaux sérieux et patients menés à bien sur notre belle langue en ces trente dernières années... et le plus souvent hors de France !

Laissons de côté, une fois pour toutes, la rime en **tain** et les mots géographiques ou noms propres dans le texte de J.-J. Brousson. Si nous pointons les mots de ce texte sur la liste des 6.069 mots du French Word-Book de Vander Beke, 7 mots sur 110 ne s'y retrouvent pas ; ce sont : **anguleux, crépu, lippu, maquereau, négrillon, patine et rimer**. Cela représente 6,36 % du texte. La liste du French Word-Book a donc un rendement de 93,64 %.

La liste Ariztizabal-Dubois ne comporte que 3.725 mots ; en plus des 7 précédents, 9 autres mots ne s'y trouvent pas ; ce sont : **aride, baraque, civilisé, nuée, bronze, hideux, gouffre, répliquer, insulter**. Au total, 14,54 % des mots du texte sont éliminés. La liste Ariztizabal-Dubois fournit donc un rendement de 85,46 %.

Le lexique du français élémentaire comprend 1.574 mots (dont 200 dérivés), soit 25,93 % de la liste du French Word-Book, et 42 % de la liste Ariztizabal-Dubois. Pointons encore. Nous sommes amenés à éliminer 11 mots nouveaux, soit au total 27 mots, ce qui fait 24,54 % de notre texte. Ce sont les mots : **rive, bouger, tricolore, prison, indiquer, grâce, plonger, arracher, injure, posséder et regret**. Le rendement de la liste du français élémentaire est donc de 75,40 %.

Nous avons renouvelé l'expérience, entre autres, sur trois textes donnés en dictée au Certificat d'études (1). Soit le texte du « Victor Hugo raconté. » **Les Enfants au jardin** : 75 % du vocabulaire se retrouve dans le français élémentaire. Pour le texte d'Emile Souvestre : **Restons au village**, 85 % des mots. Voyons encore le texte de Pierre Hamp : **Marée fraîche** : 48 % seulement de son vocabulaire se trouve inclus au lexique du français élémentaire. Ce texte est très spécialisé ; il n'est accessible qu'en milieu de marins où les noms des poissons sont utilisés quotidiennement.

---

(1) Recueil de 160 dictées à l'usage des maîtres chargés des classes du second cycle, classées par centres d'intérêt, pour servir de complément à : « Notre belle langue le français ». N<sup>os</sup> 118-154 et 133. 1944. 9<sup>e</sup> édition. Editions Charles-Lavauzelle, Paris.

(2) La présentation de M. le ministre André Marie contient 73,6 % de mots inclus dans « le français élémentaire. »

## LA VALEUR DU FRANÇAIS ÉLÉMENTAIRE.

Ainsi, tout bien pesé, dans les plus mauvaises conditions de la dictée de C.E., la liste du français élémentaire recouvre environ 50 % du texte. Mais dans les conditions normales de cette épreuve, il est équitable de dire que ce lexique couvre, au moins 75 % du vocabulaire suffisant pour atteindre au niveau du C.E. Nous sommes fort loin des modestes prétentions des promoteurs de l'enquête linguistique faite sur le français parlé : **Ce document devient la bible de quiconque se soucie de dégager d'abord les bases solides sur lesquelles construire tout le reste.** Et il faudra savoir comment régler l'enseignement, à l'intérieur même de ce minimum qui n'est pas loin d'être une somme.

En avons-nous les moyens ? **Oui** et voici pourquoi.

## LANGUE ORALE ET LANGUE ECRITE.

80 % du vocabulaire du français élémentaire **se trouve être aussi** le vocabulaire inclus parmi les 2.069 mots en tête de liste, par leur fréquence, dans le French Word-Book. **Le français parlé forme nécessairement les bases de l'expression écrite et imprimée.** J.-W. Haygood l'avait parfaitement souligné dès 1936. R. Dottrens et Dino Massarenti nous l'ont bien fait remarquer en leur temps. Pour plus d'évidence, voici comment se répartissent, dans la liste par fréquence décroissante du French Word-Book, les mots du français élémentaire :

60 %	se retrouvent parmi les mots-outils et entre le.	1 <sup>er</sup> et le 1.000 <sup>e</sup>
20 %	entre le .....	1.001 <sup>e</sup> et le 2.000 <sup>e</sup>
10 %	entre le .....	2.001 <sup>e</sup> et le 3.000 <sup>e</sup>
6 %	entre le .....	3.001 <sup>e</sup> et le 4.000 <sup>e</sup>
2 %	entre le .....	4.001 <sup>e</sup> et le 5.000 <sup>e</sup>
1 %	entre le .....	5.001 <sup>e</sup> et le 6.000 <sup>e</sup>

Si nous nous reportons maintenant au vocabulaire de l'échelle Dubois-Buyse d'orthographe d'usage, nos contrôles nous permettent **de constater que 88 % du vocabulaire du français élémentaire se trouve correctement acquis par 75 % de nos élèves à l'âge de 11 ans.** Seuls 34 mots échappent à notre contrôle, dans l'état actuel de la recherche (2 %).

158 mots sont acquis entre 7 et 8 ans, soit environ 14 %. Cumulativement : 14 %.

298 mots sont acquis entre 8 et 9 ans, soit environ 28 %. Cumulativement : 42 %.

308 mots sont acquis entre 9 et 10 ans, soit environ 28 %. Cumulativement : 70 %.

195 mots sont acquis entre 10 et 11 ans, soit environ 18 %. Cumulativement : 88 %.

88 mots sont acquis entre 11 et 12 ans, soit environ 9 %. Cumulativement : 97 %.

23 mots sont acquis entre 12 et 13 ans, soit environ 2 %.

7 mots sont acquis ultérieurement.

Il y a donc un rapport évident entre la fréquence de l'usage oral et imprimé et la rapidité plus ou moins grande de l'acquisition. La courbe cumulative établie à l'aide des données ci-dessus est celle de la distribution binomiale, dite courbe de Poisson. Mais la répartition sur les âges donne une courbe en cloche. Il ne fait pas l'ombre d'un doute que l'orthographe d'usage française peut vraiment être dite **la somme d'un grand nombre de variables aléatoires** ; mais le hasard lui-même obéit à des lois : à nous de les découvrir. Restreinte, limitée, la tâche n'est pas impossible ; elle a déjà tenté Ariztizabal, Dubois, Lambert, Pirenne, pour ne citer que les travaux statistiques sérieux ; elle reste à poursuivre : chaque heure de classe, chaque copie corrigée devrait y contribuer. **Ce n'est pas la matière qui manque, ce sont les hommes !** Combien en est-il pourtant qui enseignent et corrigent et recommencent indéfiniment la même fastidieuse besogne.

## PSYCHOLOGIE DES MAITRES.

Il est vrai que, selon une pédagogie traditionnelle écœurante pour l'enfant, le correcteur **ne veut voir et dénombrer que les erreurs**. Il serait plus encourageant d'établir la proportion du texte qui reste valable, les erreurs étant éliminées. Par contre, le relevé statistique des erreurs collectives et des erreurs individuelles, dans l'ordre décroissant de leur fréquence, devient une donnée qui permet de faire le point. Une programmation, après analyse du contenu, devient possible. C'est en général sur les finales des verbes que portent 75 % des erreurs parce que beaucoup de lettres y sont muettes.

## PRIMAUTÉ DU VERBE.

\* Un trait saillant du lexique du français élémentaire réside dans la large part qu'il fait au verbe. Il comprend en effet approximativement : 56 % de noms, 29 % de verbes, 10 % d'adjectifs, 5 % d'adverbes. La proportion de l'emploi du verbe est **très nettement supérieure** à ce qu'elle est dans le français littéraire et **c'est là une indication pédagogique capitale**. **Nous devrions doubler, décupler même, l'effort scolaire sur le verbe et cela bien plus tôt et avec plus d'insistance que ne le prônent les programmes**. Le verbe est le moteur de la phrase et de ses nuances, il demande pour être maîtrisé une gymnastique constante, une gymnastique difficile, en raison de sa précision même. Or, à 14 ans, nos élèves ne savent pas leurs conju-

gaisons et je ne parle pas seulement du passé simple ! Si l'étude sérieuse du verbe oral était renforcée, l'aisance et la souplesse acquises en ce domaine fondamental faciliteraient considérablement l'expression écrite : tout gain sur les mécanismes est un moyen de hâter, de faciliter, par la suite, le passage du concret à l'abstrait. **Ce sont les verbes, ce sont les images et les gestes empruntés à la vie la plus courante qui constituent la trame de la langue abstraite** : il y a simple transposition à un niveau supérieur des bases solidement acquisés antérieurement. La quatorzième année chez les garçons, la douzième chez les filles, en moyenne, **jouent le rôle d'une lentille qui inverse l'image linguistique de la vie concrète pour en faire de l'abstrait**. Je le répète, les verbes ont, dans le vocabulaire de base, une tout autre importance que les listes ambitieuses de mots concrets et abstraits dont nous bourrons nos textes de classe et la tête de nos enfants. La conquête des nuances et de la précision, **c'est par le verbe qu'il faut la faire d'abord**.

### LES CENTRES D'INTÉRÊT.

Nous avons étudié comment se répartit, par centres d'intérêt, le vocabulaire du français élémentaire. Nous avons repris pour cela le classement établi par Dino Massarenti dans « Le Vocabulaire fondamental du français. »

25 % du vocabulaire du français élémentaire concernent le thème de la nature .....	1
17 % du vocabulaire du français élémentaire concernent le thème de l'homme .....	2
15 % du vocabulaire du français élémentaire concernent le thème des activités .....	3
16 % du vocabulaire du français élémentaire concernent le thème de la vie matérielle .....	4
14 % du vocabulaire du français élémentaire concernent le thème de la vie intellectuelle et artistique .....	5
13 % du vocabulaire du français élémentaire concernent le thème de la vie sociale et de la société .....	6

Au total 40 % pour le monde et la vie matérielle, 60 % pour l'homme et sa vie physique, intellectuelle, artistique, morale et sociale. On ne saurait rêver d'un équilibre plus classique, plus humaniste. C'est bien l'homme qu'il importe de connaître plus que toute autre chose.

### SYNTAXE ET STATISTIQUE.

Restait à envisager le contrôle de la répartition grammaticale estimée comme vraiment fondamentale et seule consignée dans l'aperçu grammatical et syntaxique de la brochure : le français élémentaire, Keriston, dans sa Spanish Syntax List, précise que pour un vocabulaire fondamental de 1 300 à 1 400 mots, il y a lieu de ne pas enseigner en syntaxe les faits

qui ne se retrouvent pas **tous** dans au moins 33 % des textes. Le vocabulaire dépouillé pour le français élémentaire se monte à 315 000 mots environ. C'est à peu près le cinquième du volume des mots dépouillés dans 85 textes différents pour le French Word Book. C'est encore à peu près le quart du vocabulaire analysé par Cheydeur pour sa French Idiom List (1 200 000 mots en 87 textes). C'est à peu près la moitié du vocabulaire qui a servi de thème à la French Syntax List de Clark et Poston (600 000 mots en 60 textes). Des tableaux de correspondance établis sur ces données nous montrent qu'en s'arrêtant à la fréquence 29, la liste du français élémentaire élimine environ 30 % des constructions grammaticales, **les moins fréquentes du français oral ou écrit**. Vérifications faites sur les fréquences, par exemple des conjonctions de subordination dans les divers travaux ci-dessus, il se trouve que l'ordre pédagogique conseillé par l'ordre des fréquences constaté dans les travaux sur la langue imprimée du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle, est aussi l'ordre que préconise le français élémentaire à de très rares exceptions près, **70 à 75 % de la grammaire et de la syntaxe de notre langue se trouvent en fait dans la mince grammaire du français élémentaire...**

### **CONSEQUENCES PRATIQUES.**

Les enseignants **peuvent et doivent** tirer parti de l'admirable instrument qu'est « le français élémentaire » pour qui veut enfin trouver une boussole pour se diriger intelligemment dans l'énorme chaos de l'enseignement du français. Nous devons repenser nos méthodes et **créer**.

Du syllabaire aux manuels du C.E. et du B.E.P.S., d'immenses simplifications sont à faire. Les matériaux sont à puiser, **dès le syllabaire**, dans le vocabulaire fondamental du français. C'est sur ce fonds commun de la langue que tout doit être repris, dégagé, enseigné, revu, élargi, amélioré. C'est encore à ce fonds commun **qu'il faut recourir d'abord** si l'on veut enseigner à parler, à penser, à écrire en des langues étrangères et anciennes. Rien ne sera clair dans les esprits et dans la langue tant que ce fonds ne sera pas assimilé. C'est affaire de clarté intérieure, dans l'esprit des maîtres d'abord. Toute la clarté, toutes les clartés françaises en seront le corollaire.

### **PROLONGEMENT DE L'EFFORT**

Des travaux récents ont éclairé la connaissance que nous avons de la langue parlée ou écrite par nos enfants entre 5 et 8 ans. C'est ainsi que Robert et Gisèle Préfontaine, au Canada français, ont relevé le vocabulaire fourni oralement en classe en 1967 pendant un an par des milliers d'enfants. Ce vocabulaire rejoint 83 % du vocabulaire rencontré dans les travaux écrits des enfants belges en 1938. Seuls une vingtaine de mots appartiennent à la civilisation propre au Canada. Ces constatations



ont permis à Robert et Gisèle Préfontaine d'établir un dictionnaire d'enfants intitulé : « **Je doute... je cherche... je trouve** », publié en 1969 et diffusé par les éditions Hatier, ainsi d'ailleurs que la remarquable méthode d'apprentissage de la lecture et de l'écriture intitulée « **Le sablier** ». Ce dictionnaire peut suffire pour les besoins de la communication écrite des enfants jusqu'à l'âge de 10 ans. Un second dictionnaire est en préparation pour les besoins allant de 8 à 12 ans.

Nous avons nous-même établi un Vocabulaire Statistique de la communication écrite et imprimée, non littéraire et non technique, du XVII<sup>e</sup> siècle à nos jours. Ces 8 000 mots couvrent à peu près 97 % du vocabulaire invariablement répété en toute communication courante. L'éditeur a tenu à l'appeler Vocabulaire orthographique de base. En fait, c'est la répartition à l'intérieur de chaque rubrique analogique, de l'acquisition de ce minimum, sur 10 années de scolarité, dans l'ordre de la compréhension constatée en nos élèves et dans l'ordre de l'acquisition correcte par écrit à 75 % par au moins 60 % de nos élèves. Des contrôles et une recherche nouvelle en 1966-1967 nous ont prouvé qu'il n'y a aucun progrès dans l'acquisition de l'orthographe d'usage par rapport à 1938. Il est question de cet ouvrage en ce même numéro d'**Echo**. Pratiquement cet effort sert de base depuis 1964 aux efforts suivis d'unification du contenu des programmes dans la grande majorité des cantons romands. Quelques Ecoles Normales françaises ont aussi commencé à renouveler leur enseignement et à créer du neuf à partir de cet outil. De solides recherches se font aujourd'hui sur la langue parlée à tous les niveaux, mais les bases restent celles que la statistique linguistique a déjà établies.

## F. TERS.

### BIBLIOGRAPHIE

Deux ouvrages récents :

- N° 36 de **Recherches pédagogiques de novembre 1969** : S.E.V.P.E.N., 13, rue du Four, Paris.  
N° 42 des **Cahiers de pédagogie moderne**. Collection Bourrellet de décembre 1969. Armand Colin, Editeur.

Antérieurement se reporter à :

- R. DOTRENS. — **La pédagogie expérimentale et l'enseignement de la langue maternelle**. Ed. Delachaux et Niestlé.  
R. DOTRENS et DINO MASSARENTI. — **Vocabulaire fondamental du français**. Ed. Delachaux et Niestlé.

## écouter, lire, regarder

« Tous les grands artistes sont des amateurs. »

E. SATIE.

### DISQUES

**MAGMA** (Kobaïa), Philips, 6 395 001/002, 30/33, G.U. — Musique jeune, forte, excessive, enthousiasmante. **Musiques qui n'ont pas fini de me bouleverser.** A ne pas manquer. (M.F.)

**JEWELS OF THOUGHT** (P. Sanders), Impulse, AS - 9190, 30/30, G.U. — P. Sanders fait lui aussi appel aux instruments africains (la sanza en particulier) mais sans rien abandonner de sa personnalité. C'est dire qu'on retrouve ici les constantes oppositions **détente - tension** si caractéristiques de la musique de Sanders. **Un très bon disque.** (M.F.)

**ATRÉES, NOMOS ALPHA, ST4, MORSIMA-AMORSIMA** (I. Xenakis), La Voix de son Maître, CVC 2086, 30/33, G.U. — Cette gravure, qui permet de jouer 4 pièces de musique de chambre (dont 1 pour violoncelle seul), augmente notre intimité avec l'œuvre de Xenakis. **Elle nous rappelle que, chez Xenakis, le mathématicien fait bon ménage avec le musicien c'est-à-dire le poète.** Interprétation (dir. K. Simonovitch) remarquable. (M.F.)

**HOT RATS** (F. Zappa), Reprise SRV. 6108, 30/33, G.U. — Musiques où le lyrisme de Zappa irradie sans cesse. Tous les instruments sont à la hauteur des 2 invités (Captain Beefheart, J.-L. Ponty). **Encore un Zappa que j'aime.** (M.F.)

## PÉRIODIQUES

**LABO. COOP. D'ANALYSES ET DE RECHERCHES** (14, av. Roche; 92 - Gennevilliers), Bulletin n° 72, Sommaire : 1 — Tabac, alcoolisme ; 2 — Croissants ; 3 — Microbes. Un voyage à travers la tromperie, les pièges, pour aider le consommateur à réfléchir, s'informer, agir. (M.V.)

**LABO. COOP. D'ANALYSES ET DE RECHERCHES**, Bull. 73. Sommaire : I — Boissons à l'orange ; II — On peut lire ; III — Informations ; IV — Au nom de la loi ; V — A méditer ; à discuter ; VI — Lire la publicité, lire les étiquettes. Ce bulletin m'intéresse toujours dans sa totalité. J'ai découvert que la boisson (à l'orange) dont je me gargarise n'est pas la plus riche en vitamine C. J'y réapprends chaque fois combien il est surhumain de rester honnête (d'où le petit nombre d'impétrants), et facile de se faire duper (d'où le grand nombre de tondu(e)s, rasé(e)s et plumé(e)s). (M.V.)

**LABO COOP D'ANALYSES ET DE RECHERCHE**, Sommaire : II — Idées en vrac sur l'hygiène alimentaire ; III — A propos de surgelés ; IV — Protégeons notre santé ; V — A méditer, à discuter ; V — Au nom de la loi ; VI — Courrier des lecteurs. Hygiène alimentaire et mathématiques modernes, et mime, et bande dessinée..., etc. 42 suggestions pour l'enseignement primaire, les classes pratiques pour sensibiliser à l'hygiène alimentaire. (M.V.)

**PSYCHOLOGIE** (C.E.P.L., 114 Champs-Élysées, Paris 8<sup>e</sup>) : n° 9 : Sommaire partiel ; Un chercheur et ses idées : Wilhelm Reich ; Le couple : La jeunesse a mal du côté du cœur ; L'inconscient : la schizophrénie. N° 8 : Un chercheur et ses idées : Max Weber : Le couple : la femme ne veut plus jouer perdante ; Enfance, adolescence : votre enfant entend-t-il bien ? Cette revue est sous-titrée : comprendre, savoir, agir dans le monde d'aujourd'hui. Elle offre de nombreux points de repères dans cet immense univers encore mal exploré et méconnu : la psychologie. (M.V.)

## LIVRE

**LES PARENTS, CES INCONNUS** (C. Baroni), Ed. Mont-Blanc, 1969, br., 135 x 195, 123 p., 9,30 F. — Table : 1. L'influence des parents ; 2. De la difficulté d'être femme ; 3. Pendant la grossesse ; 4. Tout petit bébé ; 5. Le refus de l'enfant ; 6. L'acceptation inconditionnelle de l'enfant ; 7. — Le narcissisme des parents ; 8. Les mères possessives ; 9. Les femmes castratrices ; 10. Le rôle du père ; 11. Les pédagogues sont-ils de dangereux névrosés ? 12. Eduquer, c'est rendre autonome. Se plaçant dans une perspective freudienne, C. Baroni montre qu'on ne peut aider un enfant sans tenir compte de l'influence du milieu familial. Aussi, invite-t-il parents et éducateurs à ne pas se contenter des apparences pour mieux comprendre leurs problèmes. (M.F.)

**M.F. : Michel FALIGAND ; M.V. : Marcel VAN OVERBECK**, oct. 70.

## dossiers pédagogiques

Voici la liste des dossiers pédagogiques que l'Institut Parisien de l'Ecole Moderne met à la disposition de ses ADHERENTS EXCLUSIVEMENT. Pour emprunter un dossier, adressez une liste d'au moins trois titres (prévoir les cas d'indisponibilité) à : A. et B. BOURGAREL, 20, rue H.-Barbusse, 92 - Gennevilliers. Tél. 733-17-93. Joindre 4 F pour frais d'envoi.

### DOSSIERS DISPONIBLES

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

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.

## de l'éducation... au management !

*« Tant qu'on ne développera pas de méthodes démocratiques de direction, la psychologie des responsables sera une science capitale pour l'avenir de l'humanité. »*

R. DUMONT (*Cuba est-il socialiste ?*)

**CONNAISSANCE DE L'ENFANT** (R. Vincent), Culture, Art, Loisirs, 175 x 230, rel., 256 p. Table I — La croissance dans la famille ; II — La constellation familiale ; III — L'atmosphère familiale ; VI — La société. Un ouvrage de synthèse et de vulgarisation, présentant l'essentiel d'une façon concise et claire (1). La mise en page utilisée place les renvois au niveau du paragraphe lu, ce qui facilite la lecture. Ainsi, nous prenons conscience, si ce n'est déjà fait, des multiples influences éducatives et culturelles qui concourent à la formation de la personnalité de l'enfant, ou qui risquent de la détruire ou de la déformer. A lire pour faire les premiers pas dans cet univers dont une grande partie reste encore inexplorée.

**L'EXAMEN PSYCHOLOGIQUE D'UN ENFANT** (L. Corman), Dessart, 1968, br., 125 x 185, 282 p. ; I — Premières étapes de l'examen psychologique ; II — Psychologie de l'expansion vitale ; III — Les méthodes d'examen psychologique. Bibliographie. A partir d'une théorie (l'expansion vitale), l'auteur étudie les différents secteurs de la personnalité enfantine, dont il établit une synthèse. Il présente également un choix de quelques moyens d'investigation (tests, etc) permettant de fournir des éléments, des données en liaison avec la méthode proposée.

**LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL DE L'ENFANT ET DE L'ADOLESCENT** (B. Reymond-Rivier), Dessart, br., 125 x 185, 282 p., 1965, Table : A) L'Enfance : I — La relation primitive avec la mère : de l'adualisme ; II — L'entrée dans le groupe ; III — Vers la coopération et l'autonomie ; B) L'adolescence : I — Problèmes et préjugés concernant l'adolescence ; II — La crise juvénile ; III — Les aspects intellectuels de la crise juvénile ; IV — L'évolution des sentiments interpersonnels ; V — Le groupe ; VI — La

(1) N.D.L.R. : l'abondance des notes de lecture nous a permis de regrouper certaines d'entre elles sous un même thème.

bande délinquante ; VII — Perspectives ; VIII — Le dénouement de la crise juvénile. Bibliographie. Ouvrage de synthèse puisant ses matériaux dans des études où l'on retrouve des auteurs tels que J. Château, Piaget, Spitz R. A. Utilisant discrètement mais opportunément les découvertes de ceux-ci, l'auteur analyse l'évolution sociale de l'être humain, de ses premiers rapports avec sa mère et à son intégration (ou son impossibilité d'intégration) à la société des adultes. A lire.

**L'APPORT DE LA MÈRE ET DU PÈRE EN ÉDUCATION** (E. Gabert), Triades, 1964, br., 160 x 225, 121 p. — L'ouvrage expose le principe fondamental de toute éducation. éducateur steinerien, l'auteur nous introduit dans le contexte éducatif en nous mettant en présence d'extraits du poème « Perceval ou le Conte du Graal ». Constatant une complète transformation de l'image du père pour l'enfant actuel, lequel se trouve privé d'une première et importante phase de l'adaptation à la vie (offerte par l'imitation du père), un protectionnisme castrateur (de la mère, des institutions), il voit dans la qualité de cet environnement les causes qui font de nos enfants des êtres vacillants, sans fermeté, dès que les points d'appui extérieurs viennent à leur manquer, les rendant impressionnables, influençables, livrés sans retenue à leurs passions et à leurs instincts.

**L'ADOLESCENCE DEVANT L'AUTORITÉ ET LA LIBERTÉ** (E. Gabert), Triades, 1964, br. 160 x 225, 121 p. — Table : 1. Métamorphose de l'autorité ; 2. Autorité et liberté ; 3. La formation des maîtres. Définissant l'autorité comme un principe qui féconde, porte et entretient la vie et non comme une contrainte, une entrave, un dessèchement rigide, l'auteur constate que trop souvent l'éducation veut modeler les enfants en fonction d'un idéal fixé une fois pour toutes, nécessitant refoulement et sacrifice de ce qu'il y a, en chacun, de plus hautement humain. Autoritarisme ou laisser-faire aboutissent à des résultats semblables : révolte ouverte pour conquérir des libertés, ou quête désespérée pour s'adapter au monde des adultes. L'être humain passe par plusieurs « naissances ». À chacune d'elles, il se libère des liens qui l'unissent au milieu extérieur et conquiert une nouvelle autonomie. L'adolescence est une de ces naissances. Un combat (nécessaire) non livré honnêtement pour conquérir son indépendance sur l'autorité qui s'impose à lui, rend l'être humain vulnérable aux influences dominatrices (pression du milieu, de l'opinion publique, des slogans, etc.).

**ENTRE PARENTS ET ADOLESCENTS** (H. G. Ginott), Laffont, 1970, 150 x 200, 215 p. Trad. O. Wertheimer. Que faut-il faire, face à la contestation, à la colère, à la boisson, à la drogue, à la voiture ? Comment résoudre la question sexuelle ? Utilité du dialogue loyal, bienfait de la louange appliquée à bon escient. (M.V.)

**LES NÉVROSES** (A. Adler), Aubier-Montaigne, br., 120 x 185, 234 p. Table : I. Buts de supériorité sans valeur constructive ; II. Inaptitude à faire face aux problèmes de la vie ; III. Absence de sentiments social et protes-

tation masculine ; IV. Problèmes de l'amour et du mariage ; V. Style de vie névrotique et psychothérapie ; VI. Utilisation névrotique des émotions ; VII. La constellation familiale ; VIII. Premiers souvenirs ; IX. Autres buts de supériorité inutiles ; X. Choix professionnels et postures au cours du sommeil ; XI. Le jargon des organes et des rêves. Cet ouvrage est constitué d'observations et de présentations de cas que l'auteur accompagne de commentaires. Ses conclusions sont les suivantes : **1. L'éducation** : Le style de vie se crée au cours des 4 ou 5 premières années de la vie, l'enfant construisant son propre prototype en réglant ses capacités héréditaires sur ses premières impressions. Les difficultés de l'individu sont ainsi préfigurées dans les relations datant de son enfance. Toute méthode éducative exagérée (superstition de l'hérédité, mode fanatique d'éducation) est susceptible de faire mal à l'enfant. L'art de la mère est de lui donner les libertés et l'opportunité de conquérir le succès par ses propres moyens : accorder l'indépendance ; communiquer une véritable compréhension initiale de la situation environnante ; élever, dès le départ, dans la connaissance du véritable rôle sexuel et dans la préparation de celui-ci. Le psychologue assure tardivement la fonction de la mère. **2. La névrose** : le facteur de toute névrose est le but de supériorité provenant toujours d'expériences réelles d'infériorité. Cela se traduit, dans les faits, par la volonté de fuite (par crainte de la défaite), la résistance à toute progression, l'évitement de toute épreuve. Il y a toujours, dans la névrose, un élément d'accusation, le patient ayant l'impression d'être privé de son droit (c'est-à-dire le droit d'être le centre de l'attention) et désirant en rejeter la responsabilité ou le blâme sur autrui. Ces tendances peuvent être perçues dans le comportement de toute une famille ou dans l'idéologie d'une nation.

**L'ÈRE DES ORGANISATEURS** (J. Burnham), Calmann-Lévy, 14 x 21, br., 313 p. Quelques chapitres : 6 — La théorie de la révolution directoriale ; 7 — Les directeurs ; 8 — Les directeurs en marche vers la domination sociale ; 9 — L'économie de la société directoriale ; 10 — Les directeurs changent la localisation de la souveraineté ; 11 — Régime totalitaire et société directoriale ; 12 — La politique mondiale des directeurs ; 13 — Les idéologies directoriales. Ouvrage écrit en 1939, mais ô combien actuel ! C'est aujourd'hui, demain ! Se refusant à prendre parti, l'auteur, analysant, à la lumière du passé, la mise en place d'une idéologie, démontre le déclin (dû à une insuffisance scientifique) des idéologies marxiste et capitalistes, supplantées, « phagocytées » par une nouvelle idéologie, celle des directeurs (nos modernes « technocrates »), future (et déjà actuelle) nouvelle classe dirigeante, puisque groupe contrôlant, dans une plus grande mesure que le reste de la société, l'accès aux instruments de production (commerce, industrie, finance), et doué d'un traitement préférentiel dans la distribution des produits de ces instruments, aidé en cela par l'ignorance d'innombrables serviteurs, consolidant les institutions en ce sens, s'imaginant travailler à la réalisation de leurs propres désirs. En 1939, l'auteur annonce « le partage du monde nouveau entre trois Super-Etats : le Japon, l'Allemagne et les Etats-Unis. (à suivre).

Marcel VAN OVERBECK, juin 70.

## vie du groupe

Les nombreux textes qui attendent publication ici ont raréfié cette rubrique. Au moyen des 230 numéros du « **lien pédagogique** » parus durant l'année scolaire 1969-70, j'ai dressé une chronologie qui devrait vous permettre de vous faire une idée de nos activités. (m.f.)

1969

### septembre

- **10** : les **Conseils d'Administration** auront lieu le 2<sup>e</sup> jeudi de chaque mois, dans une école communale de Paris, ils seront, l'année durant, l'occasion pour l'I.P.E.M. de se remettre en cause lui-même. Le **Centre de Correspondance Interscholaire** démarre modestement.
- **30** : Le **C.L.E.N.-94** (Comité de Liaison de l'Education Nouvelle) réduit au G.E.T. et à l'I.P.E.M. reprend ses activités mensuelles à Valenton. Organisation du service des **dépôts d'Interéducation** dans des librairies parisiennes par 2 responsables.

### octobre

- **9** : **Assemblée Générale** extraordinaire : l'information étant jugée insuffisante par les adhérents présents, la modification des statuts est reportée à l'A.G. de décembre. Le C.A. est mandaté pour réaffirmer la position du groupe concernant la **totale liberté d'expression** dans **Interéducation**. Une partie importante de la discussion a été centrée sur « **la motivation de nos actes.** »
- **23** : **rédaction du tract** de présentation de nos activités 1969-70.

### novembre

- **10** : les échanges continuent dans « **le lien pédagogique** » sur les propositions de modifications de certains articles de nos **statuts** (les principaux), un projet de **règlement intérieur** et des éléments pour une **Charte I.P.E.M.**
- **20** : pour favoriser l'efficacité des **analyses de fonctionnement** qui doivent terminer nos C.A. mensuels, un camarade tient le poste d'**observateur**. Au sein du groupe, un **Comité de Programmation** se forme, motivé par l'abondance des textes destinés à **Interéducation**.

### décembre

- **5** : **Assemblée Générale** : des articles de **statuts** ont été modifiés, un **nouveau C.A.** a été élu, un **G.I.R.** (Groupe d'Interventions Rapides) a été créé qui a immédiatement rédigé un tract « **Refus d'obtempérer** ». Création d'un **Circuit Boule de Neige** de rédaction de questionnaires pour contrôler la lecture des livrets des collections BT et BTJ (C.E.L. éditeur).



janvier

- 30 : pour rationaliser l'entraide : initiative de l'organisation d'un **fichier perforé** des adhérents. L'I.P.E.M. (92 + 95) poursuit ses **réunions pédagogiques** (Gennevilliers, Villiers-le-Bel, Asnières). Mise au point d'un calendrier de **réunions interdépartementales**. Coopération et solidarité financière avec les **grévistes de Paul-Lafargue** (93 - Montreuil).

février

- 20 : préparation d'un texte pour le n° de mai de « **L'École et la Nation**. » Publication d'un **organigramme ipém**. Mise au point du **tract de présentation** et des **fiches de candidature** (XVI<sup>e</sup> stage).

mars

- 13 : dans « Le Lien » : discussion sur « **une stratégie pour l'I.P.E.M. ?** » Premières interrogations sur le faible intérêt suscité par nos **réunions pédagogiques interdépartementales**.

avril

- 17 : André Inizan est soumis — en toute camaraderie — à la question par une dizaine d'adhérents ipém à propos de **l'ALPÉCLÉ**. Préparation du XVI<sup>e</sup> stage : **choix des invités**.

mai

- 13 : nous prenons la décision de **router nous-mêmes** (mise-en-pochette, classements, dépôt à la poste) **Interéducation** afin de diminuer les délais d'acheminement et de réduire les erreurs.

juin

- 11 : à travers les bilans d'activité, l'**Assemblée Générale** constate l'échec des réunions pédagogiques et celui de la coopération au sein du C.L.E.N. Paris ; elle détermine l'**orientation** des groupes pour 1970-71 (cf tract de présentation I.P.E.M. 70-71) ; elle **renonce à modifier** le 2<sup>e</sup> mot de notre raison sociale malgré les efforts d'imagination de ceux qui avaient proposé des adjectifs nouveaux mais conservant cependant l'initiale P. L'organisation de **C.E.P.** (Cercles d'Entr'aide Pédagogique) démarre aussitôt. Le C.A. (Conseil d'Administration) devient partie du **CONSEIL DES RESPONSABLES** (réunions : 2<sup>e</sup> jeudi de chaque mois).

- 18 : sur les lieux-mêmes : **préparation matérielle du XVI<sup>e</sup> stage**. Rédaction d'une nouvelle **fiche de demande de correspondant** pour le Centre de Correspondance Interscolaire (G.F.E.N. + I.P.E.M.)

juillet

- 1<sup>re</sup> semaine : Yerres : le **XVI<sup>e</sup> stage I.P.E.M.** réunit 60 personnes qui définissent structures et thèmes de travail ; les invités (André Martinet, Jeanne-Alice Kieffer, Jean-Pierre Klein) permettent à chacun de réfléchir sérieusement à la **suppression de l'orthographe**, à la **Méthode Le Sablier**, à la **psychologie des profondeurs**.

Retourner ce formulaire à : Dominique VERGNE

8, rue Berthelot, 92 - Montrouge

La carte d'invitation aux Journées d'Etudes étant gratuite pour les seuls adhérents du GERREN à jour de leur cotisation 1971, si vous souhaitez assister à ces Journées, renvoyez cette fiche dûment remplie **AVANT LE 17 JANVIER, accompagnée du montant de votre cotisation et d'une enveloppe timbrée** à votre nom.

**N.B.** — Il ne pourra être tenu compte des demandes non accompagnées de la cotisation et d'une enveloppe timbrée.

— Nous disposerons des cartes non attribuées à partir du 18 janvier.

NOM :

PRÉNOM :

ADRESSE :

(Notre C.C.P. : Gerren - 21 075 85 - Paris (**Attention** : Tout autre libellé rendrait votre chèque inutilisable).

- J'adhère au GERREN AVEC service « Interéducation » : 30 F (1)
- J'adhère au GERREN SANS service « Interéducation » : 10 F
- Je souhaite recevoir une carte personnelle d'invitation : 10 F  
(gratuite seulement pour les **adhérents** « à jour »)
- Je souscris seulement un abonnement à « Interéducation » : 25 F (1)  
(l'abonnement seul ne donne pas droit à la carte d'invitation gratuite)

Je désire recevoir le N° spécial d' « Interéducation » :

- « Education et Rééducation psycho-motrices »  
(compte rendu des Journées d'Etudes 1968). Prix : 10 F
- « La communication et ses troubles »  
(compte rendu des Journées d'Etudes 1969). Prix : 12 F
- Je souscris au numéro spécial « L'échec scolaire au cours préparatoire »  
(compte rendu des Journées d'Etudes 1966). Prix **provisoire** : 10 F

(1) Le N° 19 « Interéducation » ne sera adressé qu'aux personnes ayant effectué à temps ce règlement. (Date limite imposée par l'imprimeur pour notre commande : 18 janvier). 18-10-69.

RENOYER PAR RETOUR CE FORMULAIRE ENTIER à :

Jeannine FICHOT, 44, rue Diderot, 92 - Asnières

**G.E.R.R.E.N.**

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE 1971 :

**Lundi 1<sup>er</sup> mars, à 17 h. 15**

A l'occasion des Journées d'Etudes consacrées à « L'élaboration du langage chez l'enfant », qu'il organise à l'Institut Pédagogique National les lundi 1<sup>er</sup> et mardi 2 mars, le GERREN se propose de réunir ses membres en Assemblée Générale le :

**LUNDI 1<sup>er</sup> MARS, à 17 h. 15, à l'IPN, 29, rue d'Ulm, Paris. 5<sup>e</sup>**

Pouvons-nous compter sur votre présence ? — OUI      NON

Comme chaque année, il convient de procéder à l'élection du Conseil d'Administration statutairement renouvelable par tiers.

Si vous souhaitez participer aux activités du G.E.R.R.E.N., faites acte de candidature.

Il importe — dans le dessein légitime d'un renouvellement — que des candidatures nouvelles se manifestent.

Acceptez-vous de poser votre candidature au C.A. ? OUI      NON  
de voir renouveler votre mandat ?      OUI      NON

Si vous ne pouvez participer à nos travaux, vous avez le devoir, afin de ne pas entraver le bon fonctionnement de notre association, de désigner l'un de nos camarades présents pour vous représenter.

Je, soussigné .....

DONNE POUVOIR à ....., ou à défaut à .....  
tous deux membres actifs du Gerren, pour me représenter à l'Assemblée Générale du 1<sup>er</sup> mars 1971.

A ....., le .....

Signature :

Nom et prénom ..... Fonction .....

Adresse .....

**stage national 1970**

Le stage du G.F.É.N. (cette année national) a été conçu dans le même esprit que l'an passé.

Nombreux participants, spécialement de la région parisienne. (A noter que le stage du G.M.E.A. a regroupé bon nombre de membres du G.F.É.N. du Sud-Ouest).

Grâce à l'expérience de l'an passé, nous avons pu améliorer l'articulation des activités du stage.

**Les groupes du matin**

Ils réunissaient les stagiaires par département ou région. S'appuyant sur le concret vécu par chacun, les stagiaires confrontèrent expériences et problèmes.

**Les ateliers ou groupes de travail de l'après-midi**

Ils étaient axés sur des techniques (texte reconstitué, utilisation du magnétophone...) ou sur des disciplines (mathématique moderne, grammaire structurale, disciplines d'éveil...) ou encore des études (plan de rénovation du français, créativité...)

**La réunion de synthèse**

Les animateurs faisaient le point sur le cheminement de la réflexion dans chaque groupe et abordaient des problèmes de fond (hiérarchie du pouvoir, hiérarchie du savoir, part de l'enseignement magistral dans une éducation. rénovée, connaissances et démarches).

Henri BASSIS résuma fort bien l'esprit dans lequel ce stage fut animé :  
« Nous avons fonctionné de façons très différentes et nous avons l'intention de continuer ainsi pour plusieurs raisons :

1°) Parce que l'éducation nouvelle ne signifie pas un stéréotype de comportement pédagogique, l'animateur jouant le rôle de maître.

2°) Il est indispensable de tenir compte de la personnalité de chacun. Même si on est d'accord sur une orientation, c'est-à-dire accord sur un certain nombre de points, les uns appuyant plus particulièrement sur l'un ou l'autre point, nous veillons à respecter cette liberté afin de ne pas devenir une secte, une chapelle, mais un mouvement de masse.

3°) Ces différences de style permettent de mettre l'accent sur les pôles contradictoires auxquels est affronté l'enseignant dans la classe. »

Le maître nouveau a souci que sa classe se comporte de façon autonome, il a souci également qu'un certain nombre d'idées-force auxquelles il croit, naissent dans la tête de ses élèves. »

### **Ceci répondait-il à l'attente des stagiaires ?**

Les réponses au questionnaire d'évaluation semblent nous encourager dans l'orientation ainsi définie :

« Je suis enthousiasmée. J'ai trouvé au stage exactement ce que j'attendais : un désir de renouveler mon enseignement, désir existant déjà mais renforcé très profondément maintenant, une atmosphère de coopération, de chaleur, d'encouragement, l'impression de ne plus être isolée. »

« J'ai assisté à 2 ateliers ; « enseignement individualisé » et « créativité. » Comme toujours j'y ai beaucoup appris (mieux qu'en une année de stage à Montlignon où ces mêmes sujets ont été traités).

« Expériences extrêmement enrichissante dont chacun est sorti, non pas avec des solutions, mais la tête « fourmillante » de questions sur lui-même et sur son propre enseignement. »

### **POUR L'AVENIR**

---

La majorité des stagiaires étant partie avec l'intention d'animer ou de créer des groupes dans leur région, le G.F.E.N. tentera d'organiser des séries de stage, les uns pour sensibiliser ceux qui sont prêts à changer quelque chose, les autres pour approfondir notre recherche commune.

**EQUIPE I.E. DU G.F.E.N.**

## **Groupes régionaux du G.F.E.N.**

- 13 : Responsable : M. TAMISIER, Ecole de Garçons, 24, rue Chastel, 13 - Aix-en-Provence.  
Trésorier : E. CLEMENT, Logt scolaire Grassi, 13 - Aix-en-Provence. C.C.P. 1 155 09, Marseille.
- 14 : Mlle PLANCHAIS, Directrice de l'Ecole Maternelle Langevin, 14 - Mondeville.
- 22 : Groupe de Saint-Brieuc. Responsable : Mme Annick AUVRAY, 9, rue J.-J.-Rousseau, 22 - Saint-Brieuc.
- 25 : M. Jacques DELACOUR, instituteur, 25 - Maiche.
- 27 : M. Serge DURET, Conseiller Pédagogique, 27 - Bec-Hellouin.
- 33 : Responsable : P. RAYMOND, instituteur, 33 - Beychevillé.  
Trésorière : Mme TOUZEAU, institutrice, 7, rue Tastet, 33 - Bordeaux. C.C.P. 40.66, Bordeaux.
- 34 : Responsable : Andrée GROSSE, Le Mirador, C. 6, av. Louis-Ravas, 34 - Montpellier.  
Trésorière : Yvette GALARET, école Michelet, 34 - Sète.
- 44 : Responsable : Arlette PINARD, 3, avenue des Lilas, 44 - Rème.
- 59 : Groupe de Lille. Responsable : R. QUAEGBEUR, 39, rue de Barœul, 59 - Marc-en-Barœul. C.C.P. Groupe des Amis de l'Ecole Nouvelle, 376-94, Lille.  
Groupe de Valenciennes. Responsable : Jacques HALLIEZ, Directeur de l'école mixte, rue du Caruot, 59 - Valenciennes. C.C.P. 839-50 - Lille.
- 72 : Responsable : PARDIGON, instituteur, 72 - Mésières-sur-Ponthoain. C.C.P. 658-28, Rennes.
- 75 : Responsable : Laure AUMIGNY, institutrice, école de garçons, 20, rue Le Vau, 75 - Paris 20.  
Trésorier : Gérard DUPUIS, instituteur, école de garçons, 9, rue Bretonneau, 75 - Paris 20. C.C.P. 30 066 62 - 77, La Source
- 77 : Responsable : André ROUX, instituteur, 77 - Dampmart. C.C.P. 22-51-1 90, Paris.  
M. Pierre TEYSSANDIER, instituteur, école de garçons, 77 - Combs-la-Ville.
- 78 : Responsable : R. CARBONNE, instituteur école Jean-Macé, 78 - Saint-Cyr-l'Ecole.  
Trésorier : J. LAVIE, école mixte R.-Rolland, 12, rue de l'Aérostation Maritime, 78 - Saint-Cyr-l'Ecole.  
M. Roger GAUTIER, instituteur, école de garçons « Berlioz », 78 - Fontenay-le-Fleury.
- 85 : Responsable : Mme RETAIL, institutrice, 14, rue Jules-Ferry, 85 - Olonne-sur-Mer.
- 91 : Responsable : Mme Marie-Josèphe DENIS, professeur, groupe Jules-Ferry, 91 - Athis-Mons.  
M. Raoul BENKEMOUN, instituteur, école de garçons P.-Langevin, 91 - Corbeil-Essonnes.
- 92 : Responsable : Alain CORNELOUP, instituteur, 5, square des Acacias, 92 - Plessis-Robinson.
- 93 : Responsable : Michel BELLOT, école Paul-Langevin, 93 - Noisy-le-Sec.  
Trésorière : Marie-Thérèse TOURNEUX, 73, allée Bayard, 93 - Livry-Gargan. C.C.P. 31 118 93, La Source.
- 95 : Responsable : Michèle PROBOUSSEVITCH, institutrice, 1, avenue Marchand, 95 - Montmorency.

# INTERÉDUCATION

Revue bimestrielle

Administration : 67, Avenue Gambetta, PARIS-20<sup>e</sup>  
Tél. PYR. 61-84

Le Directeur M. PIACÈRE  
3, Rue A. Chérioux, 92 - ISSY-LES-MOULINEAUX

« Interéducation » est une revue éditée en coopération par six groupes de pédagogie expérimentale, indépendants les uns des autres. « Interéducation » est gérée par un conseil d'administration de 12 membres (2 représentants de chaque association). Les responsabilités sont regroupées en six postes de travail attribués pour une seule année à chacun des groupes, le roulement s'effectuant automatiquement selon l'ordre alphabétique. Le comité de rédaction réunit un représentant de chaque groupe. Il siège une fois par mois pour approuver à l'unanimité l'éditorial (écrit à tour de rôle par chacun des six groupes), pour arrêter la maquette du numéro préparée par le secrétaire de rédaction dont le rôle de coordination est strictement technique. Chaque association dispose du sixième des pages, ni le comité de rédaction, ni le secrétaire de rédaction n'ont qualité pour intervenir dans le contenu des textes proposés, la liberté d'expression dans « Interéducation » n'étant limitée que par la loi de juillet 1881 sur la presse.

Pour 1970, les responsabilités sont ainsi réparties :

- Problèmes de la publicité : A.P.C. (M. PERRET),
- Secrétariat de l'association : G.É.R.R.É.N. (M. BLONDEL),
- Trésorerie : G.F.É.N. (M. CHALLIÉ),
- 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



**INTERÉDUCATION n° 18** \* fiche-critique rédigée par (Association, NOM, Prénom) : .....

Tour, Maurepas, 78 - TRAPPES.      à retourner à : Mme Anne-Marie JOZEAU, Ecole de Filles La

**RÉFÉRENCES DES TEXTES**  
(titres et numéros de page)

**MES CRITIQUES** (questions - approbations - objections)

\* j'aimerais lire un texte ou un n° spécial d'Interéducation sur le(s) sujet(s) : .....

\* autres suggestions : .....



AFL

**Association Française pour la Lecture**  
I.P.N., 29, rue d'Ulm, 75-PARIS-5<sup>e</sup>; 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<sup>e</sup>.

APC

**Association de Pédagogie Cybernétique**  
I.P.N., 29, rue d'Ulm, 75-PARIS-5<sup>e</sup>, C.C.P. 20-120-27 Paris

M., Mme, Mlle : ..... Prénom : .....

Adresse personnelle : .....

fonction : .....

Cotisation individuelle : 25 F — Personne morale : 250 F

Mode de paiement : C.C.P.  , chèque bancaire  , mandat

GERREN

**Groupe d'Etudes et de Recherches des Rééducateurs de  
l'Éducation Nationale**

Adhésion et abonnement groupés : 30 F<sup>(1)</sup> - Abonnement seul : 25 F - Adhésion seule : 10 F

Bulletin à envoyer à Madame E. DUCHELER, 53, rue d'Isaac, 72-LE MANS, C.C.P.  
G.É.R.R.É.N., 21.075.85 Paris.

M., Mme, Mlle : ..... Prénom : .....

Adresse personnelle : .....

Fonction : .....

(1) L'adhésion comprend l'abonnement à "INTERÉDUCATION" et aux bulletins de liaison du G.É.R.R.É.N.

GFEN

# GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Retourner ce bulletin accompagné des trois volets de votre chèque à  
Gérard DUPUIS, 9, rue Bretonneau, Paris-20<sup>e</sup>  
chèque libellé au nom du G.F.É.N. Section Presse, C.C.P. 1957.23 Paris

M., Mme, Mlle : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_ Fonction : \_\_\_\_\_

Adresse professionnelle : \_\_\_\_\_

Adresse personnelle : \_\_\_\_\_

Abonnement à « Interéducation » : 6 numéros : 25 F.

GRIP

## Groupe pour la Rénovation des Institutions Pédagogiques

M., Mme, Mlle : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Adresse personnelle : \_\_\_\_\_

Fonction : \_\_\_\_\_

Pour 1970, formule choisie :

Adhésion et abonnement groupés : 35 F - Abonnement simple à INTERÉDUCATION : 25 F - Adhésion simple : 15 F

Détacher et adresser (avec chèque joint) à Jeanne HENRY, 75, rue Crozatier, PARIS-12<sup>e</sup> - C.C.P. La Source 31.184.28

IPEM

## Institut Parisien de l'École Moderne

Adhésion à l'I.P.É.M. \* Abonnement à « INTERÉDUCATION »

L'Adhésion à l'I.P.É.M. donne droit :

- au service gratuit d'« INTERÉDUCATION » (automatique),
- à la participation aux Cercles d'Entraide Pédagogique,
- 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 des responsables, conférences...).

Abonnements et adhésions **partent du n° sous presse au moment du versement.**

Pour adhérer, retournez cette fiche et les trois volets de votre chèque à :

Estaban 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° : 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.

**Édition du Centenaire**

# **PÉDAGOGIE SCIENTIFIQUE**

**Maria MONTESSORI**

**Il y a cent ans ans naissait Maria Montessori  
la grande initiatrice du mouvement de réforme  
en faveur des méthodes actives.**

**A l'occasion de cet anniversaire, les Éditions  
ESF, avec la collaboration de l'Association  
Montessori de France, rééditent dans son  
texte original l'ouvrage fondamental de la  
grande Pédagogue.**

3 tomes, reliés plein Rondeau, parchemin sous étui, 820 pages,  
88 gravures de l'Édition originale, Prix de souscription : 120 F.

**BULLETIN de SOUSCRIPTION  
à retourner aux Éditions ESF  
17, rue Viète - PARIS-17<sup>e</sup>**

Nom .....

Adresse .....

*Je soussigné, souscris ..... exemplaires de l'Édition du Centenaire  
de la Pédagogie Scientifique de Maria Montessori, au prix  
exceptionnel de 120 F (1) les trois tomes (Prix normal : 150 F)*

*Je règle ce jour la somme de ..... F. par chèque  
bancaire ou postal joint.*

Date :

Signature :

(1) Jusqu'au 31-12-70.

GFFEN

*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 : Henry CHAILLIE, 67, avenue Gambetta, PARIS-XX<sup>e</sup>.

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<sup>e</sup>.

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<sup>e</sup>.

Correspondance : Michel GAUVIN, École Henri-Wallon, 94-VALENTON.

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<sup>e</sup>.

Correspondance : Claude PHILIPPE, 10, Bd du Temple, PARIS-XI<sup>e</sup>.

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<sup>e</sup>.

Correspondance : Dominique VERGNE, 8, Rue M.-Berthelot, 92-MONTROUGE.

**Prix 5 F.**