

# 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° 19 janvier-février 71

# INTERÉDUCATION - 19

Editorial	1
-----------	---

## POINTS DE VUE

Mort au pluriel en X... ou chevaux de retour, C. Rivière, A.F.L.	2
Tiers temps, M.J.C. et administration, Josette Broquet, G.F.E.N.	4
Déscolariser la société, I. Illich, J. Renaud, I.P.E.M.	6

## TÉMOIGNAGES

La psycho-police à l'école, G.F.E.N.	8
Suppression des professeurs d'atelier dans les classes de perfectionnement professionnel, G.F.E.N.	9
Y a-t-il une éducation nationale (un témoignage sur l'auto-gestion scolaire), P. Berthelot, G.R.I.P.	12
e âcer dia lectur l... F. Mezerette, I.P.E.M.	17
Une pensée qui restera vivante, L. Aumasson, G.F.E.N.	21

## ÉCHANGE

Analyse d'un groupe de classe : 6 <sup>e</sup> transition, Gauthier, G.F.E.N.	22
---	----

## ÉTUDES

Audiovisuel - langages et communication, H. Perret, A.P.C.	31
L'éducation musicale et les compositeurs, M. Faligaud, I.P.E.M.	42
Les difficultés de la lecture chez les écoliers de l'école primaire, J. Piacère, A.F.L.	48
Colloque du C.R.E.S.A.S., J.-L. Ducoing, G.E.R.R.E.N.	58
Conditions réelles de l'apprentissage de la langue écrite, C. Chilaud, G.E.R.R.E.N.	62
Le Français par le sablier, G.R.I.P.	69

## DOCUMENTATION

Ecouter, lire, regarder, M. Faligaud, M. Van Overbeck, M. Bourdin, I.P.E.M.	73
Bibliographie, H. Datet G.E.R.R.E.N.	78

## VIE DES ASSOCIATIONS

La vie de l'association, A.P.C.	81
Assemblée générale 1971, G.E.R.R.E.N.	82
Journées d'étude 1971, G.E.R.R.E.N.	83
Société française de cybernétique, A.P.C.	84
Réunions du G.R.I.P.	84
A propos des relations des enseignants non directifs avec leurs institutions, G.R.I.P.	84

Copyright by INTERÉDUCATION, 1971 - Reproduction autorisée après accord de l'Association intéressée

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

# éditorial

L'autre jour, le conseil des maîtres d'une école primaire où fonctionnent, depuis la rentrée 68, chaque mercredi après-midi, des ateliers et clubs où les enfants peuvent se réunir selon leurs affinités ou leurs intérêts pour pratiquer céramique, aéromodélisme, danse, marionnettes, photo, etc., se réunissait.

Ce sont les instituteurs — aidés, il est vrai, par quelques parents — qui prennent en charge ces activités. En toute logique, l'effectif moyen par atelier correspond donc à l'effectif moyen des classes. Or, bien souvent le simple respect de règles élémentaires de sécurité impose des normes. Bien plus : au-delà de certaines conditions minimales de « confort », il n'est plus question de prétendre faire œuvre d'éducation.

Par ailleurs, aucun crédit scolaire ne prend en charge l'achat du matériel et de l'outillage indispensables. Ce sont donc les familles qui, sous des formes diverses, apportent exclusivement l'aide nécessaire.

On comprend que ces clubs et ateliers nés dans l'enthousiasme de mai 68, alors que chacun pensait que « quelque chose allait changer » et « qu'enfin on pourrait aller de l'avant » ne suscitent plus autant de passion chez ceux qui en ont été les initiateurs.

Aucune aide ni matérielle, ni même morale, n'est venue de l'administration. Ne masquait-on pas cette carence en prenant en charge des responsabilités qui incombent au pouvoir ? C'est la question qui était posée au conseil et qui remettait en cause le principe même de cette initiative.

Certains affirmaient qu'il était peut-être temps de dresser le constat de carence, de montrer aux familles, à l'administration, à l'opinion qu'une telle expérience ne peut être viable tant qu'elle reste isolée, tant que le contexte n'a pas radicalement changé. On parlait de tout arrêter, de présenter les faits à la presse, espérant ainsi susciter une prise de conscience salutaire.

D'autres insistaient sur l'aspect positif, sur l'attachement des enfants et des parents à ce qui, déjà, avait été réalisé. Ils se demandaient si ce courant d'intérêt ne portait pas en lui-même une prise de conscience plus « révolutionnaire » — car il est bien vrai que les rapports entre élèves, entre maîtres, entre maîtres et élèves, entre parents et école ont été transformés. Le rôle de l'autorité, de la discipline, de l'éducation sont remis en question.

Le problème n'est pas neuf mais il reste essentiel. Attendre le « Grand Soir » pour instaurer une pédagogie libératrice n'est-ce pas faire preuve de pur romantisme et d'utopie stérile ? Mais il est vrai aussi que « réformer » l'école, c'est fournir un alibi au pouvoir, c'est excuser ses carences.

Etre révolutionnaire, c'est également être réaliste, c'est-à-dire accepter et assumer cette ambiguïté fondamentale liée à toute lutte politique. Etre révolutionnaire, c'est savoir donner à ces « réformes » un contenu révolutionnaire.

## mort au pluriel en X... ou "chevals" de retour

*Comme nous l'annonçons dans le précédent numéro, le titre dont nous avons coiffé l'article de C. Rivière (1) nous a valu une courtoise mise au point de l'auteur, qui nous signale en outre quelques coquilles, non sans humour : « le protè, dérouter par l'ancienne orthographe, n'a pas toujours imprimé OI au lieu de AI, mais c'est peu important. Le lecteur aura certainement rectifié de lui-même. Les phantosmes sont devenus des phantasmes, mais l'erreur tombe juste, pourrait-on dire, car c'est en effet la vieille orthographe de fantasmés (cf. fantasmagorie)... »*

*C'est donc bien volontiers que nous publions à ce propos les précisions philologiques que nous envoie notre collègue.*

J. P.

Le nom simple **cheval** a un pluriel à la fois phonétique et orthographique. Sa prononciation change au pluriel : **un cheval, des chevaux**. Le pluriel phonétique est entré, par l'usage de plusieurs siècles, très profondément dans la langue et jusque dans les patois ; il est difficile de changer cet usage constant et séculaire.

Mais l'histoire de la langue nous fait connaître que le pluriel de **cheval** fut d'abord très régulièrement **chevals** ; seulement, des modifications phonétiques jouèrent très rapidement ; l'**s** final était prononcé ; l'**i** qui le précédait se vocalisait en **u** ou en **ou** ; de nouvelles modifications amenèrent le pluriel phonétique : **chevaux**, tel qu'on l'entend aujourd'hui.

Dans le pluriel écrit, le groupe **ls** fut représenté par les copistes au moyen d'un signe abrégatif qui devint peu à peu **x** ; les grammairiens s'étonnèrent d'entendre prononcé un **u** quand on lisait le mot **chevax** ; ils introduisirent l'**u** qui figure dans le pluriel écrit actuel, sans prendre garde qu'il figurait déjà dans l'abréviation **x**. C'est pourquoi nous écrivons et prononçons aujourd'hui **chevaux**. Si nous nous reportons à la valeur primitive de **x**, nous écrivons en réalité **chevau + l ou u + s**, c'est-à-dire deux fois **u**, la deuxième fois sans nous en apercevoir.

L'orthographe **chevaus** rappellerait qu'à l'origine la lettre du pluriel fut **s**. Elle unifierait ainsi le pluriel français qui serait toujours **s**. Elle rendrait compte de la prononciation du mot. Elle rendrait mieux compte de l'orthographe exacte du mot pluriel **chevau + s**, sans doubler l'**u** d'un autre **u** condensé ou de son

origine écrite **l**. Elle nous ferait toucher du doigt cet **l** primitif vocalisé en **u**. Elle simplifierait le travail d'acquisition de l'orthographe par les élèves. Il n'y aurait pas plus de difficultés à passer du pluriel **chevaux** au pluriel **chevaus** qu'on n'en a rencontré à passer du pluriel **loix** au pluriel **lois**. Tout le monde saurait reconnaître le mot et les vocables de même catégorie.

La solution actuelle serait donc de remplacer partout le pluriel **x** par **s**. Cette solution serait conforme à l'étymologie et à l'esprit de la langue. Mais le pluriel phonétique ne pourrait être que nécessairement conservé aussi longtemps qu'il continuera d'être utilisé. Les générations précédentes disaient : **un ail, des ails**. On entend partout aujourd'hui : **un ail, des ails**. Mais il serait aventuré de penser que la même évolution se produira pour les noms en **al** et en **ail** au pluriel en **aux**.

Une première mesure pourrait consister à supprimer le pluriel en **x** des sept noms en **ou** qui échappent à la règle générale. Venus de tous les coins de l'horizon étymologique et parfois même venus on ne sait d'où, l'**x** du pluriel n'y est guère explicable, sauf pour **genou** et **pou**, qui se sont écrits à une certaine époque **genouil** (cf. genouillère, agenouiller) et **pouil** (cf. pouilleux, épouiller).

Déjà, fort des remarques antérieures de Littré, Emile Faguet avait su obtenir de l'Académie française la décision de ranger les sept noms en **ou** parmi les noms à pluriel régulier en **s**. Mais jusqu'ici, l'Académie a reculé devant la mise à exécution de cette décision, aujourd'hui certainement oubliée.

Une deuxième étape pourrait généraliser l'**s** du pluriel aux autres cas, en particulier aux noms en **al** et en **ail** qui ont un pluriel phonétique. Il resterait encore, pour les élèves et pour les maîtres, l'irrégularité et la complication de ce pluriel phonétique, qui nuancerait sans s'y opposer la règle simple et générale de la lettre caractéristique du pluriel, mais procurerait suffisamment de fil à retordre dans les classes.

Les grammairiens qualifiés nous répètent que la lettre du pluriel en français, c'est **s** ; et que l'**x** provient d'un signe abrégatif des copistes auquel s'est ajouté le zèle intempestif des anciens grammairiens.

La substitution de **s** à **x** était envisagée par le projet de la commission Beslais. Elle était préconisée par Dauzat.

La commission pour la réforme de l'orthographe allait encore plus loin ; elle proposait de remplacer par **s**, l'**x** de certains mots au singulier : le nom : **la toux** se serait écrit **la tous**, comme l'adjectif ou le pronom indéfini, pour justifier **tousser** ; l'adjectif **heureus** aurait expliqué le féminin **heureuse** ; **rous**, le féminin **rousse**.

Dauzat se contentait de l'unification du pluriel en **s**, qui constituerait effectivement un réel progrès ; et c'est à quoi nous devrions tendre.

De telles simplifications, justifiées par l'histoire de la langue, menées progressivement, apporteraient un efficace et sensible allègement aux enseignements de la grammaire et de l'orthographe, bien plus que d'imprudentes dévalorisations des notions grammaticales élémentaires et de leur vocabulaire le plus courant. Une sage évolution demanderait qu'après le pluriel en **z** disparaisse le pluriel en **x** qui est de même nature.

C. RIVIÈRE.

## **fiers temps M.J.C. et administration**

Ce que le G.F.E.N. et d'autres mouvements d'éducation nouvelle réclamaient depuis des années est soudainement apparu comme indispensable au ministre de l'Education nationale.

Le tiers temps pédagogique est devenu obligatoire, Société nouvelle aidant sans doute les enfants surmenés de 1970 devenant les ouvriers non rentables de 1980.

Former les maîtres à diverses techniques artistiques et autres  
pas question !

Aménager des locaux prévus le plus souvent en 1870 pour des élèves soumis, silencieux et immobiles  
quelle idée !

Prévoir dans les écoles des crédits de fonctionnement pour l'achat des matériaux non prévus par les catalogues (émaux, terre, etc.)  
exigence inadmissible !

Faciliter les déplacements en mettant à la disposition des groupes scolaires des cars, du personnel pour accompagner les sorties  
A Paris, irrecevable !

Alors, **COMME TOUJOURS**

« Messieurs les Instituteurs, auriez-vous oublié le dévouement qui fait la beauté de votre tâche ? »

Chacun doit se « débrouiller »

Favoriser la créativité  
Epanouir le corps  
Ouvrir l'enfant sur le monde

Seul avec trente enfants ou plus dans vingt mètres carrés

Se recycler tant bien que mal et de façon onéreuse

Disputer pour 2 heures par semaine (si tous les maîtres de l'école font leurs séances d'éducation physique) le préau à la chorale et aux résidus de cantine.  
(Tiers temps : chaque classe devrait faire 9 heures d'éducation physique.)

Faire deux fois trois quarts d'heure de chemin pour une heure de visite.

Utiliser les caisses de coopérative, donc l'argent des parents, pour s'équiper.

Dans la vingtième, la M.J.C., rue Louis-Lumière, avait tenté, dans le cadre du tiers temps pédagogique, une expérience dont les débuts étaient encourageants (voir n° 17 d'*Inter-Education*).

Ceci résolvait :

- Le problème des locaux, dans la mesure où la M.J.C. avait fait des investissements pour équiper ses ateliers.
- La difficulté d'animer valablement un club avec un trop grand nombre d'enfants et en partie le problème de la formation des maîtres dans la mesure où la M.J.C. fournissait un certain nombre d'animateurs payés de ses deniers qui prenaient en charge les enfants et, dans certains cas, les maîtres pour les initier à certaines techniques.
- Partiellement le problème des crédits en assurant en partie sur son budget (une autre partie étant payée par les A.P.E.) l'achat de matériel fongible.

Est-ce vraiment à elles de le faire ?

Le budget de la M.J.C. s'est donc trouvé largement entamé par cette nouvelle orientation. Elle a alors fait une demande de subventions auprès du Conseil de Paris.

La réponse est claire : « Il s'agit d'une activité péri-scolaire, ce n'est pas à la Commission de la Jeunesse et des Sports (1) que doivent être adressées ces demandes, mais à la Direction de l'Enseignement. »

L'action entamée, sans ambiguïté : la question n'est pas discutée et se trouve renvoyée à la commission du budget.

Quant à la conclusion, elle revient au directeur de l'Enseignement Voisin (note au directeur de la Jeunesse et des Sports, copie adressée aux Inspecteurs) :

« ...Je ne veux pas m'attarder sur l'esprit technique de ces initiatives qui peuvent présenter un indéniable INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE. Par contre, vous avez pu constater comme moi-même de graves INCONVÉNIENTS D'ORDRE ADMINISTRATIF ET FINANCIER (2) qu'entraîne cet état de chose. Il me semble donc nécessaire que vous attiriez l'attention des directeurs de Maisons de Jeunes sur ces graves difficultés et que vous leur précisiez qu'ils n'ont à prêter leur concours aux écoles publiques et aux œuvres péri-scolaires qui s'y attachent que sur mon autorisation expresse. Il est en effet indispensable... de s'assurer si l'Administration a les moyens de couvrir les frais de toute nature qui en résulteraient. »

Et pour ponctuer, l'école de la rue Le Vau qui fréquentait la M.J.C. le jeudi avec les enfants du centre de loisir — enfin un centre qui n'était pas une garderie où, pour une fois, les enfants des travailleurs n'étaient pas pénalisés par leur origine sociale — a reçu l'ordre de s'abstenir désormais de cette fréquentation.

Les parents ont fait une intervention directe (délégation) aux services de l'enseignement du premier degré.

L'interdiction a été levée compte tenu qu'il s'agissait là d'un « cas particulier ». Bien sûr, cette expérience fonctionnant avec les fonds de la garderie ne demandait aucune participation financière de la M.J.C.

Pour l'Administration, les choses sont simples : rénover et ne rien payer.

Josette BROQUET.

## "déscolariser la société"

En analysant ce qui se fait aux U.S.A. sous le couvert de la lutte contre la pauvreté, et dans les pays d'Amérique latine sous le couvert de l'alphabétisation, Ivan Illich, du Centre International de Documentation, spécialisé dans la recherche pédagogique appliquée, dénonce « le rôle anti-éducateur de l'école », la confusion entretenue par l'école entre « scolarisation » et « éducation » (1).

Les méfaits de l'école et de toutes les « aides » institutionnalisées se situent sur deux plans :

- Le « sous-développement progressif » de l'autonomie personnelle des individus soumis aux étapes scolaires de plus en plus prolongées ;
- La dépendance de plus en plus totale des « pauvres » aidés par les services sociaux et rendus incapables par cette aide même d'organiser leur vie...

Comment en sortir ? Ne plus croire au grand mythe de l'école et de la prolongation de la scolarité. « Ce n'est qu'en détournant l'argent des institutions qui prétendent prendre en charge la santé, l'éducation et l'assistance sociales qu'on pourra mettre un terme au processus de paupérisation qu'engendrent inévitablement ces institutions. »

Ne pas assimiler « l'objectif souhaitable de l'égalité des chances en matière d'éducation à une scolarisation obligatoire ». Supprimer l'obligation scolaire, séparer l'école de l'Etat, instituer des cartes de crédit qui permettraient aux gens de tout âge de recevoir une formation dans le centre de leur choix, supprimer le monopole professoral, déscolariser la société en faisant que l'éducation pour tous soit une éducation par tous...

C'est seulement en cessant de disqualifier les citoyens sur la base de leur carrière scolaire que l'on pourra enlever à l'école son caractère sacré, intouchable...

I. ILLICH.

Deux articles publiés dans « les Temps Modernes » (numéros de nov. 69 et juin 70) par I. Illich, fondateur du Centre de Documentation Interculturelle de Cuernavaca : **L'école, cette vache sacrée, et Révolution culturelle, école et développement.**



Les pays « en voie de développement » se préoccupent beaucoup de leur système scolaire. Illich montre la fausseté totale de leur démarche pour les populations scolarisées et comment, par la scolarisation, on ne peut que créer un système de coercition-soumission ou renforcer le système social existant, sans compter que le développement de la scolarisation crée une impasse économique absolue.

Peu à peu, l'idée s'est généralisée que le passage de tous les enfants par l'école était une condition « sine qua non » pour les convertir en membres utiles de la société. Il appartient à cette génération d'enterrer ce mythe...

Le désir de s'éduquer l'a cédé au désir de se scolariser...

Il vous appartient de lutter contre « l'école gratuite » au nom de la vraie égalité dans l'accès aux **facilités éducatives**...

L'institutionnalisation des services sociaux, de la médecine et de l'enseignement, qui est généralement identifiée avec le développement, donne des sous-produits d'un pouvoir destructif accablant.

La croyance en l'aptitude des écoles à classer correctement les gens est déjà si fortement ancrée que ceux-ci acceptent leur sort professionnel et conjugal avec la résignation du joueur...

En Bolivie, la moitié de ce budget de l'éducation est consommée par 1% de la population d'âge scolaire... (ceux qui pourront « négocier leurs diplômes »).

La discrimination absurde qui est faite à l'heure actuelle en faveur de la personne ayant acquis une capacité donnée au prix des plus fortes dépenses de deniers publics...

Jean RENAUD, oct.-nov. 70.

**L'I.P.E.M.**

organise son

**XVII<sup>e</sup> STAGE D'ÉCHANGES ET D'INFORMATION 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, square Lénine, 194, 93 - MONTREUIL.

GFEN

## la psycho-police à l'école

### UN PSYCHIATRE LANCE UN CRI D'ALARME

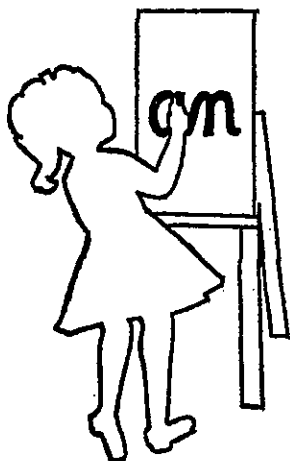
Je voudrais attirer votre attention sur une tendance qui commence à poindre ça et là, et que j'ai étudiée à loisir dans le C.M.P. où je travaille en tant que psychiatre : les enseignants, pleins de bonne volonté et de bonnes intentions, « signalent » — on appelle ça un signalement... — **directement** des enfants qui leur posent des problèmes, au C.M.P., **sans en référer aux parents**, qui dès lors reçoivent une « convocation », sans même savoir ce dont il s'agit. Vous savez aussi bien que moi que les parents sont un milieu de résistance mais aussi de « guérison » (terme impropre bien sûr), et que ce court-circuit ne peut que favoriser les troubles que précisément on veut « guérir ». A moins de confondre les psycho-thérapies et l'orthopédie de la « rééducation » (on parlait dans le temps de « maison de rééducation »). C'est ainsi qu'on en arrive à une certaine « psycho-police », et que la moindre « inadaptation » est considérée comme maladie mentale... Dans la même ligne s'inscrit l'action de la « psychologue scolaire », comme si faire passer des tests (et souvent sans **que les parents** le sachent !) était pour l'enfant un acte anodin, sans portée, au même titre qu'une composition (et on sait que celles-là même ne sont pas anodines...).

Les tests ne sont, pour nous, qu'un « examen de laboratoire » aux incidents connus, aux indications précises, et de portée finalement limitée. Ils sont toujours intégrés dans un ensemble dont le sens est perçu par l'enfant, c'est tout le contraire de ce qu'on en attend à l'école...

D'où, d'ailleurs, les malentendus avec les enseignants.

Peut-être votre rôle serait-il de provoquer une réunion sur ce point — je sais deux — ou plusieurs — psychiatres-psychanalystes, qui seraient ravis d'en discuter.

Docteur GARNIER.



Sélectionné par l'I.P.N. n° 67.666

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 (24×46 cm) 20 F.

et des

**50 LETTRES GÉANTES**

en pointillé relief rose et bleu sur 50 cartons  
sombres lavables (40×75 cm) 150 F.

S'adresser à :

T. AUBERTIN et E. BUFFARD-FARAU

14, rue de Fontaine-lès-Dijon

21 - Dijon (80) 32-70-74

## encore la ségrégation

Les maternelles, les C.E.T., le problème des langues vivantes dans les lycées (voir n° 18), la suppression des professeurs spéciaux dans les 6° de transition rendant plus illusoires encore les fameuses passerelles, partout la ségrégation s'institutionnalise, la lutte contre elle devient chaque jour plus difficile.

A ce dossier, nous versons deux témoignages qui seront suivis par d'autres dans les numéros suivants : un article rédigé par le conseil des maîtres de l'école expérimentale de Puteaux dénonçant le scandale de la suppression des professeurs d'atelier dans les classes de perfectionnement professionnel.

La lettre d'un psychiatre qui met l'accent sur une autre forme de ségrégation, exercée par certains maîtres eux-mêmes sous couvert de guérir les « inadaptations ».

### **SUPPRESSION DES PROFESSEURS D'ATELIER DANS LES CLASSES DE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL**

Les classes de perfectionnement professionnel accueillent deux sections de quinze enfants inadaptés âgés de 14 à 18 ans.

Pendant qu'une section travaille à l'atelier, l'instituteur se charge de l'autre section, puis il enseigne la seconde section pendant que la première bénéficie à son tour de l'atelier (en général, les enfants ont, dans la journée, trois heures de classe et trois heures d'atelier).

L'instituteur, en temps normal, est donc déjà surexploité puisqu'il a la lourde charge de trente enfants inadaptés : c'est le seul instituteur qui soit chargé de deux classes dans l'enseignement primaire...

De plus, il recueille les trente enfants lorsque le professeur d'atelier est malade. De ce fait, un très lourd travail socio-pédagogique ne peut être effectué : mise au point des dossiers, liaison avec l'Orientation professionnelle, liaison avec les milieux professionnels, avec les anciens élèves, etc.

Environ quinze jours après la rentrée, les professeurs d'atelier ont été convoqués, des postes dans les C.E.S. leur ont été proposés et, pour assurer leur avenir, ils ont accepté bon gré mal gré de les prendre.

**Résultat :** les sections, soit trente inadaptés, sont à la charge d'un seul maître vingt-sept heures par semaine puisqu'ils n'ont plus leurs quinze heures d'atelier.

Supprimer un professeur d'atelier rend **impossible** tout travail éducatif en perfectionnement professionnel :

- désorganisation du travail,
- difficultés relationnelles évidentes avec trente au lieu de quinze élèves,
- dégradation de la pédagogie,
- suppression de l'individualisation du travail,
- répercussion dans les services généraux (surtout chez les garçons),
- supprimer un professeur d'atelier rend **inutile** la prolongation de la scolarité,
- ces enfants vont entrer dans le monde du travail sans éducation pré-professionnelle,
- leur niveau scolaire ne correspond nullement à leur âge mental ce qui prouve, dans la plupart des cas, l'inefficacité de huit ans de scolarisation. La suppression de l'atelier les remet en situation d'échec scolaire certain et cela six heures par jour !...
- ajoutons que l'ensemble n'est pas homogène ni du point de vue mental, ni du point de vue psychologique, ni du point de vue physiologique, ni du point de vue scolaire... en bref, la tenue d'une telle classe relève de la virtuosité et du défi plutôt que de l'éducation.

#### QUE FAIRE ?

1° **AVERTIR L'ADMINISTRATION** afin qu'elle détermine elle-même les solutions à ce problème ? Pendant un mois, aucune directive, constat d'impuissance... S'adresser à l'administration, c'est s'adresser à l'organisme responsable des mauvaises conditions éducatives vécues par les enfants et le maître, mais c'est également s'adresser aux supérieurs hiérarchiques qui sont en droit d'exiger que les enseignants s'accommodent de ces mauvaises conditions de travail. Bien sûr, nous n'en sommes plus au temps de l'autoritarisme, de nos jours les inspecteurs sont affables, ils souhaitent que les choses s'arrangent, ne serait-ce qu'au niveau de leur travail ; ils désirent faire fonctionner les écoles tant bien que mal. Ils se donnent d'ailleurs beaucoup de peine pour trouver des pis-aller :

- un instituteur remplacera le maître d'atelier,
- on dédoublera la classe et on nommera un suppléant...
- certains professeurs d'atelier des C.E.S. voisins viendront faire quelques heures supplémentaires,
- on répartit les élèves dans d'autres classes de l'école ou de la ville.

Quelle que soit la bonne volonté de l'inspecteur, son rôle objectif ne peut être que de faire appliquer la politique de l'Etat dans toutes ses implications : économiques, pédagogiques, etc.

#### 2° **REFUSER LE TRAVAIL.**

— Cela entraîne un conflit direct avec l'administration et d'éventuelles sanctions : d'après le règlement, les enfants doivent être scolarisés de 8 h 30 à 16 h 30 ;

— cela suppose le soutien actif des parents qui ne serait pas forcément permanent, ils ont tous signé une pétition au ministre, mais nous ont demandé de garder leur enfant ;

— cela suppose le soutien actif des collègues et notamment des collègues syndiqués et des syndicats ;

— cela suppose que les collègues se trouvant dans la même situation s'engagent dans la même lutte ;

— cela suppose la possibilité de soutenir une grève longue.

Sous le couvert d'une idéologie qui veut que l'on ne mette pas les enfants à la rue, on masque de façon constante les carences de l'Education nationale. Nous n'acceptons plus d'être responsables de l'éducation des enfants dans des structures qui ne nous donnent aucun pouvoir (tout est décidé en haut lieu, on ne nous consulte jamais, même lorsque nous avons une longue expérience).

#### **CEPENDANT NOUS AVONS CONSERVÉ LES DEUX CLASSES.**

- les enfants avaient commencé à s'installer ;
- les parents souhaitaient que nous nous occupions, et surtout, nous n'avons pas intérêt à être seuls en conflit avec l'administration supérieure parce que nous attendons l'acceptation de notre statut d'école expérimentale (notons en passant qu'un arrêté de 1959 a prévu leur création, mais les législateurs ont oublié d'en prévoir le financement !...);
- les syndicats ont prévu une solution intermédiaire : assurer seulement les heures de classe ; c'est évidemment logique, mais difficile à appliquer (éloignement des élèves, absentéisme invérifiable, etc.).

Le problème majeur reste entier pour d'autres classes de perfectionnement professionnel, des classes pratiques, commerciales qui n'ont pas de formation professionnelle assurée.

Le problème reste entier en ce qui concerne le remplacement des maîtres malades, la suppression des professeurs spéciaux, la surcharge des effectifs en maternelle, la non-formation des remplaçants, etc. Nous n'en finirions pas de dénoncer la dégradation profonde, progressive et permanente de l'enseignement. Attendrons-nous la catastrophe ?

Le G.F.E.N., bien qu'avec quelque retard, s'étonne du bref commentaire donné par Chevillard-Pichot à l'article de Faligand « Carotte ou bâton » (*Inter-Education* n° 8).

Ce commentaire : « Gloton démasqué » (*Inter-Education* n° 12) ne nous semble correspondre ni au fond de l'article de Faligand, ni au profond travail de remise en cause pédagogique entrepris par Robert Gloton dans la 20<sup>e</sup> circonscription depuis plusieurs années (et ailleurs depuis bien plus longtemps).

Etre Inspecteur, certes, c'est être fonctionnaire d'autorité, mais à ce niveau également il y a un combat à mener, auprès des Instituteurs d'abord, auprès de l'Administration ensuite.

C'est ce combat, particulièrement difficile, que nous semble mener courageusement Robert Gloton, et nul ne peut le soupçonner de jouer on ne sait quel double jeu...

## y a-t-il une éducation nationale ? (un témoignage sur l'autogestion scolaire)

Ceci n'est pas un acte d'accusation. Les incidents pénibles qui s'y trouvent mentionnés sont déjà assez loin pour ne plus être que matière à réflexion. Mes rapports avec les individus n'ont donné lieu à aucun conflit et en dehors de moi-même je ne mets en cause aucune personnalité. Je veux simplement montrer le comportement des collectivités à l'intérieur d'un système dont les structures anciennes ne sont plus animées par l'esprit qui les rendait actives et où les actions inspirées par l'esprit nouveau, celui de mai 68, n'ont pas encore trouvé les structures qui les rendraient efficaces. Ce qui est institué est mort et ce qui est vivant n'arrive pas à s'instituer.

Accuser ou se plaindre relèvent de la subjectivité et de la passion et c'est d'abord ce que l'on fait quand on souffre mais, comme dit Spinoza, il faut dépasser la passion pour arriver à l'intelligence. C'est pourquoi je me suis efforcé d'éviter la critique pour rattacher les faits à un contexte historique et social très brièvement évoqué. L'échec de ma tentative n'aura pas été inutile s'il permet de réfléchir sur l'importance des institutions sans lesquelles on ne peut pas plus agir sur la réalité sociale qu'on ne peut agir sur la nature sans les outils ni les machines. Toute action efficace doit être concertée et s'appuyer sur les règles collectivement élaborées.

J'aurais pu parler d'une expérience d'auto-gestion si le résultat avait été positif. Ce que j'ai obtenu qui est à peu près rien et finalement moins que rien montre qu'une telle expérience ne peut actuellement être faite. Il s'agit donc plutôt du récit d'une mésaventure qui a comporté des illusions, des déceptions, des erreurs et surtout des souffrances puisqu'elle s'est terminée par une dépression nerveuse grave.

Les événements de mai 68 m'avaient d'abord amené à tenter l'auto-gestion dans une classe de dix élèves de terminale C au petit lycée de V... Ce n'avait pas été un succès mais guère non plus une catastrophe. L'atmosphère familiale du lycée, le nombre réduit des élèves ont fait que l'année s'est passée sans anicroche malgré la présence dans la classe d'un contestataire absolu. La participation avait été assez faible, deux ou trois élèves seulement intervenant dans les discussions. Les bavardages assez fréquents et que je m'interdisais de réprimer, cessaient lorsque je demandais à y participer. Quand les élèves n'écoutent pas le cours et que le professeur ne peut savoir ce qui se dit entre voisins, c'est le degré zéro de la participation. La simple existence d'un système de sanction, même s'il est mis en sommeil, donne mauvaise conscience au bavard. D'autre part, l'argument que m'a opposé un élève : « Quand on parle d'une sortie avec sa petite amie, on ne va tout de même pas vous le raconter ! » souligne l'importance du mur de la vie privée dans notre pays. Et pourtant si, comme on le dit, pour apprendre le latin à John il faut d'abord connaître John,

il faut bien que celui-ci consente à raconter ses démêlés avec ses frères et sœurs ! Mais nous sommes des latins et fort éloignés de cette confiance.

Le mouvement de mai s'appuyait sur trois slogans :

- contestation,
- participation,
- concertation.

Ce qui s'en est suivi peut se résumer ainsi :

- beaucoup de contestation,
- un peu de participation et de concertation point du tout.

Quand il s'est agi pour ces élèves d'établir d'un commun accord les règles de discipline et les méthodes de travail, ils ont immédiatement révélé leur incapacité. Finalement on avait abouti à cette motion : « Que celui qui bavarde isolément en supporte les conséquences. Il se nuit à lui-même et prépare son échec ». L'auto-discipline se ramenait ainsi au simple laisser faire, une justice immanente faisant que toute faute contient en elle-même sa sanction. L'auto-gestion était ratée. Toutefois je m'étais juré de laisser à tout jamais l'appareil répressif de côté, quel que fût le lycée ou les circonstances où j'aurais à travailler par la suite. Engagement téméraire et qui devait par la suite me lancer dans un cruel conflit avec les élèves et avec moi-même !

Au cours de l'année 69-70, je recommençais ma tentative au lycée de P... avec vingt-six élèves de terminale C. Elle s'effondra très rapidement dans le ridicule et je repris la classe en main sans incidents. C'est avec les trente-quatre élèves de terminale A que l'auto-gestion donna lieu à un drame. La classe consultée en début d'année s'était prononcée en grosse majorité en faveur de l'auto-discipline. Pendant le premier semestre, mes rapports avec ces élèves furent bons et j'obtins une certaine participation. Une dizaine d'élèves s'offrirent à faire des exposés sur des sujets choisis par eux et qui n'avaient pas toujours un rapport direct avec le programme : « La philosophie hindoue », « Sociologie du Jazz », etc. Mais là encore la pierre d'achoppement se révéla être la concertation.

Au cours de leurs réunions libres, ces élèves lisaient, écoutaient des disques mais ne discutaient pas sur les questions fondamentales : règles de discipline et méthode de travail. J'avais commencé l'année par des réflexions sur le rôle de l'école à propos d'un texte de Kant où le point de vue pratique des parents qui ne voient que le succès à l'examen et la situation de leurs enfants dans le monde actuel, si mauvais soit-il, s'oppose à celui du philosophe qui estime que les enfants doivent être élevés en vue d'un monde meilleur. Ce rôle ambivalent de l'école se reflétait dans la composition même de la classe et dans le choix que les élèves avaient fait de leurs deux représentants : la jeune fille, bonne élève au sens traditionnel, prenant la totalité du cours et soucieuse de réussir, et le garçon, contestataire absolu, sans cahier de cours, lisant le journal en classe ou faisant des dessins sur les tables, ne remettant aucune dissertation et uniquement soucieux de transformer la classe en cellule anarchiste. Or non seulement la classe ne s'est pas préoccupée de résoudre cette ambivalence, de déterminer une ligne de conduite par un vote aboutissant à un choix ou à une motion de compromis mais elle ne s'est même pas rendu compte de ce qui la divisait. Le lien qui unissait ces élèves était purement sentimental et il s'exprimait par des embrassades dans le couloir et par l'usage du prénom. L'influence du modèle hippie était visible jusque dans la négligé vestimentaire. De même aucune décision n'avait été prise concernant la question de savoir s'il fallait écouter un cours, ce qui entraîne la suppression du bavardage ou transformer celui-ci en une conversation collective avec la participation du professeur.

Dès la fin du premier semestre, la participation s'est trouvée rompue et les bavardages individuels se propageaient de table en table à partir d'un groupe de quatre garçons placés dans le fond. A deux reprises, j'ai quitté la classe et la deuxième fois j'ai perdu le contrôle de mes nerfs, ce qui a abouti à des

violences verbales. J'ai alors placé la classe devant un choix et puisque l'auto-discipline n'avait pas réussi je l'ai engagée à choisir par un vote entre le groupe de laisser faire et le groupe d'autorité.

En réalité, je trichai car j'étais décidé à rétablir l'autorité mais j'espérais que les élèves reconnaîtraient leur propre échec en votant pour l'autorité. Ce fut le contraire qui se produisit. La règle devait être la suivante : « chacun fait ce qu'il veut à condition de ne pas gêner autrui ». Le professeur membre du groupe au même titre que les élèves peut cesser le cours, lire le journal ou se promener dans le couloir s'il est gêné par le tumulte. Le soir-même, j'exposai la situation au conseil de classe et aux délégués des parents. Naturellement, la solution anarchiste ne pouvait contenter personne.

A mesure que les bavardages se propageaient en classe se révélait en même temps l'urgence de la préparation à l'examen, l'urgence du cours et la nécessité du silence. J'étais professeur de lycée et on me rappelait que ma fonction consistait à préparer des élèves à l'examen. Je fis ce que l'on me demandait et crus, dans l'instant, bien faire. Je repris très violemment la classe en main sans m'apercevoir que je m'empêtrai dans une double contradiction. La première m'était personnelle : en appliquant des sanctions, je me reniais moi-même et, en même temps, j'allais à l'encontre de la volonté des élèves qui avaient voté pour le laisser-faire. La seconde contradiction venait du lycée car, au moment même où on m'engageait à défaire ce que j'avais fait, on me faisait savoir qu'il ne fallait pas compter sur l'action du conseil de discipline, les professeurs ne votant jamais que des sanctions dérisoires. La classe comportant des éléments durs, irréductibles, je devais rétablir l'autorité sans avoir les moyens de l'exercer.

Les événements qui suivirent devaient rapidement faire apparaître ces contradictions et montrer que ce n'était pas le lycée ni les parents qui avaient raison mais les élèves lorsque, réclamant le laisser-faire, ils se désignaient comme les maîtres de fait du lycée. L'absence de concertation chez les élèves avait fait échouer l'auto-discipline. L'inertie des professeurs aurait, si j'avais fait appel au conseil de discipline, fait échouer l'autorité.

Le mercredi 5 mai, je trouvais les tables et mon bureau couverts de dessins et d'inscriptions hostiles, injurieux, obscènes, mêlés à des slogans anarchistes. Des disques placés dans une armoire avaient disparu. Du fait de mon intervention, la collectivité inerte s'était transformée en bande. Mes hippies étaient devenus des bandits. A bout de nerfs, je quittai le lycée pour une cure de sommeil en clinique. L'impuissance des élèves à se concerter s'était manifestée chez eux par un désir incohérent réclamant à la fois l'anarchie du laisser-faire et la réussite à un examen dont la préparation exigeait une discipline. Pendant des semaines, je m'étais trouvé dans la situation du chien de Pavlov névrosé par un conditionnement contradictoire.

J'eus le loisir, au cours de mon séjour en clinique, de lire des ouvrages pédagogiques, de réfléchir et de penser à ce que j'aurais dû faire. La réponse m'apparut et se résuma en un mot : RIEN. L'autorité n'était plus qu'une façade et l'auto-gestion n'étant encore qu'un projet, aucune pédagogie n'est réalisable en dehors du laisser-faire qui n'en est pas une. De jeunes collègues, se vantant de leur autorité, attribuent à leurs qualités personnelles ce qui ne doit être attribué qu'au hasard : l'absence de contestation absolue dans leur classe. En dehors de ceux qui s'illusionnent, il y a ceux qui savent et qui ne disent rien.

Mais une vérité que l'on tait pourrait l'atmosphère. Ne vaudrait-il pas mieux dire aux élèves qu'ils sont les maîtres du lycée sans pour cela être devenus maîtres d'eux-mêmes ?

L'ancienne éducation se fondait sur l'idée Durkheimienne de la liberté morale acquise par la soumission à une discipline autoritaire, dont les fruits chez l'élève devraient être la répression des instincts et la maîtrise de soi. Actuellement, la révolte contre l'adulte symbole de l'autorité place l'adolescent au-delà de



l'obéissance mais le laisse en-deçà de la concertation et de l'autonomie, c'est-à-dire d'une liberté vraiment efficace. Nous vivons les années zéro de l'éducation nationale. Il vaudrait mieux en revenir à l'ancienne appellation d'instruction publique. L'absence totale de sélection et d'exclusion fait indirectement du lycée un milieu contre-éducatif puisque les bons éléments, ceux qui ont été favorisés par l'hérédité ou bien élevés dans leur famille, laissent agir les mauvais et sont contaminés par eux.

Il existe des cas où les bons éléments, qui sont presque toujours la majorité dans une classe, manifestent leur réprobation à l'égard des mauvais et désirent leur exclusion. La classe agit comme un groupe, elle n'est plus menée comme une bande. Ces cas ne se présentent malheureusement pas en France où les bons ne font rien pour ne pas paraître faire le jeu de l'adulte. De longues années d'autoritarisme napoléonien provoquent chez nous des révoltes anarchiques. Il en est de notre enseignement comme de notre police et cela étonne les étrangers nordiques. Aux Pays-Bas, la surveillance générale n'existe pas et, dans certaines écoles, les professeurs à qui la surveillance incombait, s'en sont déchargés sur les élèves eux-mêmes en ce qui concerne les mouvements d'inter-classe, la propreté des locaux, etc. Si un enfant est capable de faire traverser la rue à un groupe de camarades en élevant un disque rouge, pourquoi ne pourrait-il pas les conduire de la cour du lycée à leur local de classe ? Dans les pays germaniques, l'éducation vise à former des êtres sociables (*gesellig*) et doués de sentiment (*gemutlich*), contrairement à notre système qui vise à la transmission des connaissances à travers des structures fortement hiérarchisées et dans un climat de peur. On peut donc se réclamer d'une certaine anarchie si par là on entend l'affaiblissement de la hiérarchie qui fait obstacle à la participation sur le plan intellectuel et affectif.

Mais le mot « anarchie » est une étiquette qui peut recouvrir bien d'autres choses : l'individualisme forcené, l'égoïsme, la dureté de cœur, l'indifférence vis-à-vis d'autrui. Que les bavardages se soient multipliés malgré les appels à la pitié d'un professeur fatigué et aux abois, que les élèves n'aient rien senti de la détresse en présence, de la dégradation croissante des rapports humains, tout cela témoigne d'un manque profond de participation affective sous le couvert d'une sentimentalité à fleur de peau et de style hippie. De là devraient surgir les violences réciproques, les situations sans issue, les mensonges réciproques.

La jeunesse n'admet pas qu'on l'injurie, ni qu'on triche avec elle et c'est ce que j'avais fait. Elle n'admet même plus que les adultes la conduisent. Le mot « pédagogie » évoque l'image de l'esclavage qui, dans l'antiquité, conduisait les enfants à l'école. Combien illusoire apparaît alors la solution de « l'autorité modérée » proposée par les parents après les incidents mentionnés ! Toute autorité, si modérée soit-elle, échouera toujours devant une contestation absolue qui est sûre de ne pas se heurter à l'arme absolue de l'exclusion.

D'autre part, les considérations sur la pédagogie des autres pays n'ont qu'un intérêt théorique et critique. Chaque peuple a sa mentalité qui est un produit de son histoire. Il est évident qu'on ne peut pas copier ce qui se fait ailleurs qui n'est pas toujours bon non plus.

Ainsi on tourne en rond et on en revient toujours à la même question et à la même réponse : que faire ? Rien. Ce serait désespérant si, voilà plus de deux mille ans, un vieu sage (cela se dit en chinois : Lao-Tseu) n'avait découvert la valeur positive de ce rien et développé une suite de paradoxes sur ce thème : « La suprême efficacité réside dans le non-agir. C'est en voulant agir qu'on n'agit pas ». Profonde sagesse du laisser-faire à quoi on peut ajouter un adage français assez vulgaire sur un mouton qu'il faut laisser uriner ! La vraie pédagogie serait alors une non-pédagogie.

Depuis mai 68, l'Education nationale est brusquement passée d'un autoritarisme paralysant à une anarchie stérile. Il y a désormais une pathologie sociale des lycées et des universités assez semblable à celle des peuples récemment

décolonisés. Derrière l'adulte dont l'autorité résulte de la fonction, l'adolescent voit avec haine se dresser l'image archétype et typiquement française de l'adju-  
dant Filic.

C'est par son effacement total et en s'efforçant de n'être rien que l'adulte peut faire tomber la fièvre de révolte juvénile, en la privant de tout aliment. La liberté pourra alors trouver à s'exprimer au-delà d'une stérile contestation. Mais c'est aux élèves qu'il appartiendra, à travers de multiples échecs, de découvrir cette nouvelle forme de liberté en même temps qu'ils découvriront la valeur de l'adulte comme détenteur de connaissances. On pourra alors parler de nouveau d'une Education nationale où l'enseignement ne serait plus imposé mais demandé ! Certains professeurs de la région parisienne se sont déjà engagés dans cette voie. En présence d'une classe réfractaire, ils ne font strictement rien.

Leur activité se limite à leur présence dans les locaux universitaires mais ils permettent à ceux qui veulent travailler d'aller les trouver à domicile. Ainsi l'éducation est sauvée et selon les principes de non-intervention et de laisser-faire. Mais est-elle encore nationale puisqu'elle ne se donne plus dans les locaux du lycée ?

**Pierre BERTHELOT,**  
professeur au C.N.T.E.

## UN ENSEIGNEMENT MUSICAL VIVANT

au moyen

de la Radio, du Disque, de Fiches éducatives

### 1 - DISQUES D'INITIATION MUSICALE (quelques titres) :

Grand Prix International de l'Académie Charles Cros

Diplômes du Meilleur Disque « Loisirs-Jeunes »

L'Orchestre Symphonique :

**Casse-Noisette**  
(Tchaïkovski)

L'Orchestration :

**Jeux d'Enfants** (Bizet)

avec Geneviève JOY, J. ROBIN-BONNEAU  
et l'Orchestre Radio-Symphonique  
de Strasbourg

Le Concerto :

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

La Symphonie :

**La Chasse** (Haydn)

La Sonate :

**Le Printemps** (Beethoven)  
avec Geneviève JOY et Michèle AUCLAIR

**L'Ouverture** : 3 disques « de Monteverdi à Bizet », etc.

Viennent de paraître dans la série : « Présentation des Instruments » :

— **Les Bois**, avec « Petite Symphonie » de GOUNOD

— **Les Cuivres**, avec « Fanfares liturgiques » de H. TOMASI

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

### 2 - DEUX SÉRIES DE FICHES ÉDUCATIVES destinées aux adultes et aux enfants

### 3 - ÉMISSIONS RADIOPHONIQUES bimensuelles sur France-Culture (Illustration sonore des sujets traités dans les Fiches)

Pour tous renseignements, écrire à :

**MUSIQUE ET CULTURE**

24, avenue des Vosges - 67 - STRASBOURG

# e âcor dla lectur !...

Dans le cadre de l'I.P.E.M., faisant suite à une série de réunions sur des thèmes précis chez d'autres camarades, une réunion sur « l'Apprentissage de la lecture » s'est tenue dans ma classe le jeudi 4 juin. Cette réunion était ouverte à tous ; entre autres présents, je signale Josiane Jeannot, directrice de l'école expérimentale de Puteaux ; je la signale car ses techniques ont fortement marqué la discussion.

J'avais préparé le polycopié qui suit :

**LIRE, C'EST AVANT TOUT COMPRENDRE.  
LA LANGUE ÉCRITE DOIT AVOIR SA DOUBLE  
FONCTION :**

- message à recevoir,
- message à délivrer.

Un choix s'impose :

Avant de préciser mes choix successifs, je voudrais ouvrir une grande parenthèse sur les attitudes de « non-désir » de lecture chez l'enfant. Apprendre à lire met en cause la coordination de multiples fonctions, l'enfant doit avoir atteint un certain niveau de maturation, un certain développement affectif ; tout dépend en plus de son milieu socio-culturel (plus toutes les conditions qui découlent principalement de ce milieu : mémorisation, attitude d'intérêt, aucun trouble d'articulation, de langage, bonne appréhension du schéma corporel, conscience d'un ordre de déroulement dans le temps et l'espace, etc.

Apprendre à lire, c'est un pas dans l'acquisition de l'indépendance, un pas vers la rupture du cordon ombilical, ne plus être le « bébé de maman » — tout ceci de façon inconsciente, bien sûr.

dâ 1 cadr de l-I.pe.'m., fzâ suît (1) a un seri d reuniô sur de tem presi he d-oetr camarad, un reuniô sur l-aprâtisaj d la lectur s-e tnu dâ ma clas l jxdî 4 juê. set reuniô etê wvert a tws ; âtr oetr prezâ, j sinyal Josiane Jeannot, direc-tris de l'ecol ecsperimâtal de Puto ; j la sinyal, car se tecnic ô fortmâ marce la discussiô.

J-avè prepare l pollicople ci sui :

lir, s'et avâ tw còprâdr.

la lâg ecrit dwat avwar sa dwbl fôcsiô :

- mesaj a rsvwar,
- mesaj a delivre.

ê hwa s-êpoz :

avâ de presize me hwa sucesif, je vvdre wvrir un grâd parâtez sur le z-attitud d « nô-desir » d lectur he l-âfâ. aprâdr a lir met â coez la coordinasiô d multipl fôcsiô, l-âfâ dwat avwar atê ê sertê nivo d maturasiô, ê sertê devlopmâ afectif : tw depâ â plus d sô mlîx sosio-culturel (plus twt le còdisiô ci decwl présipalmâ d s mlîx : memorizasiô, attitud d-êterè, cecê trwbl d-articulasiô, de lâgaj), bon apreâsiô du hema corporel, còsiâs d ên-ordr d derwimâ dâ l tâ e l-espas, etsetera (ets.) aprâdr a lir, s-et ê pas dâ l-acizisiô d l-êde-pâdâs, ê pa ver la ruptur du cordô ôbilical, n pluz-etre l « bebe d mamâ » — tw ssl d fasô êcòsiât, biê sur.

Mon premier choix est donc de respecter cette attitude de « non-désir », en laissant l'enfant s'exprimer par les moyens qu'il choisit en fonction du groupe : dessin, langage, mime, modelage, « destruction », peu à peu il extériorisera ses difficultés.

Dans une classe de perfectionnement (telle que ma classe), de tels cas sont très fréquents. Pour les plus « mûrs », j'ai choisi, il y a deux ans, la méthode dite « naturelle » (appelée « fonctionnelle » par des enseignants du groupe expérimental « Vitruve 20° » qui m'ont beaucoup aidée). Méthode qui veut développer d'emblée le goût de la lecture en réalisant une lecture intelligente axée sur le sens et non sur le déchiffrement. (Michel Lobrot : « L'enfant qui dit par cœur une phrase dans les conditions précédemment décrites commet un acte de lecture complet »). Méthode s'appuyant sur le vécu et l'agi. Toute activité peut fournir la matière, expérience de chaque enfant chez lui, sorties avec le groupe-classe, correspondance scolaire, événement dans l'école, tout peut fournir une phrase-objet de lecture. Cependant, le déchiffrement est un outil indispensable et quatre périodes se distinguent (sans se cloisonner) :

- lecture globale du message ;
- découverte de la construction des phrases et des mots ;
- déchiffrement (synthèse) ;
- retour à la lecture globale.

Cette année de lecture m'a déçue (du point de vue rentabilité !). Je m'explique sur mon insatisfaction : seuls les enfants suffisamment motivés parvenaient à l'analyse, mon manque de temps, mon manque de connaissances... Ayant fait durant l'été un stage avec Gisèle Préfontaine (Méthode Le Sablier), j'ai choisi l'année suivante de m'en tenir exclusivement à cette méthode (je précise tout de suite des résultats brillants pour ma classe de perfectionnement : dix élèves sur quatorze ont appris à lire ! Malheureusement je me suis trouvée insatisfaite quant au systématisme de cette méthode).

Originalité de la méthode Le Sablier :

- prise de conscience des sons (méthode axée sur la phonétique internationale), « Le Sablier » part de l'observation des sons de la langue parlée et de leurs transcriptions graphiques en établissant la relation phonème-graphème.
- (500 manières d'écrire les 36 phonèmes du français international — acquisition de l'orthographe, vue comme « vêtements de sons ») ;

mô primie hwa e dôc d respecte set atitud d nô-dezir â lesâ l-âfâ s-ecsprime par le mwayê c-il hwazi â fôcsiô du grwp : desê, lâgaj, mim, modlaj, « destrucsiô », px a px il ecsteriorizra se dificulte.

dâz-un clas d perfecslonmâ (tel c ma clas), d tel ca sô tre frecâ. pwr le plu « mur », je hwazi, il i a dxz â, la metod dît « naturel » (aple « fôcsionel » par dez âsenyâ du grwp ecsperimâtal « Vitruve 20° » ci m ô bocwp-ede). metod ci vx devlope d-âble l gw d la lectur â realizâ un lectur êtelijât acse sur i sâs e nô sur l dehifraj (Michel Lobrot : « l-âfâ ci dî par cxx un fraz dâ le cõdisiô presedamâ decrit come ên-act d lectur cõplè »). metod sapulyâ sur l vecu e laji. twt activite px fwrnir la matier, ecsperiâs d hac âfâ he lui, sorti avec l grwp-clas, corespõdâs scoler, evenmâ dâ l-ecol, tw px fwrnir un fraz-objè d lectur. spâdâ, l dehifrmâ et-êen-wti êdispâsabl e catr period s distèg (sâs s clwazone) :

- lectur global du mesaj ;
- decwvert d la cõstrucsiô de fraz e de mo ;
- dehifrmâ (sêtez) ;
- rtwr a la lectur global.

set ane d lectur m-a desu (du pwê d vu râtabillite !). j m-ecsplie sur môn êsatisfacsiô : xli lez âfâ sufizamâ motive parvnet-a l-analiz, mô mâc d tâ, mô mâc d conesâs...

eyâ fê durâ l-ete ê staj avec Gisèle Préfontaine (metod LE SABLIER), j-e hwazi lane sultât d m-â tnr ecsluzivmâ a set metod (je presiz tw d sult de rezulta briyâ pwr ma clas d perfecslonmâ : 10 elev sur 14 ôt-apri a lir : malxrxzmâ j m sui trwve êsatisfet cât-o sistematism d set metod).

Orjinalite d la metod Le Sablier :

- priz d cõslâs de sô (metod acse sur la fonetic êternasional),
- « Le Sablier » par d l-observasiô de sô de la lâg parle e d lxx trâscripsiô grafic ân etablisâ la rlasîo fonem-grafem.
- (500 manier d-ecrir le 36 fonem du frâsè êternasional — acîsiziô d l-ortograf, vu com « vetmâ d sô ») ;

- apport de contes et de comptines (enrichissement culturel et rythmique pour les enfants) ;
- foi dans la puissance du subconscient de l'enfant ;
- rôle essentiel du mime ;
- apprentissage de l'« écoute » liée au « regard ».

(J'ai mis en évidence ce qui m'a semblé le plus important, c'est évidemment subjectif) ; je conseille aux personnes intéressées d'écrire à :

Gisèle Préfontaine  
250, de la Saudrays,  
Boucherville, QUEBEC.

Cette année, j'ai fait la synthèse de mes deux expériences, c'est-à-dire que les enfants étaient libres, chaque jour, de choisir. Dans les faits, cela s'est traduit par des petites phrases à lire qui mobilisaient tous les enfants, et par un apport de ma part de comptines. Les phrases sont restées le plus souvent vierges, le travail de synthèse n'a pas été fait avec elles ; j'ai remarqué que les enfants détestent qu'on se serve de leurs phrases. Le gros travail a été fait à partir de comptines, avec collections de sons, recherche de mots, classifications, histoires collectives avec la motivation d'une sortie. Pour les contacts individuels, je me suis servie également de la technique phonomimique de Borel-Maisonny ; le geste peut aider à la mémorisation, mais évidemment, ce ne peut être qu'un support temporaire.

Ci-dessous, une liste d'exercices fréquemment proposés (je ne mentionne pas les exercices structuraux du « pré-apprentissage ») :

- établissement du capital-mots ;
- phrases des enfants découpées à reconstituer (fichier) ;
- dessins de mots à placer sous le mot écrit (fichier) ;
- questions sur les phrases ;
- exercices de classement avec lettres vues et entendues ;
- épellation phonétique (tous les jours) ;
- toutes les façons de former un mot ;
- mots inventés avec des syllabes données ;
- substitution d'une lettre dans un mot pour en former d'autres (mouton-bouton) ;
- dictée élective (les mots connus des enfants sont écrits au tableau ; ils écrivent ceux qu'ils reconnaissent quand je les dicte).

Voilà l'essentiel du polycopié que j'ai distribué aux présents.

- aport d cõt e cõtîn (ârihismâ culturel e ritmic pwr lez âfâ) ;
- fwa dâ la puisâs du subcôsîâ d l-afa ;
- rœl esâsîel du mîm ;
- aprâtisaj d l-« ecwt » lle o « rgard ».

(J-e mîz-ân-evidâs s cl m-a sâble l plus êportâ, s-et evidamâ subjectif) ; j cõsey o personz êterese d-ecrir a :

Gisèle Préfontaine  
250, de la Saudrays,  
Boucherville, QUEBEC.

set ane, j-e fê la sêtez d me dxz ecspêriâs, setatdir c lez âfâ etê libr, hac jwr, de hwazir. dâ le fê, sla s e tradui par de plit fraz a lir ci mobilizê tw lez âfâ, e par ên-apor d ma par d cõtîn. le fraz sô reste l plu swvâ vierj, l travay d sêtez n-a pa ete fê avec el ; j-e rmarce c lez âfâ detest c-ô s serv d lxr fraz. l gro travay a ete fê a partir d cõtîn, avec colecsiô d sô, rherh de mo, clasificasiô, lstwar colectiv, avec la motivasiôn d-un sorti. pwr le cõtact êdividuel, j m sui servi egalmâ d la tecnic fono-mimic de Borel-Maisonny ; l jest pxt ede a la memori-zasiô, mez evidemâ s n pxt etr c-ê supor tâporer.

sidsw, un list d-egzersis proposze frecamâ (j n mâsion pa lez egzersis structuro du « pre-aprâtisaj) :

- etablismâ du capîtal-mo ;
- fraz dez âfâ decwpe a rcôstitue (fihie) ;
- desê d mo a plase sw l mo ecri (fihie) ;
- cestiô sur le fraz ;
- egzersis d clasmâ avec letr vu e âtâdu ;
- epelasiô fonetic (tw le jwr) ;
- twt le fasô d forme ê mo ;
- moz êvâte avec de sillab done ;
- substitusiô d-un letr dâzê mo pwr â forme d-oetr (mwtô-bwtô) ;
- dicte electiv (le mo conu dez âfâ sôt ecri o tablo ; liz ecriv sx c-il rcones câ j le dict.

vwala l-esâsîel du policople c j-e distribue o prezâ.

En fait, nous avons peu discuté de ces quelques lignes. Josiane Jeannot est surtout intervenue sur les recherches qu'elle mène avec son équipe depuis vingt ans et qu'elle applique dans son école. Elle nous affirme la réussite de tous ses enfants, les techniques qu'elle propose font appel à toutes les ressources des enfants. Je crois qu'à travers ce journal, elle et son équipe pourraient enfin s'expliquer devant un auditoire qui leur est refusé par ailleurs.

Pour terminer, j'aimerais que l'on réfléchisse sur l'intervention d'un instituteur présent : « J'ai appris à lire tout seul à 11 ans et je suis heureux d'avoir échappé à toutes ces techniques : Freinet, Sablier, Jeannot, etc. »

à fè, nwz avô px discute d se celc liny. Josiane Jeannot e surtw êtervnu sur le rherh c-el men avec sôn ecip dpui vêt â e c-el aplic dâ sôn ecol. el nwz afirm la reusit d tw sez âfâ, le tecnic c-el propœz fôt apel a twt le rswrs dez âfâ. J crwa c-a travers s jrnal, el e sôn ecip pwrê âfê s-ecsplice dvât ên-œditwar ci lxr e rfuze par ayxr.

pwr termine, j-emrê c l-ô reflehis sur l-êtervâsiô d-ên êstitutxr prezâ : « j-e apri a lir tw sxl a 11 â e j suiz xrx d-avwar ehape a twt se tecnic : Freinet, Sablier, Jeannot, etsetera. »

Francine MÉZERETTE, sep. 70.

(1) N.D.L.R. — Poursuivant notre travail de diffusion d'une graphie phonologique du français, nous donnons ici un texte dans ses deux transcriptions (cf. « Interéducation », n° 18, p. 28, sqq.).

*Le problème est de trouver une forme telle que chaque être humain puisse s'y développer aussi intégralement et aussi librement que possible sans nuire et même en aidant au développement des autres et de la société tout entière.*

G. RENARD, 1898,  
(Le régime socialiste)

La Comédie de Lorraine nous prie de faire connaître ses activités pour la saison 1970-71.

Un spectacle pour enfants intitulé : **Arlequin va-t-en guerre**, présenté dans les villes suivantes :

COLMAR	SAINT-DIÉ	VILLERUPT
MULHOUSE	FAREBERSVILLER	FROUARD
VENISSIEUX	MACON	TOULOUSE
CLERMONT-FERRAND	GÉRARDMER	BOURG-EN-BRESSE

#### ANCIENS NUMÉROS D'INTERÉDUCATION

Pour recevoir un ou plusieurs exemplaires des numéros suivants : 2 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18, 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.

## une pensée qui restera vivante

Qui connaît M. Fabre ? en France ? dans le Monde ?

Son intelligence exceptionnelle, son immense culture, son rayonnement humain, il les a tous exclusivement et discrètement mis au service de l'enseignement. L'éducation des enfants fut l'objet de toute sa carrière, le centre de toute sa vie, et jusqu'au dernier jour.

Modestement, il parlait et écrivait pour ses proches. Sa voix ne portait guère au-delà. A présent qu'il n'est plus, c'est à nous de reprendre ses paroles, de les redécouvrir pour nous-mêmes, et de les faire entendre. C'est à nous de nous replacer, avec lui, et grâce à lui, à ces hauteurs de la pensée, que l'action militante perd quelquefois de vue, mais qui sont les raisons d'être de l'action.

Quand, chez M. Fabre, j'admirais l'acuité, la clarté, la rigueur, je ne savais pas dire si elles étaient qualités intellectuelles, ou qualités morales, tant la volonté de vérité et d'honnêteté dominait le cheminement de la pensée. Elle était au cœur de ses préoccupations pédagogiques(1) ; elle s'imposait d'emblée à qui l'écoutait ou le lisait.

Sa voix était faible. Il fallait tendre l'oreille pour l'entendre. Mais on savait, lorsqu'un débat s'enlisait dans la confusion, que l'intervention de M. Fabre, toujours brève, l'en sortirait sans équivoque, tant était remarquable son esprit de synthèse.

Je ne me lasse pas de relire ses écrits : nul, mieux que lui, n'a pensé et défini les buts de l'éducation, buts qui furent et demeurent ceux du G.F.E.N. Nul n'a dénoncé plus nettement les circonstances, mettant inlassablement l'accent sur les conditions morales, matérielles, sociales, d'une Démocratisation réelle.

Quand, en 1952, les conférences pédagogiques furent centrées sur « l'éducation morale », l'intervention de M. Fabre, pour ceux qui eurent la chance de l'entendre, fut inoubliable (2) :

« Combien faut-il d'injustices, aujourd'hui, disait-il, et de violations du Droit des gens, pour que la conscience s'émeuve ? et où sont le Droit et la Paix ? »

« Dans un monde devenu plein, et que le moindre choc sur un point peut ébranler en entier, l'homme, dépouillé et vulnérable, assailli par les sollicitations qui cherchent à l'entraîner, et assourdi par des voix contradictoires, est, à chaque instant, **sommé de penser le monde et de prendre part.** Rien ne l'a préparé à cette double tâche. »

Nous pouvons longuement méditer, aujourd'hui encore, aujourd'hui plus que jamais, chacune de ces observations.

Nous en avons besoin.

Nous nous devons de les faire entendre, de les crier autour de nous.

M. Fabre n'est plus. Il dépend de nous qu'il demeure « vivant ».

Laure AUMASSON.

(1) Cf. en particulier ses écrits sur l'exercice d'observation.

(2) Elle est reproduite dans l'Ere Nouvelle, n° 11-12, 1952-53.

# échange

analyse d'un groupe de classe :

6<sup>eme</sup> transition

Directivité, non-directivité, intervention du maître dans la classe. Tout enseignant s'interroge actuellement sur la place qu'il doit tenir face au groupe-classe et sur celle qu'il tient réellement.

Par ce compte rendu d'expérience de notre camarade Gauthier, « journal de bord », impressions notées au jour le jour et dont de larges extraits seront encore publiés dans les numéros suivants, le G.F.E.N. ouvre une rubrique « Echange ».

Nous espérons que ce compte rendu suscitera de nombreuses réactions chez nos lecteurs et qu'ils voudront bien nous les communiquer afin que nous puissions les publier.

## La rentrée : 14 septembre 1970

La classe : j'ai placé toutes les tables contre la fenêtre, les chaises sont empilées dans un coin, les unes même sur les tables.

Bien en vue, sur de longues tables, le long du mur, des documents, des livres, étalés, ouverts, colorés, destinés à attirer l'attention. L'imprimerie, sa casse, sont bien en évidence. Portes de l'armoire ouvertes, matériel de maths bien en vue.

Nous entrons à 9 heures.

Sans m'occuper des enfants (dix filles et deux garçons), je vais au bureau (sans chaise, le long du mur), je cherche un cendrier, place ma serviette, sors mes documents, vide ma pipe, etc. Je me livre aux petites occupations de l'homme arrivant chez lui, et seul.

Les enfants sont plantés au milieu de la pièce, ils me regardent intensément, quelques légers bavardages, mais très discrets ; silence dès que je lève la tête, on regarde dans la direction des bruits.

Quelques curieux, mais sans approcher, jettent un coup d'œil sur les livres exposés.

Je dis à haute voix, comme me parlant à moi-même : « Je serais aussi bien assis ».

Je vais chercher une chaise juchée sur les tables.

Je m'assieds, compulse quelque dossier. Un cercle attentif, mais à bonne distance, se forme autour de moi. Les enfants se regardent, ils **m'attendent**. Je ne



vois rien. Visiblement mal installé pour prendre mes notes, je vais chercher une table. A mon passage, le cercle respectueux s'écarte.

9 h 15 : Je dispose des documents sur ma table.  
Quelques très légers bavardages que j'ignore.  
Je compulse avec ennui. Je prends des notes.

9 h 20 : J'attends sans rien faire. Rires nerveux vite étouffés.  
Les garçons bavardent à voix très basse, dans un coin loin de moi, ils m'ignorent.

Les filles m'adressent de timides sourires quand je les regarde.

9 h 25 : Je change de place, transportant ma table et ma chaise. Le cercle se reforme pour me faire face.

Je demande : « Avez-vous froid ? » (les fenêtres sont entrouvertes). Vague murmure négatif.

9 h 30 : Je fume toujours ostensiblement la pipe, transportant le cendrier dans mes pérégrinations.

« Est-ce que la fumée vous gêne ? » Hochements de têtes, murmures équivalant à une négation.

J'insiste : « Si la fumée vous incommode, j'arrête immédiatement. Je sais que certaines personnes sont incommodées par la fumée ». Négations.

Je recommence : « Dites-le-moi franchement et j'arrêterai. »

C'est alors que je distingue un murmure par lequel un garçon dit à un autre : « On pourrait peut-être s'asseoir ? »

M'excusant de n'avoir pas entendu, je lui demande de répéter.

« On peut s'asseoir ? »

« Mais naturellement, vous pouvez vous asseoir ! »

Soulagement général. Chacun prend sa chaise. Galants, les garçons descendent les chaises juchées sur les tables.

Il est 9 h 32. Cercle, assis cette fois, en face de moi, et qui me regarde. Je feuillette des livres.

Et je commence une nouvelle série de questions :

« On est combien ? »

« Douze ! » Plusieurs réponses, quelques sourires, comme s'il y avait par cette question un contact entre nous.

On frappe. Un surveillant fait entrer trois nouveaux. Je les ignore délibérément, m'occupant essentiellement d'être bien assis, et de ne pas vider ma pipe par terre.

« On est combien ? »

« Quinze ! »

Quelques bavardages, des garçons sont face à face et se parlent, quelques filles font de même. Si je regarde dans leur direction, le bavardage continue, mais avec un peu d'inquiétude dans le regard et un temps d'arrêt d'une fraction de seconde.

— On est combien ?

— Quinze !

Sept ou huit réponses franchement excédées. On me prend visiblement pour un idiot ; et on me le fait sentir.

J'écris, je regarde ailleurs.

— On est combien ?

— Quinze !

— Quatorze !

— Seize !

— Mettez-vous d'accord !

— On est le 14 !

— On est quinze élèves !

— J'ai demandé : on est combien ?

Enfin j'obtiens ma réponse, il est 9 h 37 :

— Seize avec le maître !

— Vous avez demandé la date ?

— Non, j'ai un calendrier sur ma montre.

— Mais vous avez dit : combien d'élèves ?

Je ne réponds pas, et presque aussitôt :

— Non, le maître a dit : ON est combien, il a pas parlé des élèves !

Je demande si on m'accepte comme maître, si je fais partie de la classe.

Des « oui » de ton très différents. J'insiste, c'est bien « oui ».

Je me rapproche, vais m'asseoir au milieu du cercle. Les chaises se déplacent. Je me retrouve face à mon public.

Je traverse, toujours avec ma chaise. Le cercle se reforme, je suis toujours en dehors.

Lourd silence. J'attends en regardant ailleurs.

9 h 43. Je déclare : « On se croirait chez le dentiste. »

Quelques rires gênés vite étouffés.

Silence. Immobilité.

9 h 55. « On pourrait travailler ?... » Cette fois, c'est une fille, et qui se mord la langue aussitôt.

J'accepte, presque tous sont déjà debout. Je leur propose d'abord de s'organiser, de savoir comment on va s'y prendre pour nous mettre en place sans gêner les autres classes.

Je les laisse discuter sans intervenir, ils sont vite d'accord : les chaises sur l'estrade, ou dans un coin, les tables par groupes de trois.

Tout est terminé en peu de temps, les enfants sont assis, j'ai laissé faire, et je me retrouve debout.

Je me mets en colère :

— Comment ! vous dites que je fais partie de la classe ? Et où est ma place ?

— On va vous mettre sur l'estrade...

— Sur l'estrade ? Pour que je me mette à chanter ? Je ne suis pas de l'Olympia !

— Alors, on va mettre votre bureau devant !

— Mais cette classe n'est pas un zoo ! Je fais partie de la classe, je veux être avec vous !

Fébrilement, quelques tables sont déplacées pour me ménager un grand espace au fond. On me le montre timidement, et avec une inquiétude visible. Je refuse encore, étant derrière, je ne verrai personne, et ceux qui voudront me voir devront se tortiller.

10 h 10. Silence gêné. Une discussion s'amorce, j'encourage tous ceux qui ouvrent la bouche pour parler. On suggère la distribution en U, côté ouvert vers le tableau. On essaie. Il manque des tables.

Bloqués. Enfin l'un se décide : Si on ferme le rectangle, on ne verra pas le tableau.

J'interviens brutalement :

— Qui vous parle de tableau ? Est-ce que je sais si je me servirai du tableau ? Et si vous m'ennuyez encore avec ce tableau (précédemment en effet l'un d'eux avait remarqué que si l'on me plaçait sur l'estrade, je cacherais une partie du tableau), je le dévise et je l'emporte dans la cour.

J'avais sans doute cet accent de sincérité qui ne trompe pas, car enfin les tables sont disposées en rectangle (vu l'exiguïté des lieux, c'est la seule disposition pour seize personnes), j'ai une place au milieu d'eux. J'ai dû encore protester, la table (au milieu) qui m'était attribuée, dépassant les autres de 10 cm.

10 h 33. Nous sommes assis, nous nous regardons.

Je me présente (nom, date arrivée Fontenay, classes de ces dernières années, stage). Je fais une étiquette à mon nom, avec prénom.

Je demande que l'on me pose des questions.

10 h 55.

— Aimez-vous la musique ?

— Etes-vous sportif ?

Ce qui signifie visiblement : Est-ce que nous aurons de la gymnastique, est-ce que nous chanterons ? Je réponds dans ce sens, faisant remarquer que j'ai bien senti le sous-entendu des questions. Visible satisfaction de l'auditoire rassuré sur ces deux points.

Long silence. Une fille se tortille un bon moment, me dit craindre d'être impolie, enfin comme je l'encourage, elle lâche sa question :

— Etes-vous marié ? Puis, dans la même foulée, avant que j'aie le temps de répondre : Avez-vous des enfants ?

Je réponds en toute simplicité, donnant des détails.

Regards étonnés des uns aux autres. Enfin la dernière question qui, posée, fera affluer l'air retenu dans les poitrines :

— Quel est votre âge ?

Je réponds, et j'ai le plaisir de m'entendre dire que je suis jeune.

La glace est rompue.

Il est 11 h 20.

Je leur demande de se présenter à leur tour. J'explique : vous dites ce que vous voulez, vos camarades vous poseront des questions, mais vous n'êtes pas obligés de vous présenter, ni de répondre aux questions.

Une fille se présente, on lui pose une question sur la mode, la discussion est lancée. Je donne mon avis tranquillement.

11 h 33. Une deuxième fille, présentée par une camarade, car elle n'ose pas. C'est très mondain, la présentatrice se lève, etc.

Très vite les questions vont plus profond : Es-tu peureuse, quel est ton plus grand désir ? aimes-tu la vie moderne ? etc.

11 h 42. Sophie s'empare de la direction des débats. Jusqu'à la fin, je n'aurai plus à intervenir, la discussion tourne toute seule.

Je leur demande, cinq minutes avant de sortir, ce qu'ils pensent de la matinée, ils sont très satisfaits, ils parlent de coopérative, pour acheter de quoi décorer la classe (plantes vertes, gravures, etc.).

## APRÈS-MIDI DU MÊME JOUR

De 14 heures à 15 heures, problèmes administratifs, que je présente ainsi, selon une formule qui devient vite habituelle :

— J'ai une information à vous donner.

3. Ceux qui ont fini ont l'autorisation de fouiller dans les documents de la bibliothèque (ils en profitent largement), à la seule condition que j'aurai aussi l'occasion de répéter en de multiples circonstances : remettre tout en place.

15 h 10 : Refus des autres (ils sont douze) de se présenter. Le plus gentiment possible, je leur donne des étiquettes à leur nom.

La coopérative revient sur le tapis. Je laisse faire.

Ils décident de faire une coopérative pour acheter du matériel de TM, embellir la classe. Il faut un cahier, une boîte pour l'argent. On parle des cotisations. Beaucoup question de gros sous. Je réponds à la demande, sans juger.

## 15 septembre, deuxième jour de classe

8 h 15 : Nous venons d'entrer, on nous amène un nouveau.

Je demande à la classe de l'accueillir. En attendant, ce malheureux va rester debout dans un coin. Je le laisse un peu mijoter, puis je lui donne une chaise, toujours dans son coin.

Les autres s'installent, une fille ramasse l'argent des carnets de correspondance. Bavardages. Agitation.

Je suis debout à l'écart, personne ne s'occupe ni du nouveau ni de moi.

8 h 25 : Echange à voix basse, où il est question de s'occuper du nouveau (parfaitement stoïque !). Puis plus rien. Le début d'organisation s'efface.

8 h 35 : on me demande « On travaille ? »

— Je vous ai posé une question, j'attends la réponse.

Ils comprennent, tout s'organise, le nouveau est installé, pris en charge, interrogé, on lui remet carnet de correspondance, fiches, etc.

Encore un nouvel élève. Aussitôt couvé et installé.

9 h 47. Fin des questions. Silence. Bruit de pieds. Craquement de chaises. Vague inquiétude sur la suite, dont je vais immédiatement profiter.

— Vous pouvez fermer le store ?

— Non ! Un non bien sec. La fille rougit, et je tempère d'un sourire. Hésitation. Elle se lève, se rassied :

— Je ne sais pas le fermer.

Deux garçons se lèvent, je surveille discrètement pour préserver le matériel, ils tâtonnent, puis ferment les stores. Sauf un. Je reste en plein soleil. Je ne remarque rien, et ne fermerai mon store qu'après la récréation.

La fin de la matinée se traîne. Ils semblent s'ennuyer. Ils s'inquiètent des fournitures, de ce que nous allons faire, de notre travail. Je n'ai que deux réponses :

— Je n'en sais rien, comment le saurais-je ?

Ou :

— C'est à vous de vous organiser, je suis à votre disposition, ici je ne décide rien, nous décidons ensemble.

L'idée d'un journal de la classe prend corps (toujours pour gagner de l'argent de coopérative, pour embellir la classe). Projets d'une enquête sur Fontenay. Je donne mon accord, mais à une condition : qu'ils organisent tout, je me contenterai de donner les informations qu'ils demanderont, ou celles dont ils auront absolument besoin.

## 16 septembre

La matinée commence par un entretien pénible que j'essaie de lancer ou relancer. On parle péniblement de caméléon, ce qui me donne l'occasion de sortir dictionnaire et documents, car naturellement j'ignore ce qu'est un caméléon. Les informations sont trouvées. Une image circule.

Nous préparons le travail sur Fontenay. Je demande une recherche individuelle, puis confrontation par groupes, et mise en forme d'un questionnaire d'équipe. Je laisse les groupes se former. Je demande avant de bouger que l'on réfléchisse sur le moyen de s'y prendre. Discussion de deux minutes, on déplace une table, les chaises passent au centre du rectangle. La manœuvre se fait en un temps bref et sans (trop) de bruit.

10 heures. J'annonce :

— Voici ce que j'ai remarqué ce matin :

Alain se balance sur sa chaise ;

Nacer s'amuse, pousse des cris, des rires ;

Quelques camarades se plaignent d'eux ;

Jean-Pierre, Anne et Fabrice se sont bien amusés ;

Anne prend toujours grand soin de jeter ses papiers dans la corbeille ;

Hier, il y en avait deux, aujourd'hui trois élèves mangent du chewing-gum et parlent la bouche pleine ;

J'ai fumé la pipe de temps en temps.

Une question angoissée :

— Il ne faut pas jeter ses papiers dans la corbeille ?

— Je n'ai pas dit qu'il ne fallait pas, seulement je le remarque.

Nota : le chewing-gum disparaît aussitôt (il est revenu en force l'après-midi) ; les enfants se mettent d'accord pour désigner des responsables pour essayer le tableau et ramasser les papiers.

J'inscris et place en évidence les noms des responsables.

Une fille s'adresse à moi :

— Vous essuiez le tableau dans la journée, nous on le lavera le soir.

Une autre :

— C'est pas le maître qui va essuyer le tableau !

— Et pourquoi, s'il fait partie de la classe ?

Je suis d'accord naturellement pour effacer le tableau, et j'inscris mes nom et prénom avec les autres.

Ils me demandent seau, éponge, craies de couleur, scotch, etc.

J'inscris et promets de m'en occuper.

15 heures.

J'annonce :

— Je vais projeter quelques images, et je vais inviter l'autre classe.

J'arrête les élèves qui se lèvent déjà pour agir :

— Comment ferons-nous ?

Discussion, organisation. En dix minutes, les tables sont dans un coin, les stores baissés, les chaises en cercle (les petits devant, les grands derrière), les visiteurs doivent apporter leur chaise (en fait, ils auront en arrivant les places du fond, ensuite le mélange se fait avant le début de la projection, et selon le plan prévu), l'appareil installé.

Je ne préviens pas, et dès le calme je projette la première diapo : un nu de Matisse.

Cris, rires, excitation.

J'attends le temps nécessaire avant de passer à l'image suivante.

Quelques timides posent des questions que nul n'entend.

Beau succès de scandale !

15 h 30 : fin de la projection (douze diapos).

J'analyse :

— J'ai entendu des rires, des cris, quelques questions auxquelles je n'ai pu répondre à cause du bruit. Je pense que d'avoir vu des hommes et des femmes nus a provoqué ces cris.

Des élèves se sont amusés et n'ont pas regardé. C'est parfaitement leur droit, mais je suis ennuyé de n'avoir pu répondre aux questions.

On me laisse parler dans le silence. Et, d'un commun accord, on me demande de repasser les diapos.

Cette fois, questions et commentaires très pertinents, peu de rires, intérêt général. Les enfants recherchent le sujet représenté, mais aussi imaginent : « C'est peut-être une reine qui fait sa toilette », « Ils sont peut-être au bord d'une rivière, et ils dansent avant de se baigner », etc.

Je demande comment nous ferons pour ranger tables et chaises. La décision est vite prise : chaises sur l'estrade quand les visiteurs seront partis (quelques-uns s'offrent à aider), puis mise en place. Tout se passe (à peu près) comme prévu. Les élèves du matériel reçoivent une observation du principal, car ils reviennent en courant. Je vais vérifier que les appareils sont rangés dans la salle de documentation : ils sont parfaitement à leur place, la porte de l'armoire a été refermée.

(Rédigé le 17 octobre 1970.)

## **ANALYSES DES PHÉNOMÈNES OBSERVÉS LES JOURS SUIVANTS**

**21 septembre matin** : Distraction, rires, dispersion. Aucun désir apparent de travailler (note du 2-10 : c'est un phénomène que je vais observer souvent dans les jours suivants). Le groupe attend visiblement que je prenne, seul, toutes les décisions.

Ils n'ont pas remarqué le vase de céramique pourtant en bonne place (deux jours plus tard, un garçon apportera des fleurs, et nous mettrons le vase en bonne place sur une table au milieu de la classe) ; à peine ont-ils jeté un coup d'œil sur la bibliothèque que j'ai passé une matinée à installer, n'ont posé aucune question sur le tas de feuilles d'arbres posées sur une table, bien en vue.

A la longue, la question vient : « C'est quoi, ces feuilles ? » Je n'en sais rien, comme d'habitude, mais nous allons chercher. Finalement, nous les regardons, dessinons, recherchons le nom des arbres, mais avec de lourds échecs. Finalement les feuilles sont mises à sécher pour commencer un herbier (qui ne sera commencé que le 1<sup>er</sup> octobre).

**Après-midi :** Difficile. Nous choisissons les activités à venir. Je sens le besoin du jeu, et je laisse faire (remarqué avec les blocs logiques : j'ai l'impression que ces enfants sont sevrés de jeux).

Ils ne savent pas choisir une activité, ils attendent tout de moi, et comme rien ne vient, il y a révolte sous forme de bavardage et agitation.

Ils se taisent dès que je regarde dans leur direction, aussi je m'arrange pour être très occupé.

**25 septembre :** Depuis quelques jours, des élans d'enthousiasme, suivis de périodes de dépression. On a l'impression que quelque chose va démarrer, mais cela retombe très vite.

Finalement, rien ne va : le travail prévu n'a pas été fait (plusieurs fois un garçon nous a dit : « on commence toujours quelque chose, on ne finit jamais rien »). L'enquête commencée (qui devait se continuer jeudi) tombe à l'eau. Personne n'était au rendez-vous prévu.

Ils n'ont pas de motivation vraie, ni d'énergie pour continuer un travail entrepris. Ils cherchent péniblement à s'installer dans cette liberté nouvelle qui les étonne, mais surtout les effraie.

**POUR MA PART, JE TROUVE QUE TOUT VA POUR LE MIEUX : INQUIÉTUDE, INSTABILITÉ, DES ÉLANS SUIVIS DE CHUTES.** Quelque chose bouge visiblement. Il s'agit d'en profiter.

**28 septembre :** Après les tests, il nous faut plus de dix minutes pour décider d'un travail.

9 h 23 : Début du travail. Une bonne organisation du travail se dégage, d'excellentes idées sont émises, mais il y a des trous d'agitation.

9 h 55. Je peux annoncer : « Il nous a fallu trente-deux minutes pour prendre la décision d'écrire trois lettres, et répartir les élèves dans les groupes ».

**29 septembre.** Après la dictée (qui les étonne, elle est faite avec livre de grammaire et dictionnaire sur la table) ; je constate avec plaisir qu'un garçon se déplace pour aller aider un camarade en difficulté avec son dictionnaire ; il faut vingt minutes pour la mise en route de la lecture que personne n'écoute.

**30 septembre :** Leçons de maths avec les garçons. Le cœur n'y est pas. C'était leur tour d'aller en gymnastique. Mes explications n'arrivent pas à les convaincre, ils se croient brimés.

Chute marquée de l'intérêt après trente minutes.

Je laisse s'installer bavardages, jeux, dessins, etc.

Puis j'appelle deux garçons qui s'intéressent aux maths. Je leur donne discrètement un fichier de maths, leur explique dans le tuyau de l'oreille comment s'en servir, leur recommande de choisir un coin au calme.

Immédiatement, deux autres viennent me solliciter. Je recommence mon manège. En dix minutes, c'est gagné ; ils sont tous en train de faire des maths avec intérêt, voire passion.

## LE PREMIER ENTRETIEN

C'est le 30 septembre. La veille, nous avons vu une émission télé : chômage et grèves en 1934. Je demande s'ils veulent qu'on en parle. Et nous démarrons sur Nasser qui vient de mourir. Beaucoup question des Etats arabes, etc. L'après-midi, un groupe prépare un exposé sur Israël ancien et moderne. J'y reviendrai.

Puis c'est le problème des chômeurs, des travailleurs étrangers. (Il y en a quelques-uns dans la classe.) Discussions intéressantes. Je laisse tout dire (il faut renvoyer les étrangers chez eux, etc.). La communication s'établit, je n'ai aucune peine à diriger les débats (entendez : donner la parole, faire écouter celui qui parle). Ils essaient de voir jusqu'où ils peuvent aller. C'est un début de communication qui s'établit.

Nous y passons deux heures sans fatigue.

Il en sort : un exposé sur Israël. Il sera raté, mais j'en souligne les côtés intéressants, bref des équipes se constituent pour s'en occuper mieux.

Un exposé sur le Portugal, mieux préparé je pense, les élèves profitent de la première expérience.

Dans tout cela, je n'interviens pas, les laissant aller à l'échec, de façon à provoquer une organisation.

Ce qui nous amène à la très importante journée du 2 octobre, à mon avis décisive sur bien des plans.

## LA JOURNÉE DU 2 OCTOBRE

**Le matin :** Exposé sur Israël, et la « maison potamique » (entendez : Mésopotamie).

Beaux documents affichés, classe attentive et questionneuse, orateurs enthousiastes (mais ignorants).

C'est lamentablement raté, mais personne ne s'en aperçoit :

- J'ai soin de les féliciter de leur travail ;
- Je fais valoir que les questions posées doivent avoir une réponse ;
- Je demande à participer au travail, pour le choix des documents, pour guider, etc. (en fait, souvent je me contenterai d'indiquer le livre où ils trouveront le renseignement cherché) ;
- Toute la classe admire l'initiative de l'exposé, et s'étonne que je l'aie accepté.

Finalement, je regroupe les questions, et une équipe se lance dans un nouvel exposé, séance tenante, prévoyant d'abord de le préparer pour demain, puis lundi, puis dans quinze jours...

Le travail, facilement et vite, s'organise :

- Un groupe sur Israël ;
- Un groupe sur le Portugal ;
- Deux filles continuent le collage de papiers de couleur, et des garçons s'y mettent aussi dans un coin. Ils ont besoin d'être soutenus et je m'y emploie.
- Deux filles commencent un herbier avec mes feuilles qui refont surface. Je les vois chercher des mots dans le dictionnaire, écrire l'explication au tableau. Je propose de noter ces explications sur une feuille qui sera jointe à l'herbier.
- Une fille fait une étude de texte.
- Une autre passera une grande heure à lire.

Christian comme d'habitude embête tout le monde, mais je ne vois rien...

Les activités sont diverses, mais cela tourne. Il ne manque plus qu'un thème général ralliant tous les suffrages. Il viendra, je le sens mûrir.

14 heures : Emission de télé sur la préhistoire. Tout le monde est intéressé, mais après nous perdons quinze minutes avant de nous décider. (Les filles veulent parler de préhistoire, les garçons aller en gymnastique.)

## L'INCIDENT

Christian et Anne se battent. Ils se tiennent par les cheveux, crispés et féroces. Je me tiens à côté, prêt à intervenir en cas de danger. Je sauve les meubles. Ils me voient, mais comme je ne bouge pas, ils continuent. Comme le garçon tire le vêtement, je les sépare. Ils se reprennent, mais le garçon a le dessous, il lâche prise et s'en va avec force insultes.

Je console Anne, me fais conter rapidement l'origine de l'incident, et je conclus en disant à Anne qu'elle a bien fait de se défendre. Assez fort pour être distinctement entendu de quelques auditrices effarées.

Les filles s'installent, et naturellement il est tout de suite question de l'incident. Je laisse faire. Cela a duré une heure. A la sonnerie, une fille me dit (elle passe son temps depuis deux jours à faire des études de texte) : « C'est des maths qu'on vient de faire ? » d'un ton hargneux et nettement accusateur.

Je réponds : « Non, mais c'est bien plus important ».

Ça l'est, en effet.

Il a été question d'abord de punir ce Christian de malheur, grossier, méchant, insupportable. Je conseille aux filles de se défendre, comme l'a fait Anne.

Elles sont trop faibles, elles font le tour de toutes les punitions, allant de la grammaire au renvoi du C.E.S., en passant par la pension... Je demande s'il ne serait pas plus simple de prendre une mitraillette pour s'en débarrasser tout de suite... Un instant de stupeur.

Et, brusquement, une fille : « Christian est malheureux chez lui, c'est pour ça qu'il embête tout le monde. Il a deux pères, il embête tout le monde, il traîne dans la rue, sa mère ne s'occupe pas de lui. »

C'est la bonde aux confidences qui vient de lâcher...

D'autres aussi n'ont pas de père, pas de mère, et nous le disent. Nous écoutons toutes les confidences, sans commentaires, et cela leur fait du bien de le dire, de se sentir écoutés volontiers, de se voir bien accueillis...

L'atmosphère se tend. Une fille raconte un feuilleton, que nous écoutons dans un profond silence. C'est l'horrible histoire d'un enfant dont la mère meurt en accouchant, et que le père délaisse...

Je les ramène à Christian.

D'autres parlent à mots couverts (il s'agit toujours d'une tante, de cousins, de voisins, ou « d'enfants qui »), de familles désunies. Personne n'est dupe, il s'agit d'elles, mais nul ne fait semblant de le savoir.

C'est pudique, plein de retenue, et très poignant si l'on veut bien entendre derrière les mots ce qui s'y cache.

Mais Christian ?

Il est seul, abandonné. Tant pis.

Je raconte le cas de quelques enfants dont je me suis occupé, que je n'ai pas voulu abandonner, et qui ne sont plus insupportables.

Tant pis pour Christian, il est seul, il traîne les rues...

Je me fâche : coup de poing sur la table : « Et nous, ne pouvons-nous rien faire pour lui ? »

Ce soir, nous ne concluons pas. L'atmosphère se détend quand Chantal, qui doit avoir le secret de ces situations tendues, se met à nous raconter un film comique.

Il est 16 heures, la sonnerie nous oblige à nous séparer.

Christian, bien sûr, ne sera pas abandonné. Je veille sur lui, et je suis sûr de n'être pas le seul.

La communication s'est établie dans la classe. Un contact a eu lieu et des échanges. Ils se trouvent mieux que les années précédentes.

Une fille (mais oui, encore Chantal ! vous ai-je dit que c'est elle qui trouve Christian malheureux...) de leur dire :

— Vous êtes mieux cette année, parce que vous êtes libres !

Je n'ai pas ajouté : « et responsables ». Il était l'heure.

Et même si j'avais eu le temps, je me serais tu.

Parce que j'ai le sentiment, ce soir, que cette responsabilité, ils sont quelques-uns à en comprendre l'importance, et qu'ils s'apprentent à la vivre...

(Rédigé le 2 octobre 1970.)



# audiovisuel - langages et communication

## 1. LA NÉCESSITÉ DE COMMUNIQUER

L'évolution des techniques, aussi bien que les transformations sociales, contraignent de plus en plus les hommes au travail à communiquer au travers de nouveaux langages et de moyens techniques d'expression parmi lesquels l'audiovisuel prend une part croissante et privilégiée. Ils doivent savoir exprimer leurs connaissances, transmettre les informations dont ils disposent, exposer leurs projets dans des « styles » qui auraient dépassé, autrefois, leurs moyens d'expression et ceux de leur milieu d'origine. Ils doivent s'entretenir avec des hommes, des groupes d'hommes, des masses humaines, dont ils n'ont pas la pratique intuitive, qu'il s'agisse de milieux formés récemment ou qu'il s'agisse de milieux plus anciens mais dont eux-mêmes étaient autrefois exclus. La mise en œuvre des valeurs humaines implique l'utilisation de techniques nouvelles, de « mass média » dont les performances, notamment dans le domaine de l'audiovisuel, doivent être rigoureusement maîtrisées et contrôlées. L'audiovisuel est pour l'homme moderne, notamment sur le plan de sa vie socio-professionnelle, essentiellement un problème posé en termes d'efficacité et de rendement de la communication quel que soit le domaine d'application considéré ou la population concernée, et c'est ce que nous allons développer à la suite. La nécessité de communiquer est un impératif de la société, du point de vue social et, plus particulièrement, de celui socio-professionnel. A une époque riche en possibilités et en moyens de communications, où grâce à l'électronique, au travers de l'informatique et du monde de l'audiovisuel, les canaux de communication se multiplient paradoxalement, le langage, au travers des différents canaux, se divise en un nombre croissant de langages techniques, épousant chacun les arborescences de la science et de la technique, ayant chacun sa sémantique spécifique ; ce qui fait que l'homme se trouve dans l'impossibilité de communiquer son message personnel dans cette nouvelle Babel du monde moderne. Impossibilité à communiquer ou crainte devant le fait de la communication, recul devant le changement et l'adaptation qu'elle implique, telles semblent être les dimensions de l'incessante quête de l'homme moderne à la recherche du contact et des relations avec son environnement, ce qui a donné naissance à une science en pleine expansion : l'écologie. Encore faut-il définir dans ce domaine nouveau et abstrait ce que l'on entend par communication.

## 2. LA DIFFICULTÉ DE COMMUNIQUER

Sur le plan scientifique, ce problème a donné naissance, depuis la dernière guerre mondiale, à de grandes théories telles que : théorie de l'information, théorie de la communication, théorie de la signification, qu'il nous est impossible

de développer ici. Sur le plan humain, tout ce qui se passe dans un organisme social au cours d'échanges entre individus impliqués dans une action commune est un traitement d'informations dont le but est d'aboutir à une décision, une action. L'ensemble de ces opérations d'information, de traitement, de décision et d'échanges, se manifeste par la recherche de la mise en communication d'individus. Selon J. Legrand, sociologue, la communication primaire, celle qui s'établit entre deux individus constitue un moment, un fragment de ces systèmes d'échanges qui, de proche en proche, finiront par dessiner le système nerveux de la vie sociale. C'est autour de cet enchaînement de conduites humaines que va s'élaborer non seulement le comportement individuel, mais surtout le comportement social. Cela nous permet de déduire, dès l'abord, un certain nombre d'observations dont on devra tenir scrupuleusement compte, ultérieurement, lors des études présidant à la mise en œuvre de moyens audiovisuels. La communication dans le dialogue qui réunit deux individus ne peut donc être considérée comme une unité isolée. Elle n'a de valeur qu'en fonction du contexte social dans lequel elle s'établit. La question est de savoir si elle va faciliter la vie à l'intérieur de ce contexte ou, au contraire, la perturber au point de la paralyser. Selon Max Pages, cette communication primaire est une conduite humaine dirigée vers d'autres personnes et ayant une finalité qui est d'obtenir un changement ou une modification du comportement chez autrui ; la communication est un mécanisme d'influence et cela pèsera lourd en audiovisuel. Cette recherche d'influence est d'ailleurs à la base de toute la difficulté à communiquer. Elle provoque chez tout interlocuteur une réaction (feed-back) négative qui constitue un mécanisme naturel de défense. Il y a un refus à subir cette influence, à laquelle il tentera d'échapper, voire à y substituer sa propre influence. Ainsi s'organise tout un ensemble de défenses, de barrières potentielles psychologiques qui empêcheront d'entrer en communication avec lui, en même temps qu'elles bloqueront l'évolution de l'organisme social dans lequel il se trouve intégré. Cela pose le problème capital de l'émetteur et du récepteur, du canal de transmission de l'information et du code de langage destiné à verbaliser l'idée qui est à la base du désir de communiquer.

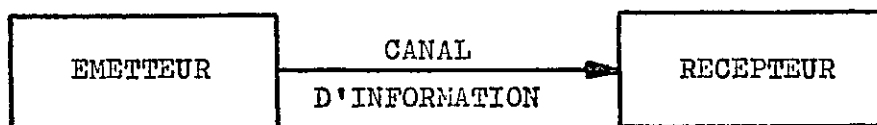


FIG. 1 (Communication)

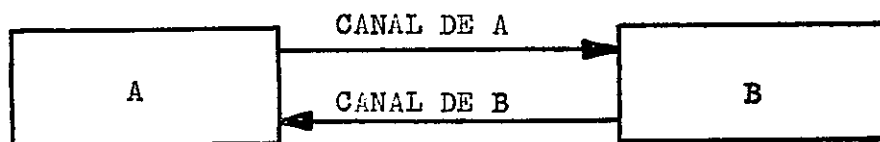


FIG. 2 (Couplage interactif)  
(Dialogue)

Or, chacun d'entre nous possède un code, une langue qui lui est propre, langue élaborée certes à partir de nos connaissances intellectuelles ou techniques, mais surtout en fonction du milieu sociologique où nous vivons. Ainsi, des codes, des mots en apparence similaires vont prendre des significations différentes en fonction des cadres de référence de chacun. Faute de pouvoir doter chaque interlocuteur d'un code identique, il devient difficile de créer un contact avec autrui, à fortiori, lorsqu'on utilise comme moyens de communication des systèmes audiovisuels, synthétiques et impersonnels.

### 3. ORGANISATION DE LA COMMUNICATION

L'organisation de l'acte de communication est un élément fondamental vis-à-vis des critères de cohérence, d'efficacité et d'économie au sens large du terme, ainsi que vis-à-vis de ceux inhérents au choix adéquat des moyens techniques eux-mêmes, d'un point de vue audiovisuel. Par ailleurs, l'organisation considérée devra tenir le plus grand compte de la matière d'œuvre, objet de la communication, qu'est l'information d'une part et, d'autre part, de son traitement ultérieur par un organisme humain ; cela n'est pas simple et ne s'improvise pas. Précisons au passage et pour être clair, que l'expression : « information » désigne à la fois une sémantique et son support. Le sens usuel du mot information, souvent employé au pluriel, est celui du récit d'événements nouveaux ignorés ; le sens premier dans la langue française, est celui de la mise en forme en termes juridiques par un officier de justice, des renseignements qu'il a recueillis sur une affaire. Dans une information, il faut donc distinguer le fond et la forme ; c'est-à-dire la sémantique, qui est l'effet de l'information sur la mentalité et le support en tant que phénomène physique associé à une sémantique pour constituer une information. Information et communication ont donné naissance d'une part à la théorie de l'information, basée sur l'appréciation statistique quantitative

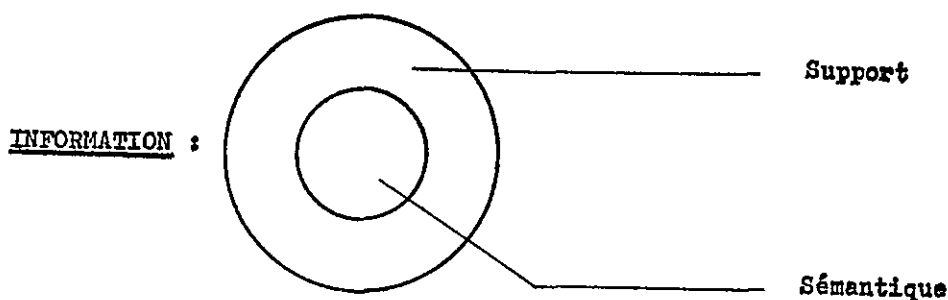
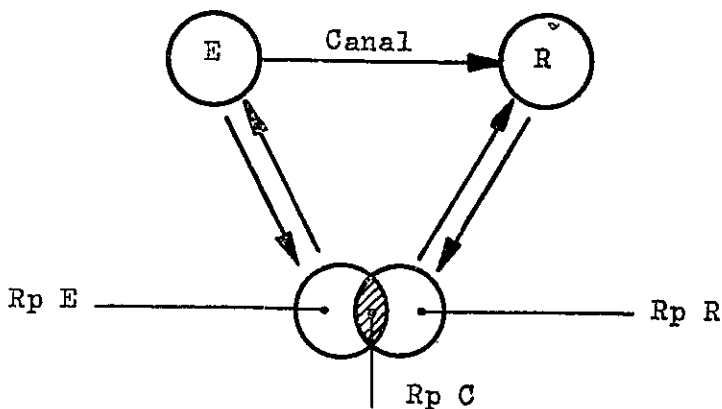


FIG. 3

des messages reçus du monde extérieur (ou environnement) par un organisme et qui déterminent ses réactions et, d'autre part, à la théorie de la communication basée sur l'étude des propriétés statistiques des messages. On ne peut manquer au passage d'associer les noms du Français L. Brillouin et des Américains N. Wiener et C. Shannon aux théories énumérées. C'est notamment à N. Wiener que nous devons l'affirmation selon laquelle : « la communication des informations est plus importante que le transport des matériaux », car pour lui (comme pour tout cybernéticien) « la fonction prime la structure », car la structure doit se modifier si besoin en est pour que la fonction s'accomplisse ! C'est là une notion très importante. Compte tenu des degrés croissants d'abstraction et de généralisation, d'un point de vue sémantique, l'organisation d'un

message audiovisuel devra tenir compte du « couplage rétroactif », au sens cybernétique du terme, de l'image et du son au travers de leur codage respectif et au travers de significations équivalentes, outre le synchronisme indispensable entre le verbe et l'action. D'autre part, il importe au plus haut point de s'exprimer en fonction du répertoire dont dispose le récepteur sous la forme de « patterns mentaux », c'est-à-dire de sa représentation personnelle du réel, compte tenu de ses relations et de ses expériences avec son environnement.



Structure communicative  
élémentaire

E = Emetteur - R = Récepteur  
Rp = Répertoire  
Rp C = Répertoire commun

FIG. 4

#### 4. CANALISATION DE LA COMMUNICATION (message)

L'information parcourt toujours — dans le jargon cybernétique — un canal et cette transmission se trouve établie sur la base d'une inégalité quelconque (par exemple différence de potentiel électrique, différence dans le niveau de deux liquides, etc.) entre l'émetteur et le récepteur. Or, dans le cas de l'audiovisuel, nous nous trouvons en présence de deux canaux chargés de communiquer des informations équivalentes, parties intégrantes d'un même message, c'est-à-dire convoyant des sémantiques ayant une signification identique dans des langages (sonores et visuels) ayant un codage distinct et partant une symbolique différente. Cela fait apparaître la difficulté de la mise en forme de chaque canal d'information et de leur coordination afférente, compte tenu, évidemment, du répertoire du récepteur humain considéré, car la notion de répertoire est inséparable de celles d'information, de communication et de message (langage) exprimées précédemment. Il importe au plus haut point que le message émis sous une forme audiovisuelle soit constitué, pour chacun des canaux simultanés, d'une séquence d'éléments distincts identifiables qu'on appelle des symboles. Que les

différents symboles utilisés puissent être réunis dans un **répertoire commun** à l'émetteur et au récepteur du message. Qu'il ait été déterminé « à priori », pour chacun de ces symboles, un coefficient de fréquence d'occurrence optimal. Dans la communication d'un message d'un organisme humain à un autre, outre l'importance du canal utilisé (ou des canaux), l'efficacité de la communication est liée à l'**intelligibilité** du message à partir des séquences de symboles ordonnés à partir d'un **code commun** lui aussi à l'émetteur et au récepteur. Il convient de noter qu'il existe une hiérarchie des répertoires et qu'il existe également une hiérarchie des **perceptions** dont il faudra tenir compte si l'on veut que les sémantiques soient objectivement distinguables au niveau du récepteur. (Fig. 5)

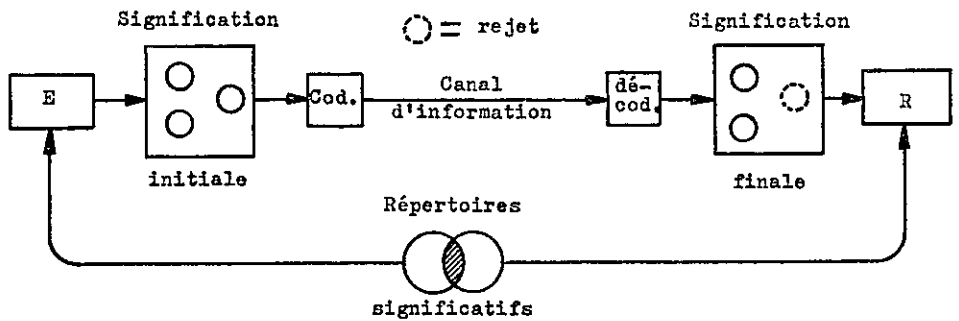


FIG. 5

## 5. CONTROLE DE LA COMMUNICATION

La structuration, l'organisation et la canalisation de l'information sous la forme d'une communication cohérente, constitue « une **chaîne directe** », à partir de l'émission jusqu'à la réception. Cependant, il convient de s'assurer que cette réception a effectivement lieu, dans quelles conditions, et avec quels résultats en fonction des objectifs que l'on s'est fixés à priori et compte tenu de la finalité de l'action. Parallèlement, cela implique une action de contrôle systématique non seulement de la réception, mais aussi et surtout de l'assimilation et de la rémanence du message ; cela aboutit à l'élaboration et à la mise en œuvre de ce que les cybernéticiens appellent une « chaîne réflexe », faisant appel à la cybernétique en tant que science appliquée au guidage (pilotage) de l'action au sens

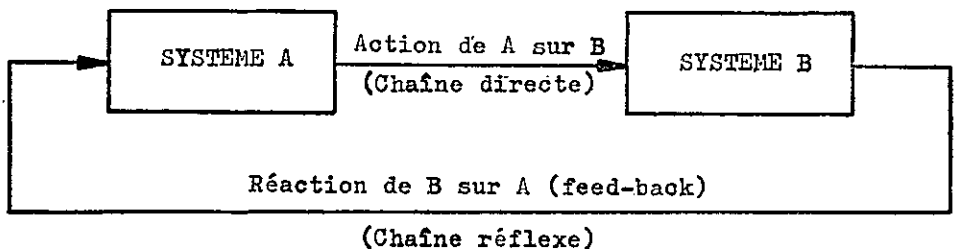


FIG. 6

où l'entendait Louis Couffignal, lorsqu'il affirmait que la cybernétique est l'art d'assurer l'efficacité de l'action. Cela revient à appliquer les principes de base définis par D.W. Batteau, auteur de la théorie de la signification, abstraction faite des prolongements mathématiques que cela implique, c'est-à-dire :

1° « Un message acquiert une signification lorsqu'il ne contient plus d'information. »

2° Si l'on veut parvenir à la signification d'un message, c'est-à-dire si l'on veut le vider de son information, il faut faire revenir cette information à sa source». Pour cela, il faut donc établir un « circuit fermé », autrement dit une boucle (cybernétique) de réponse, car si ce circuit fermé n'est pas établi, on obtient des messages riches en information mais **sans signification**. On se trouve placé dans le cas typique d'un message chiffré, lequel est riche en information parce qu'il est imprévu, mais il n'a aucune signification tant qu'on ne l'a pas décrypté ! On peut d'ores et déjà mesurer l'importance de ce qui précède sur le plan de la pédagogie (éducation, formation, perfectionnement...) où l'audiovisuel prend une place croissante et privilégiée en liaison étroite avec les moyens informatiques. Or, force nous est de constater que la faiblesse et le manque d'efficacité de l'audiovisuel à vocation didactique, découlent de l'absence d'une **chaîne réflexe cybernétique** d'ajustement et de régulation informationnelle. Il est en effet paradoxal de constater que plus les techniques audiovisuelles mises en œuvre sont évoluées, puissantes et performantes sur le double plan de l'émission et de la diffusion, plus le rendement laisse à désirer sur le plan de la réception et de l'assimilation et cela devient dramatique lorsqu'il s'agit de formation ou d'enseignement « de masse ». C'est pourquoi dans ce domaine vital, à une époque où l'on parle d'abondance d'éducation permanente, une nouvelle discipline scientifique a vu le jour au cours de ces dernières années, fondée en partie sur les grandes théories précédemment énumérées (y compris la théorie cybernétique de la motivation et celle de la décision). Il s'agit de la **didactométrie différentielle**, laquelle permet un contrôle radical de la communication audiovisuelle et de son ajustement systématique à la nature spécifique du récepteur humain auquel elle est destinée, qu'il s'agisse d'un homme, d'un groupe d'hommes ou d'une masse d'hommes. Elle apporte en outre la preuve que l'audiovisuel n'est pas une panacée et qu'il faut se méfier des apprentis sorciers... Car, en effet, le remède risque d'être pire que le mal et, s'il est appliqué trop brutalement, cela risque de bloquer le récepteur, de l'inhiber par saturation ou agression (stress) informationnelle. Il devient en effet évident que dans notre société actuelle, la multiplication des sources d'informations (y compris les nuisances) pose un problème grave à l'homme moderne en tant que consommateur d'information car sa capacité d'absorption dans un temps donné n'est pas illimitée d'où un risque de névrose, proportionnel à ses aptitudes auto-adaptatives.

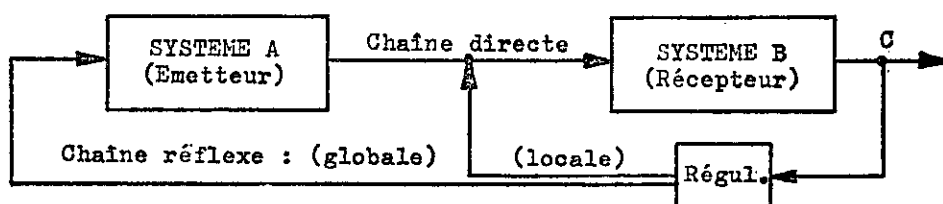


FIG. 7 (Couplage et régulation)

## 6. L'HOMME ET LA COMMUNICATION DIDACTIQUE

Si nous nous plaçons sur le plan anthropologique, quel que soit l'émetteur, humain ou mécanique, le récepteur est l'homme. Les fonctions qui interviennent dans la réception des informations à partir de la chaîne informationnelle directe, leur mémorisation et l'émission de nouvelles informations ont évidemment un rôle important dans le mécanisme pédagogique au sens large ainsi que les organes correspondants. On appellera ce système biologique la **chaîne informationnelle**

**interne.** Comment est-elle structurée ? Le canal d'amenée des informations est constitué par des vibrations, principalement auditives et (ou) visuelles. Les vibrations auditives sont perçues par les organes de l'ouïe, les vibrations visuelles par les organes de la vue. Elles sont transformées en vibrations électriques qui cheminent dans les nerfs afférents. Ces vibrations sont constituées par une porteuse modulée par les trains d'impulsions. Les trains d'impulsion qui cheminent dans le nerf auditif ou dans le nerf optique sont les supports biologiques des informations reçues. Dans l'état des connaissances biologiques du moment, on doit considérer que seules les sémantiques des informations reçues sont conservées dans la mémoire. La mémoire est une fonction mentale parmi d'autres. Une autre fonction mentale est donc nécessaire qui opère la séparation de la sémantique et du support ; comme le cas le plus fréquent est celui où les informations sont formulées dans un langage, on appellera cette opération le **décodage**. L'organe du décodage, comme celui de la mémoire, est partiellement inconnu. On peut les représenter chacun, à la suite de Louis Couffignal, par une « boîte noire », comme sur la figure 8.

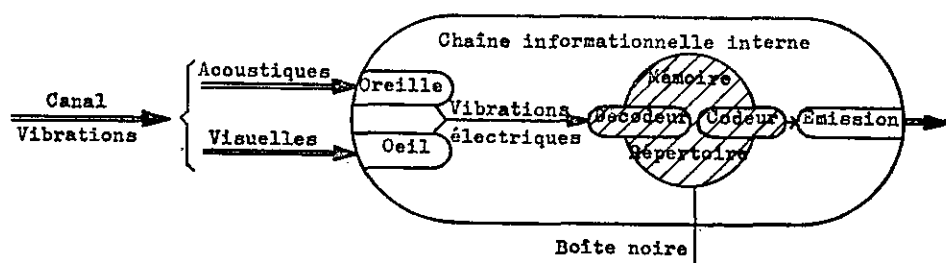


FIG. 8

Dans la chaîne réflexe, l'homme ayant à répondre à des questions, on doit inclure dans la chaîne informationnelle interne les fonctions qui conduisent à l'émission d'informations. L'information émise est généralement le résultat d'une combinaison d'informations. Les sémantiques de ces informations sont combinées par l'imagination (autre fonction de mentalité) en un pattern particulier, munies d'un support dans un codeur, devenant ainsi les informations que le système des nerfs moteurs transmet au milieu extérieur, sous forme, par exemple, des vibrations des organes phonatoires, ou des gestes coordonnés de l'écriture. On ne connaît que très imparfaitement les caractéristiques de la chaîne informationnelle interne intéressant la pédagogie ; il est possible cependant d'en dégager quelques-unes, et mettre en évidence l'intérêt primordial qui s'attache à une étude approfondie de ces questions, notamment sur le plan de l'audiovisuel.

— **Temps de réponse :** La transmission de l'information le long de chacun des organes de la chaîne informationnelle interne demande une certaine durée. Et cette durée est propre à chaque récepteur (elle est plus rapide chez les jeunes que chez les adultes) ; on l'appellera temps de réponse du récepteur. Dans le fonctionnement du mécanisme pédagogique, le rythme de présentation des informations successives (ou séquences) par des moyens audiovisuels notamment, doit être établi en harmonie avec le temps de réponse de l'élève ou de l'étudiant. Le temps de réponse est la somme de durée d'exécution des opérations qu'effectuent les organes de la chaîne informationnelle interne. La mesure individuelle de ces durées, grâce à la mise en œuvre de la didactrométrie différentielle fournit depuis peu des informations précieuses tant sur les qualités pédagogiques des récepteurs que sur la validité de programmes audiovisuels.

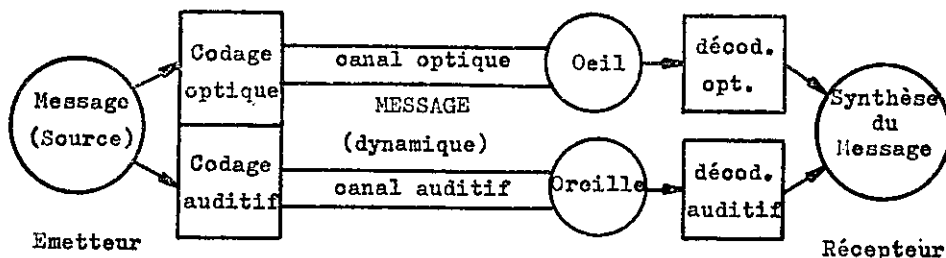
— **Intégration :** La mémorisation comporte une opération d'intégration de l'information nouvelle dans les tableaux de connaissances déjà mémorisées sous forme de classifications ; et la réponse à une question comporte la combinaison de plusieurs informations tirées de la mémoire. Aucune de ces deux opérations

n'est possible si le nombre des éléments de l'information à intégrer ou à combiner est **trop élevé dans un temps donné**. Cela explique la raison de certains échecs en audiovisuel à vocation didactique.

— **Régulation** : L'une des plus importantes des caractéristiques de la chaîne informationnelle interne découverte à ce jour est le « feed-back » audio-phonatoire qui donne au système le contrôle et la régulation des informations, notamment par voie orale. Considérant le cas précis de la régulation de la phonation, les sons perçus servent de termes de référence et la parole se règle sur eux. On peut ainsi faire acquérir automatiquement, c'est-à-dire sans action phonatoire, des caractères particuliers de la parole. Pour que cette régulation puisse s'effectuer de façon optimale, il importe essentiellement, sur le plan auditif, que les informations soient émises dans la bande spectrale auditive du récepteur et à une cadence qui n'excède pas son temps de réponse biologique ; tandis que sur le plan visuel, la perception des images sera organisée en concomitance dans les mêmes conditions. En tout état de cause, dans le cas d'un message audiovisuel, il doit y avoir adéquation entre le codage auditif et le codage visuel et cela dans un **répertoire commun** ; faute de quoi l'audiovisuel nous ramènerait à Babel !

### L'AUDIOVISUEL : UN NOUVEAU LANGAGE I... (synthétique)

L'audiovisuel, lorsque le son et l'image sont émis (communiqués) simultanément, pose essentiellement un problème de langage, synthétique s'il en est. En effet, on se trouve placé devant l'alternative suivante : ou bien l'image est un renforcement du message sonore en tant que preuve ou démonstration, ou bien le message sonore est un renforcement de l'image en tant que description dialectique. Or le message sonore est de caractère linéaire et syntaxique, tandis que l'image est de caractère spatial et suggestif ; le premier fait appel à un raisonnement déductif, ou inductif selon le cas, tandis que le second fait appel au raisonnement analogique par modélisation du réel. Il convient donc de considérer avec la plus grande rigueur la définition de l'image et de ses configurations, sur le plan sémantique, en vue de sa dynamisation fonctionnelle et descriptive ; car si le message sonore ne tient pas compte des patterns suggérés par l'image, celle-ci risque d'en perturber l'ordonnance sémantique tandis que le message global (image et son) perdra sa vocation dialectique. Mais si l'on considère qu'il n'est pas toujours aisé de transmettre un message oral dans un langage clair, précis et concis, il faut admettre que la communication d'un message dans un langage synthétique, audiovisuel, impliquant l'utilisation simultanée d'un canal optique et d'un canal sonore, est encore plus difficile du fait de sa complexité et des techniques associées.



diotomie sémantique :

Conjugaison d'un codage linéaire (son),  
et d'un codage spatial (image) simultanés,



Force nous est de constater que nous ne disposons pas (encore) d'un métalangage qui permettrait une analyse fine des précédents en vue de leur synthèse harmonieuse et optimale. On se trouve réduit de ce fait à une « dichotomie sémantique » du message global en deux messages complémentaires par le biais de leurs canaux respectifs et à rechercher un équilibre dialectique, compte tenu de leur richesse (ou de leur densité) informationnelle et de leur adéquation dans l'espace et le temps. C'est pourquoi la didactométrie différentielle intervient une fois encore, notamment dans les domaines de l'éducation et de la formation, pour permettre une meilleure adaptation de ce nouveau langage synthétique au niveau psychophysique du récepteur par une double fonction de régulation informationnelle.

## 7. RÉSUMÉ (et CONCLUSION)

La communication est une nécessité humaine et sociologique. L'audiovisuel est une technique de communication moderne qui implique l'utilisation d'un langage nouveau et le contrôle systématique de la réception et de l'assimilation des informations. En langage technique, la source informationnelle, humaine ou mécanique est appelée « l'émetteur », tandis que l'individu qui reçoit le message est appelé « le récepteur ».

La communication entre l'émetteur et le récepteur est appelée « chaîne directe », tandis que la réaction du récepteur sur l'émetteur est appelée « chaîne réflexe ».

C'est au niveau de la chaîne réflexe qu'on peut contrôler et mesurer la qualité de l'émission, la valeur de la communication et l'enrichissement informationnel du récepteur. Un récepteur sur le plan humain doit être réactif donc motivé. L'émetteur et le récepteur doivent être accordés, ainsi que la différence qui se manifeste entre ces deux modes d'accord, à savoir que :

— dans la transmission didactique d'informations, c'est l'émetteur qui doit s'accorder sur le récepteur ;

— l'émetteur doit s'exprimer dans le répertoire du récepteur et suivant le code de celui-ci.

Le langage dans lequel est formulée l'information est un support pour la sémantique de cette information ; il peut lui-même être remplacé par des supports de nature physique diverse, notamment le support phonétique et le support optique que l'on considère principalement en matière d'audiovisuel. C'est la sémantique de l'information que la pédagogie cybernétique se propose d'intégrer aux connaissances déjà mémorisées : la séparation de la sémantique et du support est faite par le décodage au niveau de la chaîne informationnelle interne, au moyen d'un code, qui établit la correspondance entre les signaux du support et les sémantiques. La didactométrie différentielle est une nouvelle technique qui permet de contrôler et de mesurer la réception, l'assimilation et la rétention des sémantiques par le récepteur, afin de mieux adapter l'organisation de la communication à ses aptitudes et l'aider ainsi à mieux structurer ses connaissances. Il apparaît ainsi impensable d'utiliser l'audiovisuel — compte tenu de sa nature synthétique et impersonnelle — sans contrôle ni mesure de ses effets sur l'être humain. L'acte de communication est une manière d'agir sur autrui. La seule défense naturelle chez ce dernier réside dans l'existence de « barrières potentielles psychologiques » qui lui font refuser tout à la fois communication et information lorsqu'elles atteignent un stade d'incohérence ou un seuil d'agression (stress) critiques. La didactométrie différentielle, en faisant appel aux grandes théories scientifiques, permet d'éliminer les risques de stress et d'éviter le blocage du récepteur, grâce à une régulation sémantique adaptée à sa chaîne informationnelle interne en fonction de sa boucle de réponse (feed-

back). C'est à ce stade qu'intervient la cybernétique en tant que « science de la communication et de la direction dans les systèmes automatiques et dans les systèmes vivants » telle que l'a définie N. Wiener. Il convient de préciser cependant qu'il existe une différence fondamentale entre les automates et les systèmes vivants en ce sens que les premiers sont déterminés tandis que les seconds sont finalisés et, ainsi que l'a écrit le Docteur P.R. Bize, « tous les êtres vivants sont à la fois des transformateurs d'énergie pour assurer leur propre existence, et des systèmes de communication utilisés comme des moyens pour assurer des besoins qui sont leurs fin ». On constatera par ce qui précède, que la mise en œuvre de l'audiovisuel en tant que système de communication synthétique et déterminé, implique la considération de critères complexes et est l'affaire de spécialistes avertis et hautement qualifiés.

Henri PERRET, E.S.P.I.  
Ingénieur en didactométrie.

## Bibliographie

- P.R. BIZE : *Le fonctionnement mental*. Sédès, 1966.  
 L. BRILLOIN : *La science et la théorie de l'information*. Masson, 1959.  
 D.W. BATTEAU : *Théorie de la signification*. Analog (U.S.A.), 1966.  
 L. COUFFIGNAL : *La cybernétique*. P.U.F., n° 638.  
 — *La mécanisation de la pédagogie*. La Pédagogie cyb., 1964.  
 H. FRANK : *Pédagogie et Cybernétique*. Gauthier-Villars, 1967.  
 B. MANDELROT : *Logique de langage et information*. P.U.F., 1958.  
 A. MOLES et Cie : *Communication et langage*. Gauthier-Villars, 1963.  
 — *Vers une science de l'action*. Gauthier-Villars, 1964.  
 H. PERRET : *Méthodes nouvelles d'enseignement et techniques cybernétiques*.  
 Thèse, 1968.  
 J.R. PIERCE : *Symboles, signaux et bruit*. Masson et Cie, 1966.  
 R. RUYER : *La cybernétique et l'origine de l'information*. Flammarion, 1952.  
 J.D. STANLEY : *La cybernétique des êtres vivants*. Gauthier-Villars, 1960.  
 W. SEAGOE : *Pédagogie et motivation*. Ed. d'Organisation, 1968.  
 N. WIENER : *Cybernetics*. Hermann, 1948.  
 — *Cybernétique et société*.

## Glossaire

<i>Adaptativité</i>	Qualité d'un organisme d'adapter son comportement à une situation donnée.
<i>Automate</i>	Appareil imitant mécaniquement des mouvements d'un être vivant.
<i>Canal (fig.)</i>	Agent ou moyen de transmission, notamment de l'information en cybernétique.
<i>Code</i>	Ensemble de règles, de préceptes, de prescriptions, loi de transformation d'un langage en un autre langage.
<i>Cohérence</i>	Liaison, rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles ; absence de contradiction. (contraire : incohérence)
<i>Communication</i>	Relation dynamique qui intervient dans un fonctionnement, un processus.
<i>Comportement</i>	Ensemble des réactions objectivement observables.
<i>Couplage</i>	Fait d'assembler deux systèmes ou deux organismes en interaction ou en réaction.

<i>Ecologie</i>	Science traitant de la relation des individus avec leur milieu, leur environnement.
<i>Emetteur</i>	Ensemble des dispositifs ou des appareils destinés à transmettre des messages optiques, auditifs, graphiques...
<i>Environnement</i>	(d'un être humain) Partie du milieu extérieur en situation d'agir sur cet être humain ou de subir son action.
<i>Ethologie</i>	Science des comportements notamment des espèces animales ; extension au comportement humain.
<i>Feed-back</i>	Effet, action en retour, rétroaction, produit par une information d'un point de vue didactique, sur un être humain ou sur un groupe.
<i>Fonction</i>	Action, rôle caractéristique d'un élément, d'un organe dans un ensemble ou un système.
<i>Information</i>	Élément ou système pouvant être transmis par un signal ou une combinaison de signaux. Ensemble d'un support et d'une sémantique.
<i>Intégration</i>	Didact : incorporation de nouveaux éléments à un système, notamment des connaissances dans la mémoire.
<i>Interaction</i>	Action réciproque de deux phénomènes l'un sur l'autre ; entre un individu et son environnement.
<i>Langage</i>	Cybern. Système dénombrable d'éléments significatifs de structure déterminée. Fonction d'expression de la pensée.
<i>Mécanisme</i>	Système physique qui peut prendre des états successifs différents selon un mode de fonctionnement déterminé.
<i>Message</i>	Cybern. Transmission d'une information sous la forme d'un ensemble de signes ou de signaux (CATENE).
<i>Mentalité</i>	Cybern. Ensemble des éléments de la conscience objective : décodage, mémoire, imagination, volonté, abstraction, généralisation...
<i>Motivation</i>	Didact. : Action visant à modifier un comportement dans un but précis, relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent.
<i>Organe</i>	Instrument (outil) d'une fonction ; ex. effecteurs, propriocepteur, chargés de l'exécution ou du contrôle.
<i>Organisation</i>	Façon dont un ensemble ou un système est constitué en vue de son fonctionnement dans un but déterminé.
<i>Pattern</i>	Cybern. : Sémantique d'une information qu'un être humain considère comme une description d'une partie de son environnement.
<i>Récepteur</i>	Organisme vivant recevant des informations (impression, sensations, stimuli).
<i>Réflexe</i>	a) Réaction automatique et involontaire d'un organisme vivant à une excitation. b) Qualité d'un mécanisme finalisé dont le guidage peut être réalisé par rétroaction. ex. Chaîne réflexe.
<i>Répertoire</i>	Didact. : Ensemble des sémantiques qu'un être humain a fixé dans sa mémoire.
<i>Signal, Signe</i>	Élément inséparable d'un langage, SIGNE désignant un élément permanent, SIGNAL un élément transitoire.
<i>Support</i>	Cybern. : Élément physique d'une information.
<i>Sémantique</i>	Cybern. : Sémantique d'une information, effet psychologique d'une information sur la mentalité.
<i>Séquentiel</i>	(ou à programme) : qualité d'un mécanisme déterminé ou finalisé dont le guidage peut être assuré par un programme invariable. SÉQUENCE : unité constitutive d'un programme.
<i>Stress</i>	a) Action que produit sur l'organisme toute action psychologique ou physiologique. b) Réaction non spécifique d'un organisme devant une perturbation ou une agression.

## l'éducation musicale et les compositeurs

*Il y a un peu plus de trois ans, pour compléter le numéro spécial que notre revue d'alors consacrait à l'éducation musicale (1), j'adressais à un certain nombre de compositeurs modernes le questionnaire ci-dessous. La faiblesse de nos moyens (temps et argent), la disponibilité réduite des personnes sollicitées, leur éloignement aussi ont fait que je n'ai pas eu toutes les réponses que je souhaitais. En cours d'enquête, je me suis aperçu que le dialogue devant un magnétophone était beaucoup plus rentable. Enfin, il faut remarquer que la situation de l'éducation musicale en France, celle de la musique moderne ne sont plus — surtout pour la seconde — en ce début d'année ce qu'elles étaient il y a trois ans. L'abondance des textes, le manque de temps pour transcrire les dialogues enregistrés m'ont fait tarder à publier ces lignes cependant pleines d'intérêt. Je prie les « questionnés » de m'en excuser. Quand toutes les réponses reçues auront été publiées, j'essaierai de tirer quelques conclusions.*

Michel FALIGAND, 1-2-70.

### LES QUESTIONS DE L'ENQUÊTE

L'Institut Parisien de l'Ecole Moderne prépare actuellement (20-10-66) un numéro de sa revue « île-de-france » consacré aux divers aspects de l'éducation musicale. Depuis sa création (1955), « île-de-france » consacre à la musique des chroniques modestes mais régulières dont le dessein est double : aider les éducateurs dans leurs expériences musicales et faire connaître les manifestations susceptibles d'accroître la diffusion de la musique moderne.

Il nous a semblé que les opinions des musiciens (des compositeurs) sur l'enseignement de la musique à l'école élémentaire (3 à 14 ans) nous aideraient beaucoup à préciser les problèmes de cet enseignement. Nous vous remercions, par avance, de répondre aux questions ci-dessous.

1. Quels souvenirs (positifs et/ou négatifs) vous a laissés l'éducation musicale dispensée à l'école primaire (6-12 ans) que vous avez fréquentée ?
2. Dans quelle mesure et selon quels processus cet enseignement a influencé votre détermination à devenir compositeur d'abord, à mener des expériences de musique moderne ensuite ?

3. Quel est votre point de vue sur les principales méthodes d'éducation musicale : Dalcroze, Ward, Martenot, Orff, « naturelle », ... autres ? Quels types d'éducation musicale envisagez-vous pour vos enfants ? Quelles sont vos réactions devant leurs créations musicales ?

4. Qu'est-ce que l'éducation musicale ? Quelle définition de la musique donnez-vous actuellement ? Comment faire pour rendre les enfants réceptifs à toutes les musiques, pour ne plus former (?) d'une part des amateurs de musique « classique » (ou de jazz) et d'autre part des « mordus » de la musique moderne par exemple ? Comment concilier le besoin d'expression, de construction, d'invention des enfants avec une certaine formalisation ? Dans quels domaines pensez-vous que cette formalisation soit à conserver et pourquoi ? Quels rapports établissez-vous entre danse et musique à l'école primaire ? Quelques-unes des « découvertes » de la musique moderne (aléas, work in progress, théâtre musical, instrumentistes mêlés à l'auditoire, ...) rejoignent (ou semblent rejoindre) les techniques d'expression musicale des enfants et/ou des « primitifs » ; cette observation n'invite-t-elle pas à une analyse plus minutieuse, laquelle permettrait peut-être plus de sécurité dans l'élaboration d'une pédagogie moderne de la musique à l'école ? Quels éléments de l'éducation musicale feront, selon vous, l'enfant (et l'homme qu'il sera) plus réceptif et surtout plus actif, plus créateur face à la musique moderne ? Le renouveau de la pédagogie de la mathématique qui se dessine depuis un an peut-il (et comment ?) aider au renouveau de l'éducation musicale ? Quelle place l'éducation musicale doit-elle faire aux machines (instruments, disques, magnétophone, ordinateur...). Autrement dit, si vous participiez à un groupe de travail chargé de définir les principes, buts, méthodes, techniques et outils d'une éducation musicale moderne, quelles idées aimeriez-vous y défendre ?

5. Si vous aviez rédigé cette enquête, quelle(s) autre(s) question(s) auriez-vous posée(s) ? Quelles réponses y auriez-vous données ?

En cours d'enquête, j'ai été amené à ajouter :

6. Avez-vous écrit spontanément ou écririez-vous sur commande une œuvre (« didactique » ou non) à l'intention particulière des enfants ? Si oui, estimeriez-vous indispensable d'adapter vos moyens d'expression à cette catégorie d'auditeurs ? Selon quels processus ?

7. Avez-vous présenté ou êtes-vous prêt à présenter vos œuvres, à en discuter après audition avec des enfants, dans une école par exemple ?

## CLAUDE BALLIF

... Je voudrais vous répondre sérieusement et à tête reposée. Je pourrai le faire aux vacances de Pâques. J'estime que **je dois** vous répondre. Votre questionnaire est copieux, surtout la question n° 4 (qui présente tout un programme à elle seule). Permettez-moi de répondre aux trois premières questions qui sont plus faciles et d'un intérêt secondaire.

### 1° Quels souvenirs...

C'était à l'école communale à la campagne. Souvenir merveilleux par les chansons que nous y apprenions, et merveille d'un accompagnement de violon du maître du village. Ensuite, au Lycée Pasteur, à Neuilly. Respect humain des 9, 10 ans. Chahut et ut pour le solfège car pas fait à fond ni en accord avec une nécessité pratique. (A ce sujet, les cours de 7°, 6° ont bien changé.) Nous avions décidé que nous chantions faux et détestions le programme du manuel, pas assez actuel...

## 2° Dans quelle mesure...

Je ne veux pas le savoir car on faisait de la musique chez nous. On l'aimait comme une activité sérieuse et non un passe-temps pour calmer des états d'âme. Votre question ensuite m'irrite : « Votre détermination à devenir compositeur d'abord, à mener des expériences de musique moderne ensuite... », comme si en voulant devenir compositeur on s'oriente un certain jour aux « expériences de musique moderne ». Ce genre de littérature entretient un faux jour sur la musique actuelle. Je n'ai jamais désiré être moderne. Je hais l'avant-garde et le modernisme. (Oh ! leçon de l'histoire, tourisme, publicité, mots magiques, révoltes puériles.) Comme je déteste les laboratoires (oh ! monstres) et les messieurs (oh ! momies) — du moins les pancartes qui obligent au costume du dimanche et au respect de je ne sais quelle étiquette. J'aime la musique. J'ai aimé l'étudier vers 15 ans, car sans cette étude je ne pouvais aborder la lecture des pièces qui me plaisaient. (Pas de disques ou très peu.) J'ai appris le métier des autres, de ceux que j'admiraient avant que de connaître le mien. Quant à être « moderne », cela m'est tout à fait indifférent. Je désire seulement être plus vrai dans ce que je cherche. Quant à mes expériences, elles regardent ma table de travail et moi. Le public n'est pas admis dans ce chantier. Ma sueur et mes fourneaux n'ont pas affaire avec ce que j'estime être enfin devenu « musique ». Je déteste l'exhibitionnisme de foire qui montre je ne sais quels efforts commentés par quels slogans ! Pardonnez-moi de me sentir un peu hors de mes gonds par votre question qui peut faire croire qu'il y a un fossé entre la musique de 18... à 19... et celle actuelle. C'est toujours la même chose que nous cherchons — les outils différents, l'homme est le même (et vous le savez très bien comme le montre votre 4° question).

**3° question.** J'ai beaucoup d'admiration pour tous les essais nouveaux en matière pédagogique. Aux expériences mêmes. J'ai utilisé la méthode Orff. Je connais la méthode Dalcroze et l'estime beaucoup. Mais il n'y a pas de méthode à appliquer tout de go. Il faut avant cela que j'aie assez humé l'odeur de ma classe et, selon le cas, j'utilise telle ou telle méthode. J'ai essayé les principes de **Cousinet** pour l'éducation musicale en laissant peu à peu le sens des responsabilités à mes élèves. Il est vrai qu'ils sont peu nombreux. Mais il faudrait que je vous parle de tel cas précis, devant telle ou telle atmosphère de classe. Les années se suivent, les disciplines restent les mêmes, les classes sont toujours différentes.

Voilà ce petit bavardage hâtif. Bravo pour vos travaux. C'est la 4° question à laquelle je voudrais répondre de façon beaucoup plus élaborée. Je vous la taperai à la machine. Recevez cette lettre comme un signe amical.

## GROUPE DE RECHERCHES MUSICALES

A l'initiative de François Bayle, le G.R.M. (O.R.T.F.) a diffusé le questionnaire à : Edgardo Canton, Philippe Carson, Luc Ferrari, François-Bernard Mache, Ivo Malec, Bernard Parmegiani. Nous n'avons reçu aucune réponse. Disons qu'il est encore temps.

PIÉRRE  
BOULEZ

En rentrant de voyage, j'ai trouvé vos lettres avec le questionnaire. Mais j'ai eu tellement de travail qu'il m'a été, à mon grand regret, impossible de répondre à votre enquête.

**MARIUS  
CONSTANT**

Avec mes meilleurs sentiments.

**LUIS  
DE PABLO**

1. A dire vrai, je n'ai pas le moindre souvenir correspondant à ces années d'école. Dans l'Espagne de l'après-guerre civile, aucun enseignement musical n'était dispensé si ce n'est l'apprentissage des chants religieux, politiques ou — dans le meilleur des cas — folkloriques. Je n'ai jamais trouvé dans ces chants le moindre stimulant capable de contribuer à l'éveil d'une conscience musicale.

2. Mon désir d'être compositeur date de mes premiers souvenirs conscients. Comme je viens de le dire, il ne doit rien à l'enseignement reçu à l'école.

3. Je dois reconnaître mon manque de préparation en ce domaine car je connais mal la technique de l'enseignement musical pour les enfants. Si j'ai des enfants, j'essaierai d'abord d'aiguiser leur curiosité pour le phénomène sonore ; ensuite, s'ils témoignent de l'intérêt pour apprendre la musique, j'essaierai que cet apprentissage ressemble le plus possible à un jeu. Et pour ce faire, j'essaierai par tous les moyens de stimuler leurs initiatives de créateurs en les mettant en contact avec la matière sonore. Ajouter la dimension créatrice aux activités de l'enfant me semble du plus haut intérêt. Je répète que sur ce terrain mon comportement est fondamentalement intuitif puisque je n'ai jamais pratiqué l'enseignement musical.

4. L'éducation musicale doit tendre à rendre accessibles la jouissance, la connaissance, voire la création de la musique au plus grand nombre. Il me paraît important de souligner que, aujourd'hui, les frontières entre « créateur » et « spectateur » se transforment profondément et que l'éducation musicale ne peut demeurer en marge de ce phénomène si important.

Je ne puis donner aucune définition de la musique qui me satisfasse. En général je n'éprouve aucun intérêt pour les définitions limitatives, à moins que ce ne soit pour les contester.

La seule manière me semble de les présenter toutes sur un pied d'égalité et selon le même critère, ce qui n'est pas facile car la mentalité ségrégationniste subsiste avec plus de force dans le domaine culturel que dans les autres domaines.

Dans l'éducation musicale, la formalisation doit venir du matériau utilisé — toujours le même — et non de la méthode. Après quoi, si UNE méthode doit exister, il est préférable qu'elle soit suffisamment générale pour permettre à l'enfant de s'exprimer en toute liberté.

Je crois que la question posée (la formalisation et les domaines dans lesquels elle doit être conservée) serait un thème excellent pour un congrès de pédagogie musicale. Mais j'avoue qu'elle dépasse mes forces.

Les rapports danse-musique me semblent de la plus haute importance. La danse — je dirais plutôt le « geste » — est un apprentissage essentiel pour l'expression rythmique. Absolument d'accord. Aujourd'hui, la musique se développe simultanément à des niveaux différents. Tantôt elle se rapproche simultanément à des niveaux différents. Tantôt elle se rapproche de certaines techniques « primitives », tantôt elle rejoint la pratique des enfants. Tout cela nous indique à quel point une rencontre pédagogues-compositeurs est indispensable.

« Quels éléments ?... : l'écoute devenue habituelle, la familiarité du problème du créateur contemporain, la disparition de la mentalité sacrallisante face à

l'œuvre d'art qui devrait quelque chose qui fait dire « moi aussi je peux le faire » et « j'en détruis une comme ça tous les jours ».

Disons une fois de plus qu'il est essentiel que la transformation des relations entre spectateur et créateur aboutisse à ce que celui-ci ne soit plus que quelqu'un qui « propose » à qui veut l'entendre une participation dans l'intimité même de l'œuvre. Cela sera le résultat d'une collaboration, en sorte que l'éducation musicale tendra à former la conscience.

5. AUJOURD'HUI, aucune je crois. Je veux dire que, mis en contact avec des pédagogues spécialisés, le développement de la polémique serait inévitable.

6. Ecrire une œuvre « pour » les enfants ne m'intéresse pas. Ce qui m'intéresse, ça oui, c'est d'écrire des œuvres dont les enfants pourront aussi jouir, encore que vraisemblablement pour des raisons — très valables, naturellement — différentes de celles d'un adulte.

7. Bien sûr que oui.

(Traduction : M. Faligand.)

## B E T S Y J O L A S

1. J'ai eu la chance de poursuivre mes études jusqu'en classe de 4<sup>e</sup> dans une école privée (tenue par ma mère) où l'on attachait une grande importance à l'éducation artistique et en particulier musicale.

Celle-ci comprenait deux heures hebdomadaires de rythmique Dalcroze avec démonstration annuelle des réalisations de l'année, une heure de chant choral et solfège et de nombreuses causeries musicales illustrées d'exemples.

Ceux qui le désiraient pouvaient en outre prendre des leçons particulières de piano, ce qui était mon cas. De plus, nous fabriquions nous-mêmes des pipeaux de bambou et avons formé un petit ensemble.

2. Une telle éducation a très certainement contribué à éveiller chez moi le goût de la musique.

Les séances de rythmique faisaient une large part à l'imagination créatrice toujours très vive chez les enfants. Guidés par le professeur, ceux-ci étaient constamment appelés à s'exprimer, tant individuellement qu'en groupe, soit corporellement, soit au moyen de leur voix ou d'instruments de percussion (triangle, cymbales, tambourin, etc.).

Il est très probable que ces premières expériences d'organisation sonore et spatiale m'ont aidé à définir ma voie.

3. Eduquée musicalement selon la méthode Dalcroze, j'ai poursuivi un moment dans cette voie, une fois passé mon bachot, afin d'obtenir mon diplôme d'enseignement, alors que déjà s'affirmait ma vocation de compositeur. J'ai peu enseigné. Par la suite, j'ai terminé mes études au Conservatoire sous la direction de Simone Plé, Darius Milhaud et Olivier Messiaen (Fugue - contrepoint - composition - analyse).

Mon contact avec la méthode Dalcroze m'a permis un certain nombre d'observations.

L'une des qualités principales de cette méthode est sa souplesse. L'enseignement n'est pas déterminé au départ mais doit être constamment repensé. Aussi reflète-t-il très exactement le goût et la culture musicale de celui qui le dispense. Il se trouve que la plupart du temps ce sont des musiciens médiocres,



souvent de simples amateurs, qui se consacrent à cet enseignement, faute de mieux.

Pratiqué, comme il devrait l'être, par d'excellents musiciens, professionnellement qualifiés dans tous les domaines, avertis également des développements les plus récents de la musique contemporaine, cet enseignement peut certainement ouvrir à l'enfant (comme à l'adulte) des voies nouvelles et passionnantes : notamment, développer très tôt, en s'appuyant sur l'expérience corporelle, sa perception du temps et de la durée au sens le plus large, l'initier dès l'âge le plus tendre aux rythmes réputés à tort complexes : subdivisions irrationnelles, mesures irrégulières, temps inégaux, que l'enfant assimile très facilement avant de pouvoir les analyser ; enfin, habituer de même son oreille, avant l'analyse et la lecture, à apprécier hauteurs et intervalles dans tous les registres sans référence tonale, etc.

4. Il me semble avoir répondu partiellement à cette question au paragraphe précédent. J'ajouterais seulement ceci :

Quelle que soit la méthode employée, il semble nécessaire à l'heure actuelle de tenir compte dès le premier âge du renouvellement de la pensée musicale intervenu ces dernières années. Il est vrai que, par bien des aspects, la musique de ce temps paraît rejoindre certains moyens d'expression musicale de l'enfant. La tâche de l'éducateur devrait en être facilitée. Il ne faudrait pas pour autant offrir à l'enfant une image « primitive » de la musique. Pour cela, il me paraît essentiel de le mettre dès le début en contact, d'une même oreille avertie, avec toute la musique et toujours à un niveau de qualité très élevé. « Toute », c'est-à-dire celle d'aujourd'hui (sérieuse et jazz), celle « d'hier » (classique) mais surtout celle « d'avant-hier » (Moyen Age au XVI<sup>e</sup> siècle) trop souvent ignorée, qui constitue une excellente préparation à la musique de notre temps.

Enfin, n'oublions pas d'associer à cette connaissance approfondie de la musique occidentale, celle, de plus en plus nécessaire, de la musique d'autres continents et pays (de l'Inde, du Japon, de la Chine surtout).

(A suivre.)

Janvier 1970.

## 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

##### Premier cycle :

5 au 9 avril 1971.  
5 au 9 juillet 1971.  
30 août au 3 septembre 1971.

##### Deuxième cycle :

1-2-3 septembre 1971.

#### Séminaire de recherche

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

#### Dynamique de groupe

8 sessions de 5 jours programmées en 1971.  
1 cycle de 3 week-ends à partir du 16 janvier 1971.

#### Expression dynamique de la personne

5 sessions de 5 jours en 1971.  
1 cycle de 2 week-ends à partir des 6 et 7 mars 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>e</sup> - Tél. 285.08.50 et 526.18.00**

# les difficultés de la lecture chez les écoliers de l'école primaire <sup>(1)</sup>

*Nous sommes heureux de présenter à nos lecteurs l'essentiel d'une récente recherche longitudinale menée récemment sur la prévention des difficultés de lecture dans les écoles de Suède par le Professeur Malmquist que nous remercions de son envoi.*

*Il s'agit de la traduction d'un condensé en anglais de l'ouvrage, dont nous avons supprimé à regret les analyses par trop techniques et les tableaux statistiques non traduits du suédois. (Ces coupures sont signalées dans le texte.) Nous nous en excusons auprès de l'auteur et prions les lecteurs intéressés de se reporter à la publication originale.*

*J. P.*

1. Cet article est le compte rendu de deux études s'étendant sur trois ans des difficultés de lecture chez l'enfant, au niveau primaire (1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> classes) des « comprehensive schools », menées dans différentes régions de la Suède, la première étant une étude pilote sur 20 classes et 386 élèves, la seconde une expérimentation sur le terrain intéressant 72 classes et 1 653 élèves de 12 villes différentes.

Le planning et les objectifs de ces deux études étant pratiquement identiques, et toutes deux longitudinales, elles peuvent être considérées comme des coupes intégrales dans une recherche unique d'une durée de six ans.

Les objectifs principaux de cette étude étaient :

a) D'essayer de fournir une réponse à la question de savoir s'il est possible de prévenir l'apparition de difficultés spécifiques en lecture dans les trois premières classes de la « comprehensive school ».

b) D'étudier la valeur prédictive des tests conventionnels de maturité scolaire appliqués aux enfants au seuil de la scolarité.

c) Construire et standardiser des instruments pour le diagnostic chez les enfants de la maturité pour la lecture et l'écriture avant l'entrée à l'école, et pour la prédiction de l'aptitude à la lecture et l'écriture à la fin des 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> classes.

Ces études se fondent sur les considérations théoriques suivantes :

Dans la grande majorité des cas de difficultés en lecture et en écriture, une action positive est possible, quelquefois dans une large mesure.

Nombre de maîtres de classes de lecture et d'établissements de rééducation (reading clinics) accomplissent avec dévouement un excellent travail en vue de réadapter les élèves souvent très dysharmoniques que sont les enfants ayant des difficultés de lecture et d'écriture.

Pour ce faire, une des conditions est d'être capable de diagnostiquer, avant le début de la scolarité, la capacité générale de l'enfant à apprendre les éléments de la lecture et de l'écriture. Une autre condition est qu'il soit donné la possibilité aux maîtres des débutants, quand ils établissent leurs progressions pédagogiques, de prendre en considération le niveau de développement individuel de chaque élève dans ses divers aspects dès le tout premier jour de classe.

La façon dont l'enseignant peut utiliser le résultat des tests diagnostics et l'efficacité d'un programme pédagogique qui en découlerait dépend, naturellement, entre autres, de facteurs tels que la formation et l'expérience du maître, la taille de la classe et son organisation, le matériel d'enseignement disponible, etc.

.....

La principale hypothèse qui a guidé nos investigations fut la suivante : après une soigneuse évaluation de la maturité pour la lecture et de la maturité scolaire générale de l'enfant au début de la scolarité (complétée par les résultats de l'observation continue (continuous diagnosis) durant les trois premières classes), il est possible de réduire considérablement la fréquence des difficultés en lecture en fournissant la rééducation convenable aux enfants qui, dans les conditions de la seule pédagogie ordinaire, paraissent susceptibles, sous une forme ou une autre, de manifester des difficultés en ce domaine.

L'hypothèse principale a conduit à formuler plusieurs hypothèses secondaires concernant les valeurs moyennes de l'aptitude à lire et à écrire et ses variations dans les différents groupes d'investigation.

2. Le traitement des données de l'étude pilote a été fait manuellement pour l'essentiel, conformément aux calculs statistiques courants, incluant, entre autres, moyennes, écarts-types, variances, épreuves de signification de moyennes en groupes par *t* de Student, transformation de scores bruts en notes standard...

Les analyses des données de l'expérimentation sur le terrain ont été effectuées principalement par traitement automatique, avec utilisation, notamment, de la méthode de Walker-Lev (1953) des « estimations des régressions appariées »...

3. Le concept de difficulté de lecture a été défini à partir des conceptions les plus variées relevées dans diverses recherches (voir point de la question par Malmquist 1967 et Th. Harris 1968).

La ligne de démarcation entre cas pathologique et non pathologique, en matière de difficulté de lecture, d'après la littérature médicale de ce domaine de recherches, s'est montrée dans une large mesure bien trop vague et diffuse pour fournir les bases d'un diagnostic.

Cependant, des termes tels que « cécité verbale héréditaire » tendent à devenir plus rares dans les études médicales. De nos jours, psychiatres, pédiatres et neurologues semblent préférer pour la lecture tardive des termes tels que « dyslexie d'évolution », considérée caractériser un retard primaire de lecture dû à un dysfonctionnement neurologique défini sans aucun signe distinct d'atteinte cérébrale, par opposition aux cas de retard de lecture consécutifs à une lésion

qui sont aisément identifiables (voir BANNATYNE 1966 et 1967 ; RABINOVITCH 1968 ; DE HIRSCH 1968 ; CRITCHLEY 1968).

Mais on rencontre aussi d'autres dénominations, comme « enfants au développement retardé » (BENDER 1957), « désintégration neurologique » et « défauts de latéralisation » (MONEY 1962), etc., qui, du fait du manque actuel d'instruments de diagnostic, sont à considérer comme extrêmement difficiles à définir. Certains neurologues considèrent que la « dyslexie spécifique d'évolution » est une tare constitutionnelle d'origine génétique qui apparaît indépendamment des facteurs d'environnement. Néanmoins, l'existence d'autres types de retard de lecture, qui paraissent rien moins qu'aisément discriminables de la dyslexie d'évolution, n'est pas exclue (CRITCHLEY 1968).

Mais aussi bien les psychologues et les enseignants de la lecture, que les psychiatres, les neurologues et autres travaillant sur ces problèmes semblent maintenant convenir qu'une définition de la difficulté de lecture doit commencer par une évaluation du niveau de lecture de l'enfant en cause. Le retard de lecture est défini de plus en plus généralement comme un écart significatif entre le niveau actuel de lecture et le niveau qu'on pouvait espérer d'après le niveau d'intelligence générale de l'enfant (A. HARRIS 1961 ; 1967 ; ROBINSON 1961 et 1967 ; T.H. HARRIS 1968 ; RABINOVITCH 1968).

Une observation continue avant le début du traitement est considérée par les divers spécialistes comme extrêmement importante. On ne rencontre plus chez les représentants des différentes disciplines de controverses qu'au niveau des détails du diagnostic différentiel.

Les divergences se manifestent principalement dans les opinions sur les causes des formes légères ou graves de difficultés de lecture. Il est réconfortant cependant d'observer que, dans le diagnostic pratique et le traitement des enfants retardés en lecture, la collaboration inter-disciplinaire d'équipes de spécialistes tels que enseignants de la lecture, psychologues scolaires, médecins scolaires, psychiatres d'enfants, oculistes, oto-rhino-laryngologistes, etc., est en train de devenir plus fréquente.

4. Dans l'étude pilote, furent introduites les variables de contrôle suivantes :

- a) Le test de maturité scolaire de Richard LINDAHL.
- b) Le test collectif d'intelligence et de maturité pour la 1<sup>re</sup> classe de Eve MALMQUIST.
- c) Un test d'intelligence conçu par Henry EGIDIUS.
- d) Une batterie de 15 tests pour évaluer les aptitudes des commençants en lecture, écriture et arithmétique.

Les tests utilisés en tant que critères furent :

a) Tests de lecture orale :

Tests 1, 2 et 3 de MALMQUIST - les tests de diagnostic de lecture mis au point au Stockholm School of Education.

b) Tests de lecture silencieuse :

Tests de MALMQUIST 4, 6, 8, 9 et 10.

c) Tests d'orthographe :

Test de diagnostic d'écriture de la Stockholm School of Education.

Test d'orthographe EKENER-MALMQUIST 1<sup>re</sup> classe forme A.

Test collectif d'écriture, en images, 1 et 2, d'EKENER-MALMQUIST.

Test d'orthographe 3<sup>e</sup> classe de MALMQUIST.

Puisqu'on ne pouvait espérer que les résultats seuls des tests conventionnels de maturité scolaire puissent fournir une prédiction particulièrement bonne en

matière de développement de l'aptitude à lire et à écrire, ils furent complétés par des tests de maturité de lecture et d'écriture spécialement mis au point, et par les évaluations informelles des maîtres sur leurs élèves, notamment en ce qui concerne l'analyse phonétique, la perception visuelle, la perception auditive, la synthèse des sons et la compréhension des mots.

Outre leur élocution, l'étendue de leur mémoire, l'habileté manuelle, la vision et l'audition furent aussi testées. De plus, quelque information sur leur comportement et leur développement de la naissance jusqu'à l'entrée à l'école fut obtenue par entretien avec les parents, sous une forme particulière (MALMQUIST 1967).

Les résultats des tests et les observations recueillies laissèrent présumer que certains enfants auraient des difficultés à apprendre à lire si une pédagogie particulière ne leur était appliquée. Dès le tout début de la première classe, un groupe expérimental d'enfants de ce type reçut une aide spéciale de la part d'un rééducateur, en collaboration avec les maîtres de la classe. Aucune aide de ce genre ne fut apportée aux élèves dans le même cas du groupe contrôle de même catégorie.

Sur son service hebdomadaire, le rééducateur consacra 8 leçons aux enfants du groupe expérimental en première classe, 6 leçons à celui de la 2<sup>e</sup> classe et 5 leçons à celui de la 3<sup>e</sup>. Chaque rééducateur avait en tout la charge d'élèves de 12 classes ayant des difficultés de lecture. Ces élèves restaient dans leurs classes normales, tout en recevant une rééducation lors de certaines leçons.

Pour déterminer les différentes caractéristiques de la situation de départ des élèves de l'échantillon, un grand nombre de tests leur furent administrés. Les résultats de ces tests de connaissances, d'aptitude en lecture, écriture et calcul avant le début de l'apprentissage scolaire, se montrèrent d'un intérêt général tel qu'un compte rendu séparé en fut publié (MALMQUIST 1961). Dans tous les tests de lecture et d'écriture appliqués au début de la première classe, les filles obtinrent de meilleurs scores que les garçons. Dans tous les cas, la différence moyenne entre sexe se montra significative à .01. On observe une élévation des moyennes avec l'âge chronologique chez les commençants. Dans la population étudiée, l'étendue de la variation des connaissances pré-scolaires selon les enfants se trouva considérable.

5. Les comparaisons effectuées dans l'étude pilote montrent que le groupe expérimental, en dépit d'une certaine infériorité initiale sur les 3 groupes de contrôle, a obtenu, l'un dans l'autre, des résultats moyens quelque peu meilleurs que ces derniers à l'issue de chacune des classes 1, 2 et 3. Cette supériorité aux tests de lecture et d'écriture fut particulièrement marquée dans les secteurs ruraux.

A en juger d'après les résultats obtenus, la rééducation fournie à certains élèves a permis aux groupes expérimentaux d'obtenir ce meilleur score.

Pour une première vérification de l'hypothèse principale, les groupes furent aussi comparés du point de vue de leur nombre d'élèves ayant des difficultés spécifiques en lecture et écriture (étude limitée aux groupes de l'Institut pédagogique de LINKOPING).

Une définition opérationnelle des difficultés de lecture et écriture fut utilisée : un test de lecture ou d'orthographe fut considéré comme échoué quand le résultat obtenu était à 1 sigma au moins au-dessous de la moyenne, et une indication de déficit spécifique fut retenue quand l'élève avait à la fois un échec au test et en même temps un QI de 100 ou plus au test d'intelligence d'EGIDIUS.

La proportion d'élèves qui échouèrent à plus de la moitié des tests de lecture fut trois fois plus grande dans le groupe contrôle que dans le groupe expérimental. En compréhension de lecture, la proportion d'élèves ayant échoué à plus de la moitié des tests fut très faible dans les deux cas. Les difficultés

spécifiques en compréhension de lecture et en orthographe étaient si peu fréquentes qu'il était difficile d'espérer y mesurer l'éventuelle amélioration conséquente à l'intervention rééducative. Le faible résultat enregistré en ces domaines doit tenir compte de ce fait. Les données de cette étude ne peuvent, pour cette raison, aucunement permettre de préjuger de la possibilité de prévenir ces deux types de difficultés spécifiques. Cependant, le résultat de l'étude pilote montre que les difficultés spécifiques aiguës de lecture peuvent, dans une large mesure, être prévenues par un diagnostic précoce et par une rééducation à l'école. La comparaison entre les résultats attendus de l'enseignement pour les classes 1 et 3 en lecture et écriture et, d'autre part, les résultats obtenus par les groupes de contrôle et expérimentaux révèle que dans 22 tests sur 23, ces derniers obtiennent un score plus élevé (toutefois la différence n'est significative à .05 que pour six tests, et à .10 que pour deux). Les quatorze autres résultats sont en faveur du groupe expérimental, sans que les différences soient significatives ; une seule différence, mais non significative, est en faveur du groupe contrôle (test 8, 3<sup>e</sup> classe). Le groupe expérimental dépasse l'échantillon standard pour dix tests (d. significatif), et inversement pour cinq tests.

D'une façon générale, les résultats d'ensemble de l'étude pilote paraissent bien vérifier l'hypothèse ainsi formulée :

$$m_E > m_C = m_S$$

6. L'expérience tirée de cette étude n'a apporté aucune raison de rejeter l'hypothèse principale de l'investigation. Etant donné le nombre relativement faible de sujets de cette étude, il a paru nécessaire d'en vérifier les résultats.

Nous avons donc commencé une nouvelle expérience s'étendant sur trois ans, de même caractère et selon approximativement le même plan que l'étude pilote, mais sur une plus grande échelle. Dans chacune des douze villes concernées par l'expérience, quatre classes ont été choisies pour y participer. L'échantillon de recherche original comporte donc quarante-huit classes. Sur la base des résultats aux tests subis en début de scolarité en classe 1, chaque classe a été divisée en deux moitiés aussi équivalentes que possible en fonction de l'âge, du sexe, du nombre d'élèves, du niveau intellectuel et des autres données en cause. Les deux demi-classes ont eu le même professeur. De cette façon, le facteur maître pouvait être contrôlé. Celles des demi-classes devant constituer le groupe de contrôle furent tirées au sort. Une rééducation fut donnée à certains élèves du groupe expérimental, mais non à ceux des demi-classes constituant le groupe contrôle. La rééducation fut donnée par des rééducateurs en étroite collaboration avec les maîtres des classes respectives, selon les indications fournies par le « National school for educational research » à Linköping par l'auteur de ce rapport. L'organisation des rééducations et les méthodes recommandées aux rééducateurs furent les mêmes que dans l'étude pilote.

Le nombre initial d'élèves dans les classes concernées par l'expérience fut de 1 108, mais à la fin de la 1<sup>re</sup> classe, de 956 à 1 011 élèves seulement subirent les différents tests (480 à 504 dans le groupe expérimental et 476 à 507 dans le groupe contrôle), les pertes étant dues aux changements de classes et aux absences aux séances de testing. Le traitement final des données pour les classes 1 à 3 ne porta que sur 29 classes qui avaient suivi l'expérience durant les trois années pendant lesquelles la rééducation devait être dispensée aux seuls élèves du groupe expérimental. Les élèves pour lesquels les valeurs de toutes les variables et pour toutes les années scolaires de l'expérience ne purent être obtenues furent aussi éliminés. Les données complètes ainsi disponibles ont porté sur 454 élèves (groupe expérimental 224, groupe contrôle 230).

Il était permis de conjecturer que les élèves du groupe contrôle avaient pu aussi tirer profit, pour le développement de leur capacité de lecture et d'écriture, de la rééducation donnée à certains élèves du groupe expérimental de la même classe. Pour cette raison, un groupe de contrôle supplémentaire C2 fut

constitué dans les classes 2 et 3. Ce groupe comprenait deux classes complètes de chacune des douze villes qui avaient accepté de participer à la recherche, c'est-à-dire un total de 24 classes et de 545 élèves. Le nombre minimum d'élèves du groupe C2 ayant subi les divers subtests est de 454 et le nombre maximum 539.

Le niveau d'aptitude générale des élèves fut évalué avec les mêmes tests que dans l'expérience pilote. En outre furent aussi utilisés le test de maturité de lecture pour débutants de MALMQUIST, formé de cinq subtests, et le test de perception visuelle n° 2 d'ENGWALL et MALMQUIST. Les mêmes tests que dans l'expérience pilote furent aussi utilisés comme variables critères. De plus, dans la classe 1, le niveau de lecture fut mesuré par les tests de lecture 5a, 5b et 7 de MALMQUIST, et le niveau d'orthographe par les tests d'orthographe pour la 1<sup>re</sup> classe forme D d'EKENER-MALMQUIST.

7. Une série d'analyses de régressions et corrélations multiples a été effectuée afin d'étudier le pouvoir prédictif des différentes épreuves de prédiction utilisées dans les classes 1 à 3. Ces analyses révélèrent que l'on pouvait réduire considérablement le nombre de prédicteurs sans abaisser notablement la valeur de la prédiction, trois variables furent retenues comme contribuant chacune de façon significative à une bonne prédiction :

- a) la batterie de maturité de lecture,
- b) un des cinq tests de perception visuelle (celui des lettres),
- c) la batterie de maturité scolaire.

Les trente variables critères enregistrées (dix en fin de chaque classe) furent combinées de façon à donner un indice relatif à chacun des trois principaux traits suivants :

- a) la correction de lecture,
- b) la compréhension de lecture,
- c) l'orthographe.

Les calculs effectués ont montré que les tests de maturité scolaire de cette étude ont des valeurs prédictives notablement inférieures à celles des tests de maturité de lecture. Cette constatation s'applique à chacune des trois variables ci-dessus définies. Ce n'est qu'en matière de compréhension de lecture que le test de maturité scolaire se montre de quelque valeur.

Parmi les différents prédicteurs, la maturité de lecture a donné les valeurs prédictives les plus élevées quelle que soit la variable critère considérée. Les corrélations entre le test de maturité de lecture et les différentes variables critères vont de .48 à .65 en classe 1, de .41 à .51 en classe 2 et de .39 à .51 en classe 3.

La valeur de la prédiction diminue au cours de la scolarité pour tous les types de critères, cette diminution étant assez faible de la 2<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> classe.

La prédiction concernant l'orthographe est plus valide que celles concernant les deux aspects de la lecture, sauf dans la 1<sup>re</sup> classe. Elle semble aussi plus stable tout au long de l'expérience. En tout cas, la maturité de lecture s'est montrée, de beaucoup, le prédicteur le plus valable dans la présente étude. Des neuf critères étudiés, le pouvoir prédictif de la variable maturité de lecture représente de 58 à 86 % de la valeur prédictive totale des trois prédicteurs.

L'indice de perception visuelle de lettres apparaît clairement avoir une certaine valeur prédictive pour la correction de lecture et l'orthographe dans les classes 1 à 3. Comme prédicteur de compréhension de lecture, il est de quelque valeur dans les classes 1 et 2, mais non dans la classe 3.

Dans le cas d'une prédiction à long terme (au-delà de trois ans), il semble raisonnable de réduire le nombre de prédicteurs à deux pour chaque critère ; c'est-à-dire maturité de lecture et perception visuelle de lettres comme prédicteurs de niveau de lecture et d'orthographe, et maturité de lecture et maturité scolaire comme prédicteurs de la compréhension de lecture.

La valeur d'une prédiction d'aptitude en lecture et en écriture en fin des trois premières classes en fonction des différentes variables critères peut être considérablement améliorée en y incluant les tests de lecture 5a et 7 appliqués à la fin du premier trimestre scolaire dans la classe 1. Cela double pratiquement la valeur du carré du coefficient de prédiction pour la correction de lecture dans toutes les classes... Il est intéressant d'observer que la maturité de lecture contribue beaucoup à la prédiction de l'orthographe au long des trois années. Les valeurs prédictives pour la compréhension de lecture et l'orthographe sont notablement accrues par l'adjonction comme prédicteurs des tests de lecture 5a et 7.

8. Si on considère, d'une part, les coefficients de corrélation entre différentes variables critères, et d'autre part les coefficients de corrélation entre prédicteurs et entre prédicteurs et variables critères, on s'aperçoit que, parmi les prédicteurs évalués en début de scolarité, la maturité de lecture a toujours les corrélations les plus élevées avec toutes les variables critères dans les trois classes.

Le critère de correction de lecture est évidemment le plus stable des trois types de variables critères intéressés, avec une corrélation de .774 entre les mesures de la classe 1 et de la classe 3. Ce coefficient peut, en fait, s'interpréter comme un coefficient de retest à long terme, puisque ce critère a été obtenu à partir de la même batterie de tests pour les trois niveaux scolaires.

Les critères de compréhension de lecture et d'orthographe ont été évalués par des tests différents aux différents niveaux scolaires, ce qui peut partiellement expliquer leur faible stabilité : la corrélation entre classe 1 et classe 3 est de .645 pour l'orthographe et .502 pour la compréhension de lecture.

La stabilité plutôt faible de cette dernière peut aussi être due à la complexité croissante des facteurs influençant la compréhension. La diminution de classe en classe de la corrélation entre la correction de lecture et la compréhension (.848 en classe 1, .797 en classe 2 et .523 en classe 3), semble aussi suggérer que ces aptitudes deviennent de plus en plus différenciées.

Les corrélations entre la compréhension de lecture et l'orthographe aux différents niveaux de classes montrent la même tendance (.661 en classe 1, .576 en classe 2 et .442 en classe 3).

Il semble donc raisonnable de présumer que, entre la classe 1 et la classe 3, la compréhension de lecture se différencie de plus en plus de la correction de lecture et de l'aptitude à l'orthographe, tandis que ces deux aptitudes restent intimement liées durant la même période.

Les tests de signification des différences de moyenne de groupes montrent que les scores du groupe expérimental sont un peu meilleurs que ceux du groupe contrôle pour les douze mesures des différents aspects de l'aptitude à la lecture et à l'écriture. Cependant, aucune différence de moyenne ne s'est montrée significative.

.....

Le but de la rééducation était de prévenir ou éliminer les difficultés de lecture et d'écriture chez les élèves du groupe expérimental.

Les critères de correction de lecture et d'orthographe semblent être, à ce niveau, les indicateurs les plus convenables de difficultés de cette nature. Le fait que le traitement de ces deux données révèle des différences significatives de moyenne en faveur du groupe expérimental dans cinq cas sur six, était



fortement l'hypothèse que la rééducation a bien eu les effets prévus. Les mêmes données confirment également que cet effet s'accroît de classe en classe, particulièrement en ce qui concerne la correction de lecture. Les différences de moyennes de groupe trouvées furent : + .191 en classe 1, + .236 en classe 2, et + .255 en classe 3).

9. Les analyses de covariance effectuées ont montré que, pour la correction de lecture, la supériorité du groupe expérimental se montra à peu près aussi grande à tous les niveaux de lecture, tandis que sa supériorité en orthographe était principalement le fait de la supériorité des élèves de ce groupe qui avaient un niveau de maturité de lecture moyen ou faible au début de la recherche.

Puisque 72 des 78 élèves rééduqués appartenaient à cette catégorie, il paraît raisonnable d'en conclure que les résultats vérifient l'hypothèse que la rééducation améliore de façon significative la capacité orthographique des élèves. Sur les 78 élèves du groupe expérimental qui reçurent une pédagogie renforcée, 42 avaient un score au test de maturité scolaire au-dessus de  $-0,5$  sigma. Au « testing » final en 3<sup>e</sup> classe, 7 de ces 42 élèves seulement avaient des scores en correction de lecture au-dessous de  $-1,0$  sigma.

Si on se réfère à la définition opérationnelle de la difficulté spécifique de lecture, on constatera que chez plus des quatre cinquièmes des enfants considérés comme des cas potentiels, les difficultés de lecture furent ainsi empêchées de s'actualiser.

10. Si la rééducation donnée précocement aux élèves du groupe expérimental a dû contribuer considérablement à réduire la fréquence des cas de difficulté spécifique de lecture et d'écriture dans les trois premières classes de la « comprehensive school » en accord avec l'hypothèse principale de notre recherche, il semble naturel de présumer que la dispersion des scores aux tests de lecture et d'écriture devrait se trouver plus faible dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle. La grande majorité des comparaisons statistiques effectuées dans ce but a bien donné des résultats allant dans la direction escomptée, significatifs à .05.

En ce qui concerne la dispersion des scores en lecture et écriture pour les trois populations d'élèves (gr. expérimental, gr. contrôle et échantillon standardisé) dans les trois premières classes, la relation trouvée est la suivante :

$$\sigma_S^2 > \sigma_C^2 > \sigma_E^2$$

Cela signifie en d'autres termes que les rééducations effectuées dans le cadre de la recherche ont réduit la dispersion des tests de lecture et d'écriture non seulement dans le groupe expérimental, mais aussi — bien qu'à un moindre degré — dans le groupe contrôle.

11. Les résultats des tests de correction de lecture et d'orthographe dans les classes 1-3 pour 194 élèves (97 de chaque groupe, gr. expérimental (E) et gr. contrôle (C<sub>1</sub>) appartenant à une sous-population opérationnellement définie de cas potentiels de difficultés de lecture et d'écriture, ont été analysés séparément.

Les analyses de variances ont été effectuées selon un plan multifactoriel : 3 niveaux d'intelligence (QI) x 3 niveaux de capacité initiale de lecture (LI) x 2 conditions expérimentales (C<sub>1</sub>E).

Le groupe E se montra significativement supérieur au Groupe C<sub>1</sub> en lecture dans les trois classes, et en orthographe dans les deux dernières.

Les analyses ne montrèrent aucune interaction significative entre les conditions expérimentales et (QI) d'une part, et (ou) (LI) d'autre part. Cependant, quelques indices intéressants ont été observés :

Dans la 1<sup>re</sup> classe, la supériorité du groupe E fut à peu près la même à tous les niveaux de QI — d'autant plus grande que (LI) était plus bas. En ce qui concerne les cas potentiels de difficultés spécifiques de lecture et d'écriture (QI au moins normal et bas LI) la supériorité du groupe E était plutôt forte dans la classe 1.

Dans la classe 2, et plus encore dans la classe 3, cependant, la supériorité du groupe E fut plus grande aux deux plus bas niveaux de QI, et particulièrement chez les élèves avec un très bas (QI) et (LI). Pour les cas potentiels de difficultés spécifiques, la supériorité du groupe E était faible, ou même nulle, dans les classes 2 et 3.

Ainsi, la rééducation clinique semble être efficace à long terme, non seulement quand elle est donnée à des élèves ayant des difficultés spécifiques potentielles (QI normal et bas niveau initial de lecture) mais aussi, et peut-être même surtout quand elle s'applique aux élèves aux difficultés spécifiques potentielles avec un bas niveau intellectuel.

Les proportions de mauvaise lecture et de mauvaise orthographe (concepts opérationnellement définis) dans les différentes cases du plan multifactoriel (QI) x (LI) x (E, C<sub>1</sub>) ont été aussi calculées. Ces proportions sont notablement plus faibles dans E que dans C<sub>1</sub>.

On en a conclu que la rééducation clinique donnée aux élèves du groupe E a réduit la fréquence des difficultés dans les classes 1, 2 et 3 respectivement. Cette réduction se trouva plus marquée pour la lecture que pour l'orthographe.

La réduction de la fréquence des difficultés de lecture, due à la rééducation clinique dans le groupe E fut assez forte en classe 1 (60%). Pour les classes 2 et 3, la fréquence de ces difficultés apparut aussi réduite dans le groupe C<sub>1</sub> avec pour résultat que la différence entre les groupes E et C<sub>1</sub> n'y était pas aussi marquée.

12. Le terme « **spécifique** » se rapportant aux difficultés de lecture et d'écriture, indique qu'un enfant a un bas niveau de lecture et d'écriture (opérationnellement défini) et un **niveau d'intelligence au moins normal** (également opérationnellement défini).

Quatre types de difficultés spécifiques sont en question :

1. Les difficultés spécifiques de lecture correcte,
2. Les difficultés spécifiques d'orthographe,
3. Les difficultés spécifiques de lecture (incluant correction de lecture et compréhension),
4. Les difficultés spécifiques de lecture et d'écriture (combinaison de difficultés d'orthographe et de l'un des deux types, au moins, de difficultés de lecture).

.....

Dans l'échantillon inclus dans l'analyse finale (N = 454), les fréquences des différents types de difficultés spécifiques furent notablement plus faibles pour le groupe E que pour le groupe C<sub>1</sub>. La différence fut particulièrement forte entre celles de type 3 et 2. (3,5% en C<sub>1</sub> et 0,9% en E). Comme la proportion des mêmes difficultés dans une population normale de classe 1 avait précédemment été estimée à 4,8% (MALMQUIST, 1958), il faut conclure que la rééducation clinique apportée aux élèves du groupe E dans la classe 1 avait réduit substantiellement (des 4/5) la fréquence des difficultés spécifiques de lecture et d'écriture dans le groupe E, et aussi, dans une certaine mesure, dans le groupe C<sub>1</sub>, pour les élèves des mêmes classes, à qui cependant on n'avait donné aucune rééducation.

Pour chaque classe (1-3), les fréquences des divers types de difficultés spécifiques ont été étudiées. Ces fréquences sont presque constamment plus

faibles dans le groupe E que dans le groupe C<sub>1</sub>. La différence est presque dans tous les cas non significative, en partie du fait que les fréquences totales (pour les deux groupes) sont souvent trop faibles pour permettre une épreuve de signification.

En particulier, les cas de difficultés spécifiques de lecture et d'orthographe (type 4) sont très rares dans les deux groupes (3% en C<sub>1</sub> contre 1,3% en E pour classe 1, et 1,7% contre 1,3% en classes 2 et 3). Seulement 3 élèves sur 454 (2 en C<sub>1</sub> et 1 en E) ont été caractérisés comme ayant des difficultés de lecture et d'écriture de nature plus permanente, c'est-à-dire persistant à toutes les épreuves subies aux trois niveaux de scolarité.

13. La validité pronostique des différentes batteries de tests diminue avec l'accroissement de la période de prédiction (voir ci-dessus § 7 et 8). Une sélection sur tests en vue d'une rééducation sera donc plus valable si des contrôles à court terme sont effectués.

Si la première évaluation des difficultés de lecture et d'écriture est faite en début de scolarité, il paraît désirable d'en effectuer de nouvelles : 1° à la fin du premier trimestre, 2° à la fin de la classe 1, 3° à la fin de la classe 2. ....

La valeur d'une sélection d'élèves en vue de rééducation clinique est aussi évaluée par l'analyse des risques d'erreur dans la sélection. « Le risque d'erreur dans la sélection » est défini comme risque pour un élève de n'être pas choisi bien qu'ayant besoin de rééducation, selon les critères retenus.

.....

La minimisation du risque d'erreurs implique, naturellement, un accroissement du risque contraire, c'est-à-dire que des élèves soient retenus pour la rééducation alors qu'ils n'en ont pas réellement besoin. Des erreurs de ce type peuvent être aisément corrigées ultérieurement en éliminant ces élèves de la rééducation.

Le risque d'erreur pour la première période (début de scolarité) est, il est vrai, notablement plus grand que pour les autres périodes. A un seuil de choix de 20% des plus mauvais lecteurs, en début de scolarité, le risque maximum d'erreur ne dépasse cependant jamais 10%.

On doit observer que le critère choisi dans cette analyse — la mesure de la correction de lecture — implique que la sélection en vue de la rééducation comporte des élèves dont les difficultés potentielles de lecture soient indépendantes du niveau d'intelligence générale. Aucune analyse spéciale des risques d'erreur dans la sélection des élèves ayant des difficultés spécifiques de lecture (type 3) n'a été jugée nécessaire, ceci pour deux raisons principales :

a) Ces élèves sont inclus dans le groupe des mauvais lecteurs de tous niveaux intellectuels, c'est pourquoi le risque d'erreur les concernant n'a pas lieu d'être supposé plus élevé que pour ces derniers ;

b) L'analyse des effets de la rééducation clinique, rapportés plus haut, a montré qu'il n'y avait pas de raisons majeures pour que la rééducation soit donnée seulement, ou en priorité, aux élèves ayant des difficultés spécifiques de lecture (type 3).

Pour nous résumer donc, on peut dire que le risque qu'un élève ayant besoin de rééducation ne soit pas choisi, peut être maintenu à un faible taux :

— si la sélection des élèves est contrôlée et rectifiée à intervalles réguliers durant les trois premières années d'école à l'aide du genre de tests ici utilisés ;

— si les séances de rééducation disponibles sont réparties de telle sorte qu'un certain surplus soit admis durant le premier trimestre de la classe 1.

E. MALMQUIST.

(Traduit par J. PIACÈRE)

GERREN

## colloque du C.R.E.S.A.S.

Le Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (C.R.E.S.A.S.) organisait les 20, 21 et 22 novembre 1970 un colloque sur les difficultés et les échecs d'apprentissage de la langue écrite. Les organisateurs avaient eu le souci de laisser s'exprimer des spécialistes d'opinions diverses voire contradictoires. Le programme, très chargé, n'accorde malheureusement que peu de place à la discussion.

Ce colloque de prestige était présidé par M. Gauthier, directeur délégué aux enseignements élémentaires et secondaires. Il vint dire l'importance qu'il accordait à la recherche pédagogique et annonça un effort important quant aux moyens à venir. Il estima qu'une action était en cours pour assurer une meilleure formation des maîtres mais il demanda un « certain délai » pour qu'on en vît les effets. Il encouragea enfin l'assistance à ne pas trop adresser de critiques à l'égard de l'Education nationale ou, du moins, de les accompagner de motifs de satisfaction pour tout ce qui allait bien.

La communication du Dr Chiland qui succédait à cette ouverture contrastait, malheureusement, avec ses propos optimistes. Peut-être aurait-il fallu encore attendre « un certain délai » pour faire le point sur les échecs de l'école ? On trouvera ci-dessous l'exposé du Dr Chiland (1).

Mme Galifret et M. Bresson avaient pour mission de mettre l'accent sur les difficultés propres à l'objet de l'apprentissage : la langue. Mme Galifret affirma que les auteurs de « méthodes de lecture » ignorent tout de la linguistique. C'est ce qui fut confirmé plus tard par l'étude de Mme Best sur les manuels offerts par l'édition française.

Mme Galifret passe en revue les travaux les plus récents des linguistes qui devraient servir d'arrière-plan théorique à toute étude sur l'apprentissage de la langue écrite. Elle se réfère aux ouvrages de Marcel Cohen (L'écriture, 1953), Pierre Burney (L'orthographe, 1955), Martinet (Le français sans fard, 1969) et surtout Blanche Benveniste et André Chervel (L'orthographe, 1969).

M. Bresson fait une intéressante analyse de la fonction du langage. A quoi sert l'oral, à quoi sert l'écrit ? L'écrit ne peut être une langue de l'action. Sa fonction est d'être durable, d'être comme une mémoire. M. Bresson met en parallèle le développement cognitif et la maîtrise du langage. Enfin, il insiste sur certaines difficultés comme la prévision du discours. Il pense qu'on ne se soucie pas assez de différencier les difficultés, qu'on demande aux élèves de franchir tous les obstacles à la fois.

Le Dr Diatkine, psychanalyste, ne souhaite pas parler de pathologie mais au contraire de décrire l'enfant qui apprend bien à lire. Il s'étonne, avec beaucoup d'humour, de ce miracle. Il est vrai que cette structure si complexe présente beaucoup de risques de désorganisation à un moment ou à l'autre de la chaîne. Le Dr Diatkine prend pour exemple un enfant d'enseignant. Le phénomène commence très tôt. Il y a d'abord un enfant à qui quelqu'un (qui n'est pas n'importe qui) parle. On va raconter des histoires dans la forme du langage de récit dont parlait M. Bresson. Le plaisir lié à cette relation ne sera sans conséquence. Pour les psychanalystes (le Dr Cahn le confirmera sur un plan plus théorique dans un autre exposé) le principe de plaisir est fondamental et reste la motivation profonde de toute action humaine. Il existe, au cours de l'apprentissage de la lecture, un moment très particulier où le système s'installe de façon globale. Il y avait une multiplicité d'acquisitions partielles et voici, brusquement, que l'enfant est capable de tout lire : il sait même ce qu'on ne lui a pas appris. Il y a, dans cette maîtrise, une source incontestable de plaisir. L'enfant va prendre plaisir à lire seul et être capable de se passer de sa mère.

Mais, pour pouvoir apprendre les vérités qu'il y a derrière les signes, il faut être capable de prendre du plaisir à regarder sans angoisse. Or, le champ de l'invisible est investi de fantasmes. Ceci peut amener un grand intérêt ou une inhibition profonde.

Lire, c'est aussi faire comme la mère, c'est donc introjecter une partie de la mère, ce qui renvoie à la problématique de l'identification et à ses avatars.

En raison de tout cela, il est peu probable que beaucoup d'enfants puissent être en même temps dans une situation favorable. L'évolution de chacun n'est pas linéaire. Il y a des moments où tout se déroule normalement et d'autres de régression où des difficultés passées réapparaissent. Seul un groupe très minoritaire a dépassé toutes ces difficultés. Si le système scolaire était assez simple pour profiter des bons moments, pour ne pas imposer n'importe quelle tâche n'importe quand, il est probable que tout se passerait mieux. Quand on voit certains dysfonctionnements, on est parfois frappé de ne plus rien retrouver qui puisse les expliquer. Des facteurs défavorables ont pourtant existé à un moment précis. Or, la plupart du temps, nous sommes à la recherche de facteurs constants.

Le Dr Diatkine aborde un autre aspect de la personnalité de l'enfant qui apprend bien à lire : c'est la capacité à être seul dans la masse, à croire que la maîtresse ne s'adresse qu'à lui, entretient une relation privilégiée avec lui, ce qui est une certaine forme de délire.

Enfin, reprenant ce qui avait été abordé par M. Bresson, le Dr Diatkine insiste sur l'importance de la dualité des langues. L'enfant est confronté à deux systèmes linguistiques. Le premier est cette communication que toute mère normale entretient avec son enfant, le second est le langage de récit. C'est celui-ci qu'il convient d'apprendre à l'école. Pour l'enfant d'enseignant par exemple, ce langage est lié à un souvenir de plaisir. Pour d'autres, la « langue savante » n'est qu'un élément étranger lié au déplaisir. Ces enfants vont associer à leur échec non seulement la langue mais aussi tout ce qui est signe, symbole. Certains deviennent même allergiques à toute représentation symbolique de l'espace (voir tests du type de la figure complexe de Rey Osterrieth).

Mme Best, dans l'étude citée plus haut, classe l'ensemble des manuels en trois catégories :

- Ceux qui se disent méthodes synthétiques ou ceux qui, bien que se disant « méthode mixte », usurpent ce titre. Ils sont vingt.
- Les méthodes mixtes (trente-trois manuels).
- Les méthodes globales (trois ou quatre).

Elle va ensuite voir, sur le terrain, ce qui est pratiqué dans deux circonscriptions du Calvados. Trente et une classes sur cent trente-cinq pratiquent une

méthode purement synthétique (bien qu'appelée mixte dans la presque totalité des cas). Ving-cinq partent de textes dont le point de départ est l'expression spontanée des enfants.

En regroupant les résultats, on constate que 42 % pratiquent soit une méthode globale soit une méthode mixte « assez globale » et 57 % une méthode synthétique avouée ou non. Mais, selon Mme Best, les choses évoluent très vite actuellement et elle estime que ces chiffres sont déjà probablement dépassés.

Elle étudie ensuite ce mouvement qui se dessine à partir du plan Rouchette. Il y a déplacement des problèmes qui portaient plus sur la perception et la mémorisation et qui sont plus centrés maintenant sur la communication, au sens linguistique et au sens psychologique.

Mme Fert, du Service médico-pédagogique de Genève, expose ensuite la situation dans son canton qui n'est pas sans rappeler la nôtre. Elle montre l'intérêt de la consultation et de certaines institutions qui tendent à apporter le soutien supplémentaire à des enfants déblés ou caractériels.

La seconde partie était consacrée à cette question : « Existe-t-il une pathologie de la lecture et de l'orthographe ? » Question insoluble tant qu'on ne se sera pas mis d'accord sur des critères objectifs pour définir la dyslexie ou la dysorthographe. Mme Borel-Maissonny apporta d'abord, à l'aide d'exposés de cas et de diapositives, sa riche expérience clinique. Une collaboratrice de M. Chassagny vint ensuite faire part de l'évolution des rééducateurs de son équipe. Elle définit cette évolution comme allant de l'ultrapédagogie à la pédagogie relationnelle du langage. Il s'agissait d'abord de cerner un symptôme, de le faire reculer puis disparaître. Mais on s'aperçut que ce symptôme était lié à la personnalité. Ces rééducateurs se défendent de faire de la psychothérapie analytique. Ils n'analysent pas les fantasmes mais essaient de comprendre ce qui se passe dans la relation, estimant que l'important est d'abord d'être soi-même en face de l'enfant.

Avec le Dr Debray, on aborda le diagnostic et l'étiologie de la dyslexie. Nos lecteurs connaissent ses thèses qui ont été exposées puis discutées dans cette revue. Pour lui, il existe réellement une pathologie de la lecture. Il s'agit bien d'un véritable-trouble constitutionnel à transmission polygénique. Lorsqu'il y a troubles du comportement, quatre fois sur cinq ceux-ci sont secondaires.

Dans l'état actuel des choses, les possibilités rééducatives sont médiocres et il conviendrait, pour certains enfants, d'abandonner même la langue écrite.

C'est évidemment dans une toute autre perspective, celle de la psychanalyse, que se situera le Dr Cahn. Il nous rappelle que, dans toute fonction concrète, il peut y avoir infiltration de sentiments et d'émotions qui peuvent en perturber l'efficacité bien qu'apparemment sans rapport avec cette fonction.

La langue parlée ou écrite constitue un des outils essentiels à la fois de fonctionnement et de maîtrise de notre vie psychique, dans sa relation avec soi et avec le monde. La pensée permet une efficacité accrue en même temps qu'elle exprime au second degré les fantasmes. Le langage est donc au service du Moi mais il exprime aussi ce qui vient de notre vie inconsciente. C'est un outil au carrefour de plusieurs registres : objectif — subjectif, conscient — inconscient, biologique — culturel.

La situation d'apprentissage de la lecture et de l'écriture actualise un conflit. Par exemple lire, c'est apprendre des choses nouvelles par la vue, c'est augmenter la puissance d'exploration du monde, mais c'est aussi mettre en prise les pulsions voyeuristes. Il y a à la fois désir et culpabilité. L'écriture suppose, d'autre part, un certain plaisir, un certain érotisme moteur qui se trouve sublimé ici. Cet érotisme est plus ou moins lié au conflit du stade anal. La lecture est une accession au savoir, ce qui signifie être égal ou supérieur au père, être admiré par la mère, ce qui renvoie au conflit œdipien. Tous ces conflits et bien d'autres existent au moment de l'apprentissage de la lecture ; si tout se passe bien, il y a

dédramatisation. L'énergie libidinale est neutralisée ou désérotisée. On aboutit à ce plaisir dû à la maîtrise et à la réussite que décrivait plus haut le Dr Diatkine.

La complexité de ce mécanisme le rend vulnérable. Si l'enfant choisit un symptôme plutôt qu'un autre, c'est probablement qu'il y avait une sorte de fragilité particulière. Tout ce qui entravera l'évolution vers l'autonomie risque d'apporter des perturbations au niveau des fonctions cognitives et, en particulier, de la langue écrite.

Pour terminer, le Dr Cahn expose rapidement la technique de rééducation que Mme Thérèse Mouton et lui-même ont mise au point sous le nom d'orthopédagogie psychothérapique. C'est une technique qui insiste sur la relation interpersonnelle et privilégie l'expression libre. On demande au sujet d'exprimer librement tout ce qu'il désire mais uniquement par écrit. Il s'agit de restaurer la fonction écrite dans sa finalité de communication, de créativité, de plaisir, d'écoute par l'autre, voire jusqu'à un certain point de catharsis.

Le Dr Dugars fait appel à la méthode expérimentale. Son travail va consister à chercher, parmi des sujets dyslexiques, les éléments différentiels par rapport à d'autres populations, soit population d'échecs scolaires, soit d'autres troubles. Il constate le décalage vers le bas du QI verbal par rapport au QI performance chez les dyslexiques comparés à un groupe de bègues et à un groupe témoin. Plus les enfants sont âgés, plus ils vont se différencier et plus certains types d'erreurs vont prédominer (essentiellement des difficultés phonétiques ou qui portent sur la structure du mot ou du langage). Le Dr Dugars rapporte des études canadiennes montrant que les difficultés à reproduire des séquences temporo-spatiales affectent plus particulièrement les paires virtuelles ou actuelles de lettres identiques. Une paire peut être créée par addition (bavard → bravard) ou par omission (bavad), ou elle peut être détruite (l'odeur des feus). L'auteur pense que la plupart des erreurs se rapportent à ce mécanisme et non pas à l'inversion.

M. Inizan reproche à la plupart des chercheurs de ne pas insister sur l'importance des facteurs pédagogiques. Il s'est proposé, dans son étude, d'observer l'action pédagogique en situation. Il observe, dans des CP, trois enfants (un bon, un moyen et un faible) selon la méthode des échantillons temporels. Il note la qualité et l'intensité de leurs contacts avec la langue écrite. Il constate que dans certaines classes, toutes les prédictions favorables de la batterie prédictive se réalisent, dans d'autres aucune.

M. Lobrot, comme M. Inizan, insiste sur l'importance de critères rigoureux pour étudier les difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pour lui, la dyslexie est par excellence un phénomène de pathologie culturelle. C'est un trouble qui affecte l'instrument privilégié d'accession à la culture. Il existe une très forte corrélation entre ces difficultés et le niveau socio-culturel. On ne trouve de telles difficultés que dans un certain contexte, dans les langues qui utilisent un système grapho-phonétique.

M. Lobrot considère la dyslexie comme un blocage. Comme le Dr Dugars, il affirme que l'inversion n'est pas typique de la dyslexie, mais qu'on rencontre plutôt des omissions, des substitutions ou des additions. Les enfants dyslexiques seraient, par ailleurs, plus handicapés dans la lecture en déchiffrage que dans la lecture globale. La corrélation la plus forte se rencontre entre des épreuves de répétition de séries (type rythme Stambak) et ceci surtout vers 6-8 ans. N'y a-t-il pas liaison entre ces troubles et la lecture déchiffrage ? Si cela se vérifiait, on pourrait faire une hypothèse selon laquelle les enfants des milieux les plus défavorisés auraient vu leurs expériences dans ce type d'activités très simples entravées ou réprimées.

Le Dr Launay estime de son devoir de se poser en médecin la question : « Existe-t-il une pathologie de la lecture et de l'orthographe ? » Existe-t-il des maladies cérébrales qui entraînent la dyslexie ? Il ne semble pas qu'on puisse décrire un tableau de dyslexie neurologique. Un bon apprentissage nécessite la

possession d'un certain nombre d'instruments, mais il ne fait aucun doute que le passé affectif joue un rôle et également la relation pédagogique. Le Dr Launay ne pense pas que les symptômes soient interchangeable, qu'on puisse devenir aussi bien énurétique que dyslexique par exemple. Il y a quelque chose de trop original pour qu'on puisse la mettre sur le même plan que les symptômes psychosomatiques de la petite enfance.

Le diagnostic, le pronostic et le choix de l'abord thérapeutique ne peut se faire que si on voit l'enfant plusieurs fois. Deux éléments restent très importants pour faire un pronostic : la présence de troubles du langage graves et le Moi du sujet, sa façon d'être avec autrui.

\*\*

Dans le prochain numéro d'Inter-Education, nous aborderons les aspects pédagogiques et nous rendrons compte des conclusions de ce colloque. Le C.R.E.S.A.S. se propose de publier intégralement les interventions. Nous informons nos lecteurs de cette publication.

Jean-Louis DUCOING.

## Conditions réelles de l'apprentissage de la langue écrite

**Colloque du C.R.E.S.A.S.**

Les difficultés et les échecs d'apprentissage de la langue écrite sont abordés sous des angles divers, par exemple par le psychiatre ou le psychologue lors d'une consultation, ou par l'enseignant dans sa classe. La confrontation des points de vue propres à chacun doit être restituée dans la perspective de la réalité scolaire quotidienne en France, en 1970.

Nous nous interrogerons successivement :

- sur ce qu'est l'écolier de 6 ans,
- sur l'importance numérique et les conséquences des difficultés et des échecs,
- sur la part respective de l'enfant et de l'école dans ces échecs.

Nous allons, en fait, rappeler ce qui est connu de chacun d'entre nous, mais nous ne considérons généralement qu'une ou quelques-unes des pièces du puzzle, et non le dessin d'ensemble.

\*\*

L'enfant qui est censé apprendre à lire est l'enfant de 6 ans, celui qui a 6 ans avant le 31 décembre de l'année civile où il entre au cours préparatoire à l'automne.



En fait, il a déjà rencontré le langage écrit à la maternelle. Trop ou trop peu, la question est ouverte. Trop et sans acquisitions réelles pour la plupart des enfants. Trop peu pour cette fraction de bien doués (10% environ), qui peuvent apprendre à lire à 5 ans, sont jeunets pour l'atmosphère de beaucoup de cours préparatoires, où la « discipline » règne sur un mode formel, et passent de la grande section au CE1 avec tous les problèmes que cela entraîne. Des textes récents ont assoupli la « coupure à six ans » dans la scolarité. Mais les décisions pratiques ne sont généralement pas encore prises dans de bonnes conditions.

C'est une banalité de rappeler l'inégalité des enfants de 6 ans devant l'école et l'apprentissage de la lecture. Tout le monde en est convaincu. Mais quel compte en tient-on ? Et certains aspects de cette inégalité sont « oubliés ».

C'est d'abord une inégalité de développement mental, aussi bien dans son aspect global, l'intelligence générale, que pour des aptitudes diverses, allant de la psychomotricité, de la dominance latérale à la structuration des perceptions dans le temps et l'espace, en passant par le langage oral, point d'appui capital pour l'apprentissage du langage écrit.

C'est ensuite une inégalité dans l'organisation de la personnalité, quels que soient les termes employés pour la décrire. Maturité, équilibre émotionnel, développement affectif, modalités relationnelles... Certains enfants sont encore de gros bébés. D'autres sont inhibés, et ce terme d'inhibition ouvre des tableaux divers, depuis l'enfant dit « timide », certes silencieux et rougissant, mais attentif et bon élève, jusqu'à l'enfant dont l'inhibition dépasse la sphère des échanges verbaux, pour freiner le développement et l'utilisation de son potentiel intellectuel, et qui ne fait aucune acquisition. D'autres enfants sont difficiles à discipliner, instables, agités, voire hypomanes. Et finalement, dans un cours préparatoire, les enfants calmes, bien que vivants, suffisamment contrôlés, attentifs et efficaces, qui répondraient peut-être au portrait de l'écolier idéal, son loin d'être la majorité...

Si les deux aspects que je viens d'évoquer, touchant l'intelligence et la personnalité des enfants de 6 ans sont familiers à tous, il est une source d'inégalité méconnue, ou tout au moins minimisée dans le poids pourtant écrasant qu'elle a sur l'échec des enfants. Nous voulons parler de l'inégalité du milieu socio-culturel familial. Ce n'est pas à l'entrée à l'Université, ni même à l'entrée en 6<sup>e</sup>, bien étudiée par l'équipe de l'Institut National d'Etudes Démographiques, que commence la discrimination sociale de la réussite et de l'échec. Dès le cours préparatoire, la pauvreté culturelle du milieu d'origine de l'enfant, qui se traduit en partie dans son QI, vient encore entraver l'utilisation des virtualités intellectuelles attestées par ce QI. A QI égal, le niveau socio-culturel familial joue un rôle discriminant.

On ne s'est sûrement pas interrogé assez jusqu'ici sur la manière dont la pédagogie devait affronter cette inégalité sociale. On a cru que donner les mêmes chances à tous, c'était donner la même école, le même enseignement, comme si l'on pouvait ne tenir aucun compte de l'inégalité culturelle de départ, et de l'absence de soutien familial tout au long de la scolarisation.

Nous avons souligné tout à l'heure l'importance du langage oral de l'enfant pour l'apprentissage de la lecture (articulation, et surtout parole, organisation de la succession des phonèmes, et langage : vocabulaire, syntaxe). L'inégalité socio-culturelle est patente ; il ne s'agit même pas d'un degré moindre dans une échelle linéaire, il s'agit d'une différence de qualité dans le langage et son investissement. La distance entre langue parlée et langue écrite est réduite chez l'enfant qui vient d'un milieu cultivé. L'attitude méta-linguistique est développée : le langage ne sert pas seulement à communiquer, il est un objet intéressant en lui-même, à propos de quoi on pose des questions, avec lequel on « joue »... Avec le langage, c'est toute la culture qui prend une place importante dans le monde intérieur de l'enfant, comme objet très particulier, d'un statut intermédiaire entre les réalités internes et les réalités extérieures.

Pour ces enfants si divers, si inégaux, comment se déroule l'apprentissage de la langue écrite, c'est-à-dire de la lecture et de l'orthographe ?

\*  
\*\*

Les difficultés et les échecs sont-ils rares ou fréquents ?

Si nous sommes réunis ici aujourd'hui, c'est que nous savons tous que le problème est d'importance, et les échecs fréquents. Cependant, je crois que l'importance numérique de ces difficultés et de ces échecs est sous-estimée.

En effet, comment les apprécier ?

Par le jugement des maîtres ? Par la décision de faire redoubler le cours préparatoire ?

Examinons d'abord la question du redoublement du cours préparatoire. Quand on annonce à une assemblée de maîtres le taux national de redoublement du cours préparatoire, personne ne veut le croire, chacun basant son jugement sur sa classe ou sur son école. Divers calculs effectués sur les statistiques nationales (Mme Potier, en 1968, Blot, en 1969) aboutissent à un taux variant de 26 à 34 %. En gros, un enfant sur trois redouble le cours préparatoire.

Mais cela ne représente qu'une partie des difficultés et des échecs en lecture. Car un certain nombre d'enfants « montent » au CE1 sans avoir un niveau de lecture qui leur permette de suivre valablement cette classe, où la reprise systématique des données de base, les « révisions » ne sont pas toujours faites comme elles devraient l'être. La décision de redoubler ou de monter est souvent liée à des considérations autres que psycho-pédagogiques, mais administratives et circonstancielles.

Enfin, point que nous considérons comme très important, et dont le remède devrait être relativement aisé au niveau de la formation et de l'information des maîtres : les maîtres ne savent pas apprécier **objectivement** les acquisitions de leurs élèves.

Dans un travail portant sur un échantillon restreint, mais suivi longitudinalement (1), le taux de redoublement du cours préparatoire n'a été que de 25 %, mais le taux des difficultés et échecs, bien plus élevé.

Voici les taux d'échecs à l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, donnés, d'une part pour l'échantillon des enfants entrant à 6 ans au cours préparatoire, d'autre part pour ce même échantillon, auquel on a adjoint des enfants entrant directement au cours élémentaire 1<sup>re</sup> année, à l'âge de 6 ans (nous avons vu plus haut que leur proportion relative est d'environ 10 %).

Niveau de lecture et orthographe	C.P.	C.P. + C.E.1
BON	39 %	48 %
MOYEN	20 %	17 %
INSUFFISANT OU NUL	41 %	35 %

Ce taux peut paraître redoutablement élevé, bien qu'il ait été déjà signalé dans certains travaux sur la dyslexie.

Il importe de dire que cet échantillon d'enfants a eu un cursus scolaire comparable à celui mis en évidence par les statistiques nationales. Et, deuxième

point important, le niveau de lecture et d'orthographe atteint à la fin du cours préparatoire a une très forte valeur prédictive pour la réussite scolaire dans son ensemble.

Rappelons ce qu'est le cursus scolaire de l'écolier français.

En chiffres arrondis, on trouve au Cours Moyen seconde année :

10 % d'enfants en avance

40 % d'enfants dans la classe de leur âge,

soit 50 % d'enfants en avance ou dans la classe de leur âge,  
et 50 % d'enfants en retard :

33 + en retard d'un an,

17 % en retard de deux ans et plus.

Les taux d'échecs à l'apprentissage de la lecture que nous avons trouvés, soit 41 % parmi les enfants du cours préparatoire, et 35 % parmi les enfants de 6 ans (cours préparatoire et entrée directe au cours élémentaire 1<sup>re</sup> année) paraissent cohérents avec ce cursus.

Aucun enfant ayant terminé le cours préparatoire avec un niveau insuffisant ou nul ne fait une scolarité normale ; il n'est pas étonnant qu'il ne rattrape pas ce retard pris dès le départ. Mais ce qui est plus étonnant, c'est qu'aucun enfant ayant terminé le cours préparatoire avec un niveau moyen de lecture et d'orthographe ne termine non plus la scolarité primaire sans redoublement d'une ou plusieurs classes.

Rappelons le taux extrêmement élevé des redoublements au cours de la scolarité primaire.

Blot évalue l'ensemble des redoublements à 65,1 % en moyenne (de 58,6 % à 73,1 %). Ces calculs sont effectués à partir de données transversales et donnent ainsi, en gros, 1/3 d'enfants qui ne redoublent aucune classe au cours de la scolarité primaire, 1/3 d'enfants qui redoublent une classe, 1/3 d'enfants qui redoublent plus d'une classe.

Le taux, dans notre échantillon suivi longitudinalement, correspond aux données de Blot, puisqu'il est de 62,5 %.

\*  
\*\*

Dans ces conditions, le problème des difficultés et échecs à l'apprentissage du langage écrit prend une ampleur tout autre que celui d'un échec électif, de difficultés spécifiques, et doit éclairer d'un jour nouveau la notion de dyslexie.

Les termes de dyslexie et dysorthographe ne devraient plus être utilisés, selon nous, en un autre sens que purement descriptif, sans présupposer une « maladie » dyslexie, ou un trouble constitutionnel héréditaire. Rappelons que ceux-là mêmes qui ont été les tenants d'une conception de la dyslexie comme trouble spécifique héréditaire, tel Hallgren, ont reconnu qu'il n'est pas possible « de différencier la cécité cérébrale congénitale et les incapacités de lecture non spécifiques, par la seule analyse des erreurs de lecture ». Ce problème sera amplement discuté dans la suite de ce colloque.

Si l'on étudie un échantillon tout-venant de la population générale des écoliers, et non un échantillon de consultants, on retrouve un certain nombre de constatations déjà connues.

Il y a une différence de réussite entre les filles et les garçons, au profit des filles. La réussite en lecture a un lien avec le niveau intellectuel apprécié par le quotient intellectuel et l'âge mental (il faut, dit-on usuellement, de 6 ans à 6 ans et demi d'âge mental pour apprendre à lire).

Par contre, il faut signaler que, pour les enfants de 6 ans qui ont un âge réel de 5 ans 9 à 6 ans 8 au premier octobre, la différence d'âge réel n'est pas déterminante, contrairement à l'explication spontanément fournie par les maîtres.

Nous avons déjà dit l'importance du langage oral et du niveau socio-culturel familial, ces facteurs n'étant d'ailleurs pas indépendants du quotient intellectuel.

De même, les aptitudes diverses ne sont pas indépendantes du quotient intellectuel.

Ce que l'étude de la population tout-venant montre, c'est la difficulté de la prédiction individuelle de l'échec ou de la réussite. En effet, tout un ensemble de facteurs interviennent, et la faiblesse marquée dans tel secteur est largement susceptible d'être compensée. La visée du sens du texte lu joue un rôle important dans cette compensation. Pourquoi certains enfants compensent-ils des déficits marqués et multiples et apprennent-ils à lire contre toutes les prévisions ? Pourquoi d'autres n'apprennent-ils pas, alors que rien ou des insuffisances légères ou banales ne le justifie ? C'est ici qu'intervient la dynamique individuelle. Et c'est en raison de ces constatations que nous proposons de considérer les mauvais résultats à des épreuves diverses, notamment de structuration spatio-temporelle, comme des indices de fragilité, comme les témoins d'une évolution qui ne se fait pas d'une façon harmonieuse, et non comme les causes de la dyslexie. En effet, ces déficits peuvent faire ou non le lit de la dyslexie ; ils en apparaissent plus comme des concomitants que comme des antécédents. Et le trouble plus profond qu'il faut comprendre — mais ce n'est pas toujours possible avec nos moyens d'investigation — est celui qui empêche l'évolution harmonieuse.

Cela exclut de poser en termes simples le problème du « facteur affectif » de la dyslexie. Un enfant peut avoir une névrose et une psychose et apprendre parfaitement à lire. Un enfant peut paraître « normal » à l'âge de six ans, autant que faire se peut, et devenir dyslexique. Au minimum, c'est un symptôme qui demeure isolé, avec pourtant de lourdes conséquences par l'échec scolaire qu'il entraîne, avec sa répercussion sur l'avenir professionnel. Si des perturbations dites affectives apparaissent plus tard, il peut s'agir d'une réaction à son échec. Mais souvent, il s'agit d'une autre manifestation, d'un trouble parfois très grave, dont l'échec à l'apprentissage de la lecture était la première expression et la seule expression évidente à l'âge de 6 ans. C'est pourquoi on doit considérer l'échec au cours préparatoire comme un signal d'alarme, et tout enfant qui n'apprend pas à lire devrait faire l'objet d'un examen approfondi.

C'est, placés dans les meilleures conditions pédagogiques, que certains enfants n'apprennent pas à lire malgré un niveau intellectuel normal. Il faut parfois quatre ans, cinq ans pour qu'ils atteignent un niveau de fin de cours préparatoire. Dans notre expérience, on retrouve, soit d'importantes perturbations des conditions de vie, notamment dans la première année, et un trouble dans l'établissement des relations objectales ; soit un trouble dans l'investissement de l'enfant par sa mère, parfois plus tardif, tel le désinvestissement brutal de l'enfant par une mère électivement attachée au petit au moment de l'entrée à la grande école, ou de la naissance d'un nouveau bébé.

Cependant, ces cas, proprement psychiatriques, demeurent relativement rares à côté de la massivité des échecs. Ce que nous venons de rappeler sur le cursus scolaire, et le poids du statut socio-culturel d'origine montre à l'évidence qu'il y a « quelque chose qui ne va pas » et qui n'est pas du seul ressort psychiatrique.

La valorisation excessive de la correction orthographique retentit sur le cursus scolaire ; mais dès le départ, l'échec à l'acquisition de la lecture paraît plus important que ne le justifie la structure de la langue française, moins défavorable que l'anglais, par exemple, plus défavorable que des langues à graphies phonétiques, telle le finlandais. (En Finlande, les difficultés d'acquisition de la lecture sont rares, mais il est vrai que l'apprentissage n'y commençait qu'à 7 ans, jusqu'à une époque récente).

On ne peut pas définir un cursus scolaire pour la population générale, alors que les 2/3 des écoliers ne parviennent pas à le suivre. La politique du redoublement, qui caractérise la France, a plus de conséquences néfastes que positives sur les enfants et sur leur famille.

Ces données sont connues en partie depuis de nombreuses années. Pourquoi n'ont-elles eu de conséquences importantes ni au niveau des décisions de l'Administration Centrale, ni au niveau de l'attitude de l'enseignant dans sa classe ?

Je laisserai aux Administrateurs de l'Education nationale le soin de nous éclairer sur les difficultés qu'ils rencontrent au niveau des décisions de politique générale et de promulgation de textes, pour évoquer ce que je connais le mieux au niveau de la classe.

Les maîtres français sont imprégnés de l'ambition intellectualiste qui caractérise nos programmes, et la renforcent par leurs exigences personnelles, de même, d'ailleurs, que les parents.

Qui a dit qu'au cours préparatoire, les enfants doivent savoir lire à Noël ? Personne, bien sûr. Mais je connais des maîtres qui gouvernent ainsi leur petit peuple et, en janvier, leur donnent des livres du cours élémentaire première année. Les bien doués sont stimulés et nourris, les autres enfoncés dans leurs difficultés, car la leçon est collective.

Pourtant, qui dira assez les méfaits d'un rythme totalement collectif pour l'acquisition de la lecture.

« Nous en sommes au son gn, » dit la maîtresse ; mais l'enfant dont nous parlerons n'en était pas à b a - ba...

Pourquoi le seul livre dans lequel on lit, au cours préparatoire, est-il le « Manuel de lecture » ?

On pourrait continuer ainsi. Mais je n'ai aucune envie de faire le procès des maîtres. Il faut rappeler l'insuffisance de la formation, à laquelle on commence de tenter de remédier.

Il faut rappeler l'insuffisance de séduction matérielle et morale de la profession, qui empêche toute sélection (mot impopulaire !) des mieux doués pour l'exercer.

Mais il est certain que l'enfant qui échoue voit son échec trop aisément expliqué par la débilité ou la mauvaise volonté. C'est ainsi que l'enfant placé dans les conditions familiales les meilleures est celui qui bénéficie le plus de l'école, parce qu'il répond à l'attente du maître, et l'enfant venu des milieux les plus défavorisés se trouve, consciemment ou inconsciemment, rejeté.

L'amélioration générale de l'école permettrait seule de faire un réel partage entre difficultés banales et difficultés résistantes à une pédagogie ordinaire, nécessitant une investigation approfondie et des soins spécialisés.

La solution ne paraît pas devoir être cherchée dans la direction d'un dépistage précoce des enfants susceptibles d'échouer, et leur orientation vers des classes spécialisées. On a montré, en Angleterre et aux Etats-Unis, le rôle néfaste des classes de niveau, qui deviennent vite des filières ségrégatives. La création de classes spécialisées pour résoudre des situations d'urgence comporte le danger, qu'on ne soulignera jamais trop, de créer un milieu sous-stimulant et une filière parallèle.

Il faut un changement dans chaque classe pour que l'objectif du cours préparatoire ne soit pas la sélection pour l'Université.

Dans l'état actuel des choses, la prévision de l'échec nous paraît non seulement douteuse, mais dangereuse. Dans « Pygmalion in the class room », Rosenthal et Jacobson ont montré comment un groupe d'enfants tirés au sort

et présentés au maître comme en voie de développement particulièrement rapide, se développe mieux qu'un groupe témoin, par le fait de la contre-attitude du maître. Si les connaissances psychologiques des maîtres d'une part, et leur position éducative, d'autre part, n'évoluent pas profondément, la communication des résultats d'examens de dépistage » risquerait d'aboutir à ôter leurs chances de succès à un certain nombre d'enfants.

Il vaut mieux comprendre les difficultés et y remédier au fur et à mesure qu'elles se présentent. Il vaut mieux les prévenir que les prédire. Et dans cette prévention, l'école maternelle a un rôle capital à jouer ; car à 6 ans, où nous avons pris les problèmes, les jeux sont en trop grande partie déjà faits.

On remarquera que je n'ai rien dit sur les méthodes d'apprentissage de la lecture, qui ont fait couler beaucoup d'encre. Le vrai problème paraît aujourd'hui ailleurs, dans la maîtrise de sa méthode par le maître, dans sa disponibilité à l'égard de l'enfant, sa possibilité de n'être point affecté à titre personnel, blessé narcissiquement par l'échec de l'enfant, dans ses ressources d'invention pédagogique.

\*  
\*\*

Nous espérons avoir fourni dans ce rapide exposé un arrière-plan pour la discussion, et quelques prises de position qui contribueront à l'alimenter.

Dr Colette CHILAND.

### **Correspondants I. P. E. M.**

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

- 01 : M. M. DUBAUX, Ecole communale, 01 - Bâgé-la-Ville.
- 24 : Mme J. LE GOFF, Le Petit Mas, Sarlat.
- 31 : Mme N. CATHALA, 26, rue Capus, Toulouse. Tél. 52-34-68.
- 33 : Mme N. SAINT-LOUBERT, Le Robinet, Sainte-Ferme-Monségur.
- 38 : M. P. LIOTARD, 19, rue de Sистерon, Seyssinet.
- 50 : M. G. CROCHET, Groupe scolaire Salante-Hilaire-du-Harcouët.
- 57 : Mlle T. DAMITIO, Cité Malleray, Bât. B, Sarrebourg.  
M. B. KINNER, 65, rue de Queuleu, Metz.
- 62 : M. J. GLAPA, H.L.M. 104, n° 13, av. Van Pelt, Lens.
- 75 : M. P. CORDELIER, 28, bd A.-Briand, Bât. 1 B, Montreuil.  
M. M.-J. VILLETARD, 16, rue du Pré-Saint-Gervais, Paris-20°.  
M. P. HAGUENAUER, 16, rue A. de Neuville, Paris 17°.
- 77 : M. Y. TROUBAT, Ecole communale, Villeroy, 77 - Charny.
- 78 : M. M. DELÉPINE, Groupe scolaire Louis-Aragon, Trappes.  
Mme A.-M. JOZEAU, Ecole des filles La Tour, Maurepas, 78 - Trappes.
- 89 : M. et Mme NAVIAUX, 15, rue de la Tour-d'Auvergne, Auxerre.
- 91 : M. J. DOUVENOT, Ecole de garçons, Saulx-les-Chartreux. Tél. 920-71-87.  
Mme D. GILBERT, Ecole de Breux, Hameau de Jouy, 91 - Breuillet.
- 92 : M. et Mme BOURGAREL, 20, rue H.-Barbusse, Gennevilliers. Tél. 733-17-93.  
M. M. COMBRET, 27, rue des Bons-Raisins, Rueil-Malmaison.  
Mlle F. MARSON, 1, rue des Agnettes, n° 73, Gennevilliers. Tél. 733-68-68.
- 93 : M. B. FERRI, 152, rue Réchossière, Aubervilliers. Tél. 833-42-48.  
M. R. JACOBS, 73, rue Casanova, Bondy.  
Mlle H. LAMARTINIE, 19, rue Landy, Aubervilliers. Tél. 352-35-03.
- 94 : M. M. GAUVIN, Ecole Henri-Wallon, Valenton.
- C.D.N. : Mme G. PRÉFONTAINE, C.P. 120, Boucherville, P.Q. Canada. T. 655-50-87.
- E : Señor S. HERRERO-PALLARDO, Rulz-Morote, 12, Ciudad Real, España.
- P : Senhor A. FERREIRA DIAS, 2, Rua Bartolomeu Dias, Cacém, Portugal.
- PE : Señorita Zoila FIELD, Av. Benavides 599, Dep. 602, Miraflores, Lima, Perú.
- RA : Señorita Estela MINERVINI, Sarmiento 3 425, Santa Fe, Republica Argentina.
- TC : Mme M. DESROCHERS, B.P. 277, Edéa, Cameroun.

## le français par le sablier

**Définition :** Le Sablier (1) est un procédé mixte, phonétique, naturel, actif d'auto-apprentissage de la langue parlée et de la langue écrite.

On a énoncé ou écrit beaucoup de théories sur l'apprentissage de lecture. Elles sont souvent séduisantes pour l'adulte qui doit faire option. Cependant, comme le faisait remarquer si finement un vieux chercheur, c'est le succès de l'enfant qui confirme ou rejette les avancés les mieux structurés.

Le Sablier proposé une démarche qui, tout en intégrant les apports valables du passé, apporte une synthèse originale et plusieurs aspects d'une nouveauté indiscutable. Les résultats positifs dans les milieux canadiens et européens nous invitent à poursuivre l'aventure.

Comme les manuels et les cahiers du Sablier sont très déroutants pour le lecteur non initié, il est indispensable d'en connaître d'abord les principes fondamentaux et l'orientation des activités proposées avant de les aborder, car leur rôle diffère de celui dévolu habituellement au manuel scolaire : l'essentiel se noue entre l'enseignement du manuel scolaire et l'enseignant qui explore amoureusement l'étude totale de la langue française.

### LE FRANÇAIS

Jusqu'à ce jour, la langue française fut plutôt desservie par la pédagogie, encore trop teintée des techniques mises au point pour l'apprentissage du latin. Les affirmations péremptoires des linguistes n'avaient pas franchi le seuil de l'école primaire. Sauf dans le cas des techniques proposées en rééducation par Mme Borel - Maisonny, en France, toutes les approches subissaient l'esclavage de l'écriture (étude de la lettre) :

Ce départ plaçait l'enfant devant l'orthographe française, laquelle compte plus de cinq cents graphies différentes. Il nous semble plus logique, allant du connu à l'inconnu, d'axer le décodage sur le **son**, détail plus familier à l'enfant qui parle déjà, et plus simple aussi, puisque le français international ne compte que trente-six phonèmes. Le Sablier donnera la préférence aux mots du vocabulaire actif de l'enfant au lieu de lui imposer des mots prétendus « phonétiques » dans lesquels toutes les lettres se prononcent et qui ne recrutent que 2% des mots du français total : élu, zébu, Noé, loto, képi, etc. Ainsi, au lieu d'enseigner une sécurité illusoire, qu'il faudra détruire, nous préférons établir des équivalences souples entre les phonèmes (sons) et les graphies (costumes).

son (écoute),  
écriture (regarde).

Le départ de la lettre ne tenait pas compte du fait que le passage de l'oral à l'écrit s'apparente aux problèmes du bilinguisme, surtout dans les langues non phonétiques, comme le français et l'anglais.

Ainsi, il n'y a aucune correspondance définitive en français entre :

a) un son et une lettre, ce qui amène des habitudes néfastes pour la diction et l'orthographe,

b) la syllabe orale et la syllabe écrite, ce qui nous a valu les trop célèbres lectures anonnantes.

écrit : chan/del/le Ge/ne/viè/ve

oral : chan-del ; ge-ne-vièv.

c) le mot phonétique et groupe de souffle, et le mot lexical

écrit : mon petit frère

oral : mon p'ti frèr.

Au lieu de déplorer amèrement que les correspondances soient si rares, nous conseillons au pédagogue d'amener l'enfant à considérer l'oral et l'écrit d'une langue comme deux mondes différents, possédant chacun leurs lois et leur dynamisme, ce qui préparera un transfert plus harmonieux, parce que basé sur la réalité et la souplesse.

## L'ENFANT

Georges Duhamel se disait étonné de constater que les enfants pouvaient lire « malgré » les méthodes les plus diverses et souvent contradictoires. Une approche éclectique mixte, nous semble plus assurée de cumuler tous les avantages.

Comme tout langage humain, le français est issu d'une convention et doit donc être appris conformément à des normes communes à tous les usagers.

Apprendre à parler ne doit pas être plus facile que d'apprendre à lire, et pourtant même sans préparation spéciale, les mamans parviennent très souvent au succès. L'école compte un plus grand nombre d'échecs quand il s'agit d'apprendre à lire et à écrire... La vie familiale n'aurait-elle pas conservé un secret que l'école aurait négligé ?

Dès sa naissance, l'enfant est plongé dans le langage adulte total. Son subconscient enregistre et « oublie » une infinité de données qui s'emmagentent à la façon de celles d'un ordinateur, renforcent celles qui rejoignent la langue maternelle qu'il est d'abord appelé à parler. Puis il émet des voyelles, des syllabes orales ; des mots-phrases, et enfin il émet des phrases de mieux en mieux construites.

Inspiré par ce succès évident, le Sablier épouse la même démarche à l'école. L'étape de globalisation ou du syncrétisme rappelle le bain total où cohabitent, confusément, les ensembles et les détails. L'expérience, l'intérêt et la maturation aidant, l'enfant produit spontanément ; la synthèse s'est intégrée à lui. Ce n'est pas le français qui a changé, mais la connaissance consciente et autonome qu'en a l'enfant.

Par une oscillation vitale constante, entre un ensemble très riche (pas de français « en purée ») et les détails auditifs et visuels, nous intégrons donc les approches globales et traditionnelles.

Ce passage du syncrétisme à la synthèse, par le filtre efficace de la relation phonème-graphème, explique le choix du nom « le Sablier ». Les grains de sable symbolisent les mots du vocabulaire actif de l'enfant, par ailleurs constamment enrichi par des récits culturels et l'observation du milieu.



Rappelons que le livre de lecture du Sablier sera le dernier manuel que l'enfant pourra lire seul. Il abordera plutôt son journal de classe, lequel reflète l'expression libre orale du groupe. Nous nous méfions des manuels de lecture qu'on apprend, hélas, trop facilement de mémoire. Par contre, comme il est plus aisé de lire les mots qu'on a déjà entendus, le Sablier vise d'abord à enrichir le subconscient de l'enfant et à le conditionner le mieux possible pour ses conquêtes autonomes ultérieures.

## L'ENSEIGNANT

Dans cette optique, peut-on encore parler de programme ? Non si on considère celui-ci comme un maximum qu'il ne faut pas dépasser. Mais nous croyons qu'il serait possible d'établir une norme décrivant ce que 75% des enfants pourraient réaliser seuls à 5, 7, ou 8 ans si on avait assez de foi pour les placer devant toute la réalité linguistique du français, qu'ils possèdent intuitivement d'une façon étonnante puisqu'ils parlent. Le « programme » deviendrait alors une prévision de récolte et devrait s'enrichir d'une décennie à l'autre, puisque la culture ambiante s'améliore sans cesse autour de l'enfant. Il ne faudrait plus confondre Culture et programme.

L'enseignement se doit de programmer, non un contenu, mais des **stimulations successives** qui provoqueront les **éclosions souhaitées**. Sous la forme d'un écho oral et écrit, l'enfant retrouve le reflet concret de son expression libre, de plus en plus riche.

L'équilibre entre l'**autonomie** et la **dépendance** est maintenu par cette directive : « Que peux-tu faire sans que je t'aide ? », ce qui permet une **individualisation parfaite**, au sein du **groupe** même le plus hétérogène.

---

## LA PÉDAGOGIE

Le Sablier prône l'expression libre sous toutes ses formes, mais il veille à la conditionner en vérifiant au départ l'état de santé de l'enfant, en nourrissant son subconscient culturel et en respectant fidèlement la réalité de la langue que l'on désire apprendre. L'enseignement propose les invitations qui favorisent les **autonomies successives** : langage, lecture, orthographe, grammaire et analyse, toujours conformément à la maturité du sujet qui s'exprime.

Un climat riche et hygiénique veillera à consolider ou à améliorer le potentiel vital de l'enfant, rappel de l'époque sensori-motrice, moment où il s'exprimait par le mime, le geste, découvrait le monde par la manipulation.

Quand le sujet peut s'exprimer sous forme de phrases orales personnelles, l'enseignant enrichit son vocabulaire par des récits culturels bien construits et par l'habitude l'observation du milieu, car c'est encore par imitation qu'il continuera son apprentissage. Cette étape, dominée par le perfectionnement du langage, peut se résumer par la directive : « parle-copie ».

Puis l'enfant est amené à prendre conscience des détails sonores qu'il émet déjà depuis longtemps, puis à réaliser la synthèse-syllabe orale, c'est-à-dire l'union d'une consonne et d'une voyelle dans une seule émission. Il continue à pouvoir copier « sans faute », en essayant de trouver un « costume » (graphie) pour chaque son qu'il entend et émet. Par une observation fine, il « écoute et regarde » les mots de son vocabulaire actif. L'éclosion de lecture survient subitement lorsqu'il a vécu la réversibilité concrète : il regarde et dit les mots qu'il a reconnus, n'importe où hors de son manuel de lecture ou de son

journal de classe. Fait étonnant, l'enfant bilingue peut lire simultanément dans toutes les langues qu'il parlait avant de débiter l'apprentissage de la lecture. Peu à peu, il augmente le nombre de mots qu'il peut reconnaître et redire dans un seul groupe de souffle, améliorant la compréhension et la vitesse de sa lecture.

Une étape importante est franchie. La copie « sans faute » sera maintenant et la recherche « sportive » du plus grand nombre de costumes différents pour un son préparera sûrement le subconscient orthographique. L'enfant se risque maintenant à écrire spontanément les mots, en laissant un espace pour les « costumes » incertains « orthographe d'usage », puis des phrases où il placera aussi des blancs au besoin « orthographe grammaticale ». Dès le début de l'apprentissage, l'enseignant avait systématiquement fait observer, sans insister, tous les faits grammaticaux déjà appliqués. Devenu prudent, l'enfant utilisera la question : ne visualisera jamais d'erreur et vivra la directive « doute - contrôle ».

Il ne lui reste plus qu'à ouvrir des réseaux en groupant les indices observés depuis toujours dans des listes de « costumes », appelées « garde-robres » (constituées au fur et à mesure des découvertes), mais sous la forme de « collections » : le genre, le nombre, les conjugaisons. Par le mime (exécuté aussi depuis le début de l'apprentissage) et l'analyse spatiale (molécules formées par des rondelles représentant les mots, reliées par des bâtonnets illustrant les relations logiques), l'enfant retrouve le relief de la vie et de la pensée, assurant une compréhension vécue des textes et sera en mesure d'appliquer les accords. Ce travail de classification vise à faire surgir les règles de grammaire, somme des fréquences évidentes, et répond à la directive « classe - combine ».

Le menu est riche pour tous, sur-doués ou lents, car il s'agit de s'approprier au français des adultes, comme a osé faire le bébé qui apprenait à parler. Cependant, nous respectons une succession de priorités : santé, langage, lecture, orthographe, grammaire, analyse, ainsi que le rythme personnel de maturation, car la progression en spirale du Sablier reprend les attitudes des degrés précédents, sans pour autant éviter les échappées officieuses sur l'avenir. L'individualisation ne réside pas dans le menu, mais dans la digestion qui en est faite par chaque consommateur.

Malgré ses nouveautés, le Sablier s'applique dans la détente, après une initiation préliminaire, complétée par des ateliers de discussions, en collaboration avec un conseiller spécialisé.

Nous nous rapprochons beaucoup de l'expérience familiale, du scoutisme et aussi du genre d'enrichissement mutuel que l'on rencontre dans les classes à degrés multiples.

Les cinq idées-pivots : son, mot, phrase, texte, contrôle, unifient toutes les activités possibles relativement à l'enseignement du français, mais se diversifient et s'enrichissent selon le degré d'autonomie des élèves. Les manuels proposent un reflet universel de culture, invitant à un dépaysement dans le temps et l'espace, sous forme de récits que l'on fait dramatiser ; le journal de classe, par contre, s'adapte parfaitement au milieu où évoluent les élèves en apprentissage.

Le Sablier, en tout ou en partie, peut s'adapter à toutes les langues, maternelles ou étrangères, quel que soit l'âge des élèves.

*L'Etat moderne, quelle qu'en soit la forme, est une machine essentiellement capitaliste : l'Etat des capitalistes, le capitaliste collectif en idée. Plus il fait passer de forces productives dans sa propriété et plus il devient capitaliste collectif en fait, plus il exploite de citoyens. Les ouvriers restent des salariés, des prolétaires. Le rapport capitaliste n'est pas supprimé, il est au contraire poussé à son comble.*

F. ENGELS,  
(Anti-Dühring)

# écouter, lire, regarder

*« L'activité créatrice constitue, au fond, la condition essentielle du bonheur authentique de chaque individu. »*

*N.N. Semionov.*

**ARCHIPEL 3** (A. Boucourechliev), Philips 6 526 001, 30/33, U. Plusieurs compositions d'A. Boucourechliev portent le titre d'**Archipel**. Celle-ci est écrite — j'allais dire « dessinée » — pour piano et six percussions. C'est une œuvre ouverte, mobile... mais A. Boucourechliev explique ça mieux que moi sur la pochette. L'éditeur a eu la bonne idée de graver sur les deux faces : trois des nombreuses versions possibles, c'est passionnant ! Mais pourquoi n'avoir pas joint une photocopie de la partition. (M.F.)

**PETE BROWN & PIBLOKTO**, Harvest SHVL 768, 30/33, U. Ce groupe réunit cinq musiciens dont la maîtrise instrumentale — indiscutable — n'a pas mécanisé la sensibilité et le pouvoir d'émouvoir. La voix de Pete Brown contribue beaucoup à personnaliser le son (quelquefois proche de celui des Beatles). Mes préférences vont à la deuxième face (particulièrement les pages 3 et 4), mais l'ensemble force l'adhésion. (M.F.)

**MAZEPPA** (F. Liszt), Musique et Culture MC 3007 A, 30/33, U. Encore une belle réalisation. Je ne parle ni de l'interprétation, ni de l'organisation des séquences, irréprochables comme d'habitude, mais je signale que la notice (4 pages 28×28) imprimée en trois couleurs est un appel irrésistible à la lecture. (M.F.)

**TELEMUSIK - MIXTUR** (K. Stockhausen), Deutsche Gramophon 137 012, 30/30, stéréo. On a eu raison de présenter ces deux pièces sur un même disque : elles posent des questions finalement parallèles. De plus, elles témoignent de l'extraordinaire personnalité et de la fantastique créativité de Stockhausen. Les notices de Stockhausen lui-même ; les interprètes et la gravure sont à la hauteur de la richesse des œuvres. (M.F.)

**McCARTNEY**, Apple C 064-04 394, 30/30, U. Maintenant que les Beatles enregistrent séparément, on découvre par-ci par-là les pierres que chacun d'eux ont apporté à la maison commune. Ainsi que le film « Let it be » le confirme, comme ce disque l'affirme Paul Mac Cartney a toujours eu la part belle. Avec ce disque, on mesure — une fois de plus — la stupidité des programmeurs de radio qui n'ont diffusé — trois semaines seulement — qu'un seul des quatorze titres de cet album. Un disque que je vais user d'ici peu. (M.F.)

**A MILLE ET UNE VOIX** (G. Reibel), Erato STU 70 599, 30/30, U. Chercheur et compositeur, Reibel travaille au G.R.M. (Groupe de Recherches Musicales de l'O.R.T.F.). Ce disque permet de jouer trois de ses compositions pour voix (solistes ou chœurs), instruments et bande magnétique. Cette confrontation de la bande magnétique et de grandes masses chorales ne laisse — ici tout au moins — d'être enthousiasmante. Comme si ces pièces continuaient les grandes œuvres chorales de la musique de tous les temps. (M.F.)

## Périodiques

**ACTUEL**, mensuel, 60, rue de Richelieu, Paris 2<sup>e</sup>. **Actuel** a changé de formule. Renonçant aux voies confortables des arts contemporains, ce périodique s'enfonce dans les eaux agitées de l'underground. Mais les étiquettes, on s'en moque. Ce qui compte, c'est la vie, c'est la jeunesse que le graphisme, les thèmes exprimés, les photos d'**Actuel** exaltent à chaque page. (M.F.)

**LABO. COOP. D'ANALYSES ET DE RECHERCHES** (92 - Gennevilliers), bulletin n° 75. Courrier Spécial Lecteurs. Les lecteurs (se) posent des questions, trouvent des réponses, observent (les aliments, les étiquettes, la publicité). Un numéro de variété, susceptible d'intéresser le sociologue, l'enseignant, le commerçant, le fabricant. (M.V.)

**LA RUE**, 24, rue Paul-Albert, Paris 18<sup>e</sup>. Ce numéro 8 s'ouvre sur un texte de M. Joyeux : remarquable ! En dix-sept pages, Joyeux traite de « Tactique et Stratégie de la Lutte révolutionnaire » : on est loin du fatras d'idées reçues — ô combien anti-révolutionnaires — ruminées çà et là. Le reste du numéro vaut aussi la lecture. (M.F.)

**PSYCHOLOGIE n° 10** (C.E.P.L., 114, Champs-Élysées, Paris 8<sup>e</sup>). Sommaire partiel : Un chercheur et ses idées : Jean Piaget ; Université nouvelle : La mort du bonnet d'âne ; Vie moderne : Une publiphobe chez les publicitaires ; Psychologie clinique : L'angoisse, clé des maladies psychosomatiques. De l'expérimentation en psychologie (Piaget) à la science de la notation (la docimologie), en passant par les « maladies » filles de l'angoisse. (M.V.)

**MUSIQUE EN JEU**, Editions du Seuil, 27, rue Jacob, Paris 6<sup>e</sup>. Il y a dix ans ou plus, j'avais essayé d'intéresser des musiciens à la création d'une revue de musique moderne : fiasco complet. Alors, j'applaudis au numéro 1 de **Musique en jeu**, numéro 1 qui tient les promesses des numéros 2 (musique - écriture - société), 3 (le théâtre musical), 4 (société et musique). (M.F.)

## Livres

**LES RITES DE PASSAGE** (A. van Gennep), Mouton, rel., 286 p. Ce livre satisfait à toutes nos curiosités et répond à toutes nos questions concernant les coutumes et les rites d'autrefois à nos jours, dans toutes les sociétés, peuplades et pays du monde. C'est une classification de tous les actes magico-religieux, une étude systématique des rites de la porte, de l'hospitalité, de la naissance, de l'enfance, des fiançailles, du mariage, des funérailles, des saisons, des initiations, concernant les individus et les groupements. Un livre curieux à lire, à feuilleter souvent, à conserver chez soi. (M.-T. B.)

**LE LANGAGE PLASTIQUE** (Arno Stern), Delachaux et Niestlé, br., 88 p. Ce livre est le numéro 8 de la collection « Techniques de l'éducation artistique ». Comme les autres numéros de cette collection, il doit être dans la bibliothèque de tous les éducateurs qui désirent mieux connaître les enfants et leur apporter toujours un peu plus chaque jour. Ce livre nous explique les mécanismes de la création artistique de l'enfant : la formulation plastique, le langage des images (rapports entre les symboles et la figuration, la figuration de l'informel chez le petit enfant), autant d'intérêts qui nous conduisent rapidement vers cet atelier ; théâtre, cirque ou temple où l'enfant crée un monde à l'image de ses sentiments. (M.-T. B.)

**L'HYPOTHÈSE RÉVOLUTIONNAIRE** (traduit de l'italien par M. Thurlotte), Mercure de France, 205×140, br., 267 p., 19,70 F. 1967, 1968 : mouvement de contestation dans les grandes universités italiennes (Trente, Turin, Naples, Pise, Milan, Rome). Séances de travail et de réflexion au cours desquelles furent élaborés des manifestes et des documents. Ceux-ci sont présentés dans cet ouvrage. Ils traitent de la remise en question du capitalisme et de l'Université, son chien de garde. (M.V.)

**RAPPORT PÉDAGOGIQUE ET COMMUNICATION** (P. Bourdieu, J.-C. Passeron, M. de Saint-Martin), Mouton, 150×225, br., 125 p., 1965, 17 F. Table : I. Les étudiants et la langue d'enseignement ; II. La rhétorique étudiante, à l'examen ; III. Les attitudes des étudiants face aux enseignants et à l'enseignement ; IV. Les utilisateurs de la bibliothèque universitaire de Lille. Enquêtes réalisées à partir de populations étudiantes en lettres et sciences humaines. Nous y évoluons dans un monde où l'acte pédagogique est détérioré par le malentendu linguistique, l'ethnocentrisme professionnel, l'ethnocentrisme de classe, aggravés par la complicité dans le malentendu : un système où la sécurité réelle qu'il procure équilibre les frustrations qu'il impose. Et c'est comme ça depuis l'école primaire. (M.V.)

**APRÈS LE DIPLOME**, ou les statistiques de la réussite (Rotary-Club), Laffont, 115×185, br., 257 p., 1969. Table : Valeurs humaines et vie professionnelle ; Conduite de la carrière ; Exercice de la profession ; Avec les autres ; Avec ses chefs ; Avec ses collègues ; Avec ses subordonnés. A partir de 770 questionnaires recueillis auprès de responsables à des niveaux divers des professions les plus variées, les auteurs ont réalisé un catalogue de suggestions de comportement ou « préceptes » concernant différentes circonstances de la vie professionnelle (méthodes de travail, relations humaines, etc..) A méditer. (M.V.)

**QU'EST-CE QU'UN ORDINATEUR ?** (C. Bellavoine), Dunod, 120×180, br., 115 p., 1969. Table : 1. L'histoire des ordinateurs ; 2. Le langage ; 3. Structure de l'ordinateur ; 4. Le fonctionnement de l'ordinateur. Et l'être humain ? « A tous les niveaux, les hommes doivent (donc) se surpasser, que ce soit dans la finesse de leur logique rigoureuse, ou dans la logique appliquée à leur imagination créatrice de structures nouvelles. » (p. 96). Notre pseudo-rationalisme (cartésien, bien sûr) distribué par l'Education nationale, semble bien dépassé. Retenons : « L'ordinateur ne vaut que par les hommes, autour et alentour. » (p. 97), (M.V.)

**ACTIVITÉS ENFANTINES ET FÊTES A L'ÉCOLE** (J. Bandet), Colin-Bourrelier. Tous les éducateurs trouveront dans ce livre des thèmes de fêtes très développés, avec chants, musique, costumes, décoration, comptines, qui leur seront très utiles lorsqu'ils voudront organiser des jeux ou des fêtes avec des enfants de tous les âges. (M.-T. B.)

**LES MOINS DE SEPT ANS** (E. Grunelius), Triades. Avec des citations de R. Steiner, ce livre nous dévoile la vie de l'enfant de moins de sept ans à la maison, dans le jardin d'enfants. Il nous parle des prédispositions de l'enfant, de la façon d'aménager un jardin d'enfants et de la métamorphose de la septième année. (M.T. B.)

**L'ARGENT ET SES SECRETS** (M. Ramanoelina), 142 p. **MAIS QUE FONT-ILS AUX FINANCES ?** (P. Clair), 125 p. 125×210, br., Ed. Clé, 1968. Ces deux ouvrages sont deux des trois volets (n° 3 : Des salaires et des hommes) d'un triptyque consacré à l'initiation et à la vulgarisation dans ce domaine de pur symbole : la monnaie, l'argent, la richesse. (M.V.)

**PROBLEMES DE L'ADOLESCENCE**, la formation de groupes (H. Deutsch) ; Payot, 110×180, br., 149 p., 1970. Table : 1. Les problèmes psychologiques de l'adolescence ; 2. Formes de la relation d'objet chez les garçons adolescents ; 3. La formation de groupes d'adolescents ; 4. L'adolescence des filles. Bien que localisés dans la période de l'adolescence, ces problèmes ont bien souvent leurs racines dans l'enfance, et rejaillissement dans « l'âge mûr ». (M.V.)

**CONNAISSANCE DE L'ENFANT** (R. Vincent), Culture, Art, Loisirs, 175×230, rel., 256 p. Table : I. La croissance dans la famille ; II. La constellation familiale ; III. L'atmosphère familiale ; IV. La société. Un ouvrage de synthèse et de vulgarisation, présentant l'essentiel d'une façon concise et claire. 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. (M.V.)

**L'ÈRE DES ORGANISATEURS** (J. Burnham), Calmann-Lévy, 140×210, 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 ! Demain, c'est aujourd'hui ! 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 marxistes et capitalistes, supplantées, « phagocytées » par une nouvelle idéologie, celle des directeurs (nos modernes « technocrates »), future (et déjà actuelle) 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 économiques : le Japon, l'Allemagne et les Etats-Unis. » (M.V.)

**LE LIVRE DES MÉTIERS FÉMININS** (C. Salvy, J. Paley), Flammarion, 150×210, 365 p., 1969. Trois sections où les métiers sont classés alphabétiquement : I. Le travail à domicile ; II. Le travail à temps partiel ; III. Le travail en recyclage. Pour chaque métier, sont indiqués : dons, aptitudes, qualification qu'il requiert, limites d'âge, diplômes éventuellement nécessaires, écoles préparatoires, possibilités pratiques (carrière, débouchés, salaires). Index et tables. A mettre dans la bibliothèque de la classe. (M.V.)

**QUI EST ALIÉNÉ ?** (M. Clavel), Flammarion. La deuxième partie de ce livre est : Critique et métaphysique sociale de l'Occident. Cet ouvrage est un essai qui nous éclaire sur la société et la jeunesse occidentale. Pourquoi parler d'aliéné ? Qui est aliéné ? Qui se délivre ? Qui nous délivre ? Que devient l'homme ? Et Dieu, qu'en faire ? Pourquoi comprend-on mieux, après cette lecture, le sens des révolutions occidentales et celles qui s'annoncent dans la jeunesse ? Un livre concret, urgent. Un livre où il y a tout. (M.-T. B.)

**AU-DELA DES RELIGIONS** (J. Guilhot), Le Courrier du Livre. Vers le Dieu d'une révolution spirituelle, culturelle et sociale. Le Dr Guilhot, neuro-psychiatre, nous parle d'une psychologie religieuse, sans pour cela réduire le religieux au psychologique. Il serait bon, avant de lire ce livre, de lire du même auteur : « Méthodes et vocations de la psychologie religieuse ». Dans celui-ci, nous découvrons les forces affectives émotionnelles, la personnalité spirituelle et les nouveaux aspects de l'église universelle de la bonté. (M.-T. B.)

**LE JOURNAL BLANC DU HASARD** (C. Péliu), Ch. Bourgeois. Dans un style très spécial, ce livre nous jette dans la réalité de la vie, celle que l'on évite. C'est une autre façon d'entendre et de percevoir le monde. A travers un vocabulaire et des expressions très relevées, ce livre nous entraîne, nous surprend, nous fait rire, nous laisse rêveur, hésitant, déconcerté, furieux, comme tous les livres « à part ». (M.-T. B.)

**LA FORTERESSE VIDE** (B. Bettelheim), Gallimard, 140×225, br., 585 p., 1969. Table : I. Le monde de la rencontre ; II. Trois histoires de cas ; III. Les enfants-loups ; IV. Discussion de la littérature sur l'autisme infantile. La majeure partie de l'ouvrage est consacrée à la description des tentatives de l'auteur et de son équipe d'entrer en communication avec trois enfants (Laurie, Marcia, Joey) autistiques, figés dans leur mutisme et leur monde fantasmagorique. De ses observations du psychisme des déportés des camps de concentration, B. B. a tiré un concept (celui de situation extrême, vécue par le sujet comme irrémédiablement destructrice) et un principe thérapeutique : créer un environnement favorable pour tenter d'inverser le processus psychotique. Ouvrage d'un grand intérêt. (M.V.)

**L'ÂME ENFANTINE ET LA PSYCHANALYSE** (Ch. Baudouin), Delachaux et Niestlé, 150×210, br., 385 p., 1964. Table : I. Les complexes : 1. Complexes de l'objet ; 2. C. du Moi ; 3. C. d'Attitude ; 4. Relations et régulations ; II. Les cas ; III. Les méthodes. Partant des observations effectuées sur des enfants entravés par des conflits psychologiques, l'auteur nous conduit, avec minutie et précision, à la découverte de l'âme enfantine. Nous passons constamment de la réalité à la théorie. Un seul défaut : cette riche exploration en mosaïque nécessiterait un index, instrument de synthèse fort utile dans ce cas. (M.V.)

**LE DROIT ET L'AMOUR** (C. Holstein-Brunswic), Flammarion, 234 p. Docteur en droit et avocat, Mme Holstein-Brunswic destine ce livre aux couples unis ou désunis, légitimes ou non. Nous voici révélé avec compétence et simplicité, tout ce qui a trait aux relations entre l'homme, la femme et l'amour, au point de vue de nos droits. A travers ce livre, nous pénétrons dans le domaine juridique, nous nous y sentons à l'aise. Chaque page nous apporte une information utile, nous voici prêts à affronter, l'esprit averti et sûrs de nous, la vie privée avec bonheurs et malheurs, amour, jeunesse, fiançailles, mariages, ruptures, mésententes, partout le droit a sa place ; partout il est bon que nous soyons au courant de nos droits. (M.-T. B.)

**« RIRA BIEN QUI MOURRA LE DERNIER »** (H. Viard), R. Laffont, br., 219 p. Dans un style très pittoresque, ce livre, farci d'expressions truculentes, nous conduit dans le milieu des gangs new-yorkais. Mais derrière les visages dépeints allégrement, nous reconnaissons les CINQ GRANDS HOMMES politiques affrontés lors de la deuxième guerre mondiale : Roosevelt, Churchill, de Gaulle, Staline, Hitler. (M.-T. B.)

Michel FALIGAND, Marcel VAN OVERBECK,  
Maïté BOURDIN, décembre 1970.

## **BIBLIOGRAPHIE**

**M. AUZIAS**

# **Les troubles de l'écriture chez l'enfant**

Delachaux et Niestlé. 1970. 112 p. 20 F.

« A notre époque, l'écriture manuscrite est encore le mode de transcription du langage le plus utilisé à l'école primaire, au lycée et à l'université. »

Après ce constat d'ordre général, l'auteur rappelle les différentes phases de la conquête du langage écrit, depuis les premiers gribouillages jusqu'à l'étape capitale de l'apprentissage de la lecture, où l'enfant découvre avec intérêt la puissance et la valeur de ce moyen de communication, à condition que « l'adulte ne ternisse pas son heureuse surprise en évoquant, à ce moment-là, les fautes d'orthographe ou l'écriture malhabile ».

Sont rappelés les facteurs favorisant cet apprentissage; au nombre desquels toutes les activités proposées par l'école maternelle et dont il est bien dommage de priver certains enfants afin de les diriger précocement vers les Cours Préparatoires.

Pour maîtriser d'une manière relativement harmonieuse l'acte d'écrire, il importe en effet que le jeune écolier dispose d'une suffisante maturité du point de vue intellectuel, affectif, linguistique, moteur et praxique.

Il demeure que cet acte, complexe et fragile, est parfois affecté de troubles. Ils peuvent être la conséquence de difficultés motrices, praxiques, tensionnelles, affectives ou de méconnaissance de la langue. Selon l'expression de J. de Ajuraguerra, « les désordres de l'écriture ne sont alors que le verre grossissant de ces difficultés ».

Mais — et cette observation de Mme Auzias nous paraît très importante —, la « perturbation de l'écriture n'est pas toujours dans un rapport de causalité directe avec les difficultés dont nous venons de parler. Elle prend, en effet, à partir d'un certain degré d'évolution, une valeur « en soi » et se présente alors sous la forme d'un symptôme particulier ».

Qu'est-ce qu'un enfant dysgraphique ?

L'auteur propose la formulation posée au cours des recherches expérimentales conduites à l'Hôpital H. Rousselle : « enfant dont la qualité de l'écriture est déficiente, alors qu'aucun déficit neurologique ou intellectuel n'explique cette déficience », différence devant évidemment être faite entre les légères et éphémères difficultés rencontrées à certains moments chez tous les enfants et les troubles résistant tenacement aux intentions pédagogiques.



Dans la première partie de l'ouvrage, après avoir indiqué les motifs qui amènent les parents à consulter (1), l'auteur donne un aperçu de ses méthodes d'examen. A l'aide d'épreuves standardisées, il porte sur les domaines suivants : vitesse d'écriture, niveau d'écriture, degré de dysgraphie, motricité graphique.

Notons au passage que l'attitude et le comportement du scripteur sont l'objet d'investigations aussi importantes que la trace graphique elle-même.

On sait combien, trop souvent, dans notre système scolaire, l'intérêt se focalise uniquement sur l'écriture — et encore selon quels critères ! — (« Ces cahiers sont bien tenus », « Ces cahiers sont sales » ...).

Mais qu'en est-il de celui qui écrit ?

Est-il à l'aise ou peine-t-il ?

Est-il lent ou est-il rapide ?

S'il est gaucher, comment compense-t-il ?

Etc.

Comme le fait très opportunément remarquer Mme Auzias, « un enfant peut être lent, crispé et avoir une écriture d'un bon niveau. Par contre, un enfant peut avoir de bonnes positions, une suffisante motilité des doigts et produire une écriture irrégulière, instable, relâchée, raturée ».

Les deux aspects méritent examen approfondi, surtout quand il y a trouble.

Quels sont donc ces troubles ?

Reprenant une classification et une description déjà adoptées dans un autre ouvrage (2), l'auteur distingue :

— Les désordres de l'organisation motrice (enfants débiles moteurs, maladroits avec légères perturbations de l'équilibre et de l'organisation cinétique et tonique, enfants instables).

— Les désordres liés à une mauvaise intégration du langage écrit (Imbrication dyslexie - dysorthographe - dysgraphie).

— Les désordres en rapport avec des perturbations du comportement et de la personnalité.

— Enfin, difficultés dues aux ébauches de crampe et à la gaucherie.

\*  
\*\*

La deuxième partie du livre est consacrée aux bases de la rééducation, le but étant « d'obtenir le maximum d'efficacité avec le minimum de dépenses énergétiques ».

Dans l'exposé de sa méthodologie générale, l'auteur accorde une place importante aux méthodes préparatoires visant à modifier le fond tonico-moteur et les modes d'expression de l'enfant : détente générale, techniques picto-graphiques et scripto-graphiques.

La rééducation de l'écriture elle-même repose sur l'étude des principales composantes établies par H. de Gobineau et R. Perron (3) : exécution des lettres souples, liaisons adaptées, dextrogyrité, simplification, régularité, mise en page, rythme, vitesse.

(1) Rappelons que Mme Auzias, attachée de recherches, est responsable du Service de Rééducation de l'Écriture à l'hôpital Henri-Rouselle et au centre Alfred-Binet à Paris. C'est sous la direction de J. de Ajuriaguerra qu'elle a poursuivi ses recherches sur l'écriture et ses troubles.

(2) Ajuriaguerra J. de, Auzias M., Coumes F., Denner A., Lavondes V. Perron R. et Stambak M. « L'écriture de l'enfant » Delachaux et Niestlé, 1964. (Tome I : L'évolution de l'écriture et ses difficultés. Tome II : La rééducation de l'écriture.)

(3) Gobineau H. de et Perron R. : « Génétique de l'écriture et étude de la personnalité ». Delachaux et Niestlé, 1954.

Cette méthodologie est ensuite précisée en fonction des formes cliniques des troubles où l'auteur reprend la classification indiquée précédemment et décrit avec précision un certain nombre de cas (avec illustrations et reproductions d'écritures perturbées).

Avouons que cette partie nous laisse un léger sentiment d'insatisfaction, l'impression de problèmes abordés un peu hâtivement. Il est vrai que notre propre référence demeure cette œuvre, maîtresse en la matière, que constitue « L'Écriture de l'enfant » (2).

Mme Auzias ne manque pas elle-même de s'y reporter et d'y renvoyer ceux qui désireraient approfondir certains aspects de la dysgraphie.


Il s'agit ici — et l'auteur en convient — d'un travail plus bref, plus accessible, tendant à donner une information générale, ce qui n'exclut pas quelques observations nouvelles.

Quoi qu'il en soit, il rend compte d'une expérience authentique et sa lecture ne peut qu'être édifiante pour tout éducateur.

Pour terminer, signalons qu'en annexe, on trouvera une utile documentation : types de feuilles de notation utilisables dans l'examen de l'écriture et sa rééducation (celle relative à l'examen de l'écriture exigeant une grande expérience du test graphométrique) + une bibliographie comportant 177 titres de livres ou études.

Henri DORTET.

Novembre 1970.



*pour le dessin,*  
*les papiers*

**CANSON**

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

APC

## la vie de l'association

**Cotisations :** Nous invitons nos adhérents à s'acquitter de leurs cotisations pour 1971 dans le courant du premier trimestre afin de faciliter au mieux le fonctionnement et la vie de notre Association.

Merci !

**Siège social :** Nous avons reçu la lettre de M. le Directeur Général de l'OFRATEME (ex I.P.N.) la lettre suivante :  
Notre Réf. DIR/n° 1335

Monsieur le Président,

Les décrets n° 70-798 et 70-799 du 9 septembre 1970 portant respectivement « création de l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques » et « modification de la dénomination de l'Institut Pédagogique National et précisions sur les missions de cet établissement » rendent caduc le règlement intérieur de l'Institut Pédagogique National (arrêté du 20 décembre 1959) qui prévoyait en son article 3 que l'action de l'Institut Pédagogique National était prolongée et complétée « par celle d'associations pédagogiques et d'œuvres scolaires dont le siège est fixé dans les locaux de l'Institut Pédagogique National et qui coopèrent à son activité ».

En conséquence, j'ai le regret de vous faire savoir que l'autorisation qui vous avait été donnée de fixer votre siège social à l'Institut Pédagogique National prendra fin au 5 janvier 1971.

Je vous serais très obligé et vous remercie par avance de bien vouloir prendre toutes les dispositions utiles à cet effet.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments très distingués.

J. RAYNAUD,  
Directeur Général  
de l'Office Français des  
Techniques Modernes d'Education.

L. GEMINARD,  
Directeur de l'Institut National  
de Recherche et de Documentation  
Pédagogiques.

En conséquence, le Conseil d'administration de notre Association a été informé de cette situation et nous vous prions d'adresser toute la correspondance à l'adresse suivante :

A. P. C.

B. P. N° 38

92 - RUEIL-MALMAISON.

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 G.E.R.R.E.N. se propose de réunir ses membres en Assemblée Générale le :

**LUNDI 1<sup>er</sup> MARS, à 17 h 15, à l'I.P.N., 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
Acceptez-vous 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 .....

Retourner ce formulaire à : Dominique VERGNE  
8, rue Berthelot, 92 - Montrouge

**Rappel** (voir n° 18, p. 104)

La carte d'invitation aux Journées d'Etudes étant gratuite pour les seuls adhérents du G.E.R.R.E.N. à jour de leur cotisation 1971, si vous souhaitez assister à ces Journées, renvoyez sans délai cette fiche dûment remplie, **accompagnée du montant de votre cotisation et d'une enveloppe timbrée** à votre nom : une carte vous sera envoyée dans la mesure des places restant disponibles.

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

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 « Inter-éducation » : 30 F
- J'adhère au Gerren SANS service « Inter-éducation » : 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 « Inter-éducation » : 25 F  
(**l'abonnement seul ne donne pas droit à la carte d'invitation gratuite**)

Je désire recevoir le numéro spécial d'« Inter-éducation » :

- « 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

#### JOURNÉES G.E.R.R.E.N. 1971

Nous insistons auprès des personnes désirant recevoir une carte d'invitation sur la **nécessité de joindre à leur chèque une enveloppe timbrée à leur adresse** ; notre secrétariat bénévole surchargé de travail par la préparation de ces journées ne pouvant assurer l'acheminement des cartes sans cette facilitation.

## **Société française de cybernétique**

Programme des Conférences pour 1971 :

13 février. J. Lombard : Problème d'un système général.

13 mars. X. Sallantin : Dialectique de l'action.

25 avril. J. Gilbert : Le mythe de l'ordinateur.

8 mai. S. Cecatto : Mécanisation des processus de la pensée et du langage.

Ces conférences auront lieu à 17 heures, dans l'amphithéâtre de géologie en Sorbonne.

---

## **Réunions du GRIP au cours de l'année 1971 et propositions de sujets de discussions pour ces réunions**

Les participants présents à la réunion du 26 novembre ont décidé que les comptes rendus de ces discussions paraîtront dans *Inter-Education*.

23 janvier 1971, 14 h 30

Opportunité de l'enseignement spécial et des classes spéciales.

27 février 1971, 14 h 30

Problème de l'intervention en classe normale et spéciale ou rééducation.

24 avril 1971, 14 h 30

Les limites d'une orientation non directive en pédagogie.

22 mai 1971, 14 h 30

La formation aux méthodes institutionnelles et non directives.

19 juin 1971, 14 h 30

Comment pouvons-nous agir sur nos institutions scolaires ?

---

## **A propos des... Relations des enseignants non directifs avec leurs institutions**

Compte rendu de la réunion du GRIP parisien du 19 décembre 1970

Le sujet avait été proposé par le Groupe comme devant être discuté en premier lieu. C'est dire que des problèmes nombreux se posaient quasiment à tout le monde à ce propos. Le présent compte rendu ne rend, hélas, compte que d'un mini-débat. Faut-il croire que Noël proche avait occupé beaucoup de nos camarades et qu'il faut espérer une plus large assistance aux prochaines réunions.

Des exemples récents indiquent que l'enseignant non-directif est facilement taxé de « folie ». Le plus chevronné d'entre nous n'est pas à l'abri de la condamnation, mais l'institution le cautionne au moins un peu : un jeune sans passé,

sans diplômes, a des chances sérieuses d'exécution sommaire. Et ceci, d'autant plus, semble-t-il, que les enfants confiés à l'enseignant sont plus « brillants » et issus de milieux où la réussite sociale c'est Polytechnique.

L'enseignant non-directif fait peur. Des parents s'adressant à une collègue des beaux-quartiers s'indignaient : « Comment mon enfant peut-il être agressif ? » au sens de comment peut-on être Persan ? Eux étaient des agneaux, la révélation que leurs enfants étaient des loups les effrayaient. Que pouvait faire leur maître pour les rendre agressifs ? Il manquait donc tellement d'autorité, ce pauvre qui ne pouvait même pas se faire obéir. L'enseignant non-directif fait pitié, renoncer au pouvoir ne peut être qu'une marque d'impuissance.

Et là, il y a faute, car, dit-on, si vous n'exercez pas le pouvoir, aucune limite ne sera marquée aux enfants et ces petits ne pourront se construire : le surmoi est essentiel à la construction de l'Être, et le maître en est l'incarnation rêvée et pratique. Autre faute, encore plus grave, c'est de perdre du temps, de ne pas utiliser tout le temps à transmettre le savoir. Pourtant l'on reconnaît que si les enfants n'ont pas faim, ils mangent mal et l'on admet que le médecin consulté dise : « Laissez-le, il mangera lorsqu'il aura réellement faim ». Les enseignants non-directifs ont le tort de croire à la faim des enfants, c'est vrai. Ils croient aussi que l'enfant qui vit en groupe se construit par l'expérimentation mieux que par l'autorité. Ils pensent aussi que la personne de l'enfant est constituée des mêmes grandes forces qui régissent les adultes, que l'amour et la haine sont ses grands ressorts plus agissants au moins au départ que l'intelligence. (Quiconque a fait voter des enfants sait bien que ses choix sont d'abord affectifs.)

Ceci dit, ces certitudes ne sont pas faciles à vivre. Et les difficultés d'être non-directif viennent aussi du maître. Le groupe qui vit en non-directivité est bruyant. Pourtant, beaucoup de camarades soulignent leur parfaite tolérance à l'agression tant qu'ils sont dans leur groupe. Leur gêne naît le plus souvent quand ils en sortent. Alors, ils éprouvent cela comme fatigant. Et surtout, ils pensent à l'entourage, à la gêne qu'il peut ressentir, à ce qu'il peut dire.

Les remises en cause sont nombreuses. Nous sommes liés aux institutions par notre passé. Nous devons vivre un dialogue difficile entre ce qui est la norme et ce que nous faisons. Être non-directif, c'est renoncer à être le « bon prof ». Situation frustrante à bien des égards et que l'absence de progrès apparents chez les élèves rend particulièrement difficile à supporter. Les sacro-saintes acquisitions scolaires ne se font pas au début et le cadre ordinaire des classes où l'on ne garde les élèves que neuf mois aggrave la situation (les quelques camarades qui ont eu la chance d'avoir les mêmes enfants durant plusieurs cours témoignent que le groupe en deuxième année n'a que peu à voir avec ce qu'il était en première année). Enfin plus le groupe est nombreux et plus son organisation est difficile (c'est dire que les classes dites normales ne sont pas faciles à vivre en non-directivité !) Notre désir de tout voir, de tout élucider, de donner des réponses est dans ce cas bafoué à chaque moment. Une collègue disait son inquiétude devant son impuissance à répondre à toutes ces demandes simultanées. Mais dans certaines limites, n'est-ce pas une bonne chose ? La frustration peut susciter chez le demandeur un tri entre ses vraies et ses fausses demandes. Elle peut l'amener à d'autres types de recherche, à des expériences renouvelées et concluantes, à de nouvelles sources d'information. En prenant ces voies, l'enfant s'achemine vers l'autonomie, il apprend à se prendre en charge, chose qui ne lui est pas naturelle du tout. Pourtant, un savoir sans but, un savoir sans possibilités personnelles d'extension, un savoir qui ne sait pas ses limites, ne construit pas son homme. Pourquoi dès lors croire au surage universel ?

Nos réflexions s'arrêtèrent là, si les vôtres, lecteur, sont contradictoires ou concordantes, si elles prennent un autre cours, dites-le, le sujet n'est pas épuisé.

# INTERÉDUCATION

*Revue bimestrielle*

Administration : 89, bd Soult, PARIS-12<sup>e</sup> - Tél. 345-19-04

Le Directeur : H. PERRET, B.P. 38, 92 - RUEIL

---

« **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 (deux 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 1971, les responsabilités sont ainsi réparties :

- A.F.L. (Comptabilité) : Monique GUILLEMAIN, 4, rue Gustave-Rouanet, Paris (13<sup>e</sup>).
  - A.P.C. (Rédaction) : H. PERRET, B.P. 38, 92 - Rueil.
  - G.E.R.R.E.N. (Publicité) : Dominique VERGNE, 8, rue Berthelot, 92 - Montrouge - PEL. 09-40.
  - G.F.E.N. (Secrétariat) : Henry CHAILLÉE, 67, av. Gambetta, Paris (20<sup>e</sup>).
  - G.R.I.P. (Trésorerie) : Suzanne ROUCHETTE, 89, bd Soult, Paris (12<sup>e</sup>).
  - I.P.E.M. (Présidence) : Van OVERBECK, 5, rue Félix-Faure, 95 - Sarcelles.
- 

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 - Etranger : 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 réabonnement 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.

---





## 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>).



## 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 - Etranger : 30 F - Personne morale : 250 F

Mode de paiement : C.C.P.  Chèque bancaire  Mandat



## Groupe d'Etudes et de Recherches des Rééducateurs de l'Education Nationale

Adhésion et abonnement groupés : 30 F (1) - Abonnement seul : 25 F - Adhésion seule : 10 F  
Bulletin à envoyer à Mme E. DUCHELIER, 53, rue d'Isaac, 72 - Le Mans, C.C.P. G.E.R.R.E.N. 21.075.85 Paris.

M., Mme, Mlle : ..... Prénom : .....

Adresse personnelle : .....

Fonction : .....

(1) L'adhésion comprend l'abonnement à « INTEREDUCATION » et aux bulletins de liaison du G.E.R.R.E.N.



# 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.E.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.



## 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 31.184.26



## Institut Parisien de l'École Moderne Adhésion à l'I.P.E.M. ★ Abonnement à «INTEREDUCATION»

L'adhésion à l'I.P.E.M. donne droit :

- au service gratuit d'INTERÉDUCATION (automatique),
- à la participation aux Cercles d'Entraide Pédagogique,
- au service gratuit du bulletin « Le Liens Pédagogique » (sur demande),
- au prêt de « Dossiers Pédagogiques I.P.E.M. » (liste dans INTERÉDUCATION pairs),
- à être informé de toutes les activités de l'I.P.E.M. (stages, groupes de travail, conseils des responsables, conférences...).

Abonnements et adhésions partent du numéro sous presse au moment du versement.

Pour adhérer, retournez cette fiche et les trois volets de votre chèque à :  
Esteban JOVÉ, 79, allée Suzanne-Martorell, 93 - Montreuil-sous-Bois.

M., Mme, Mlle : ..... Prénom : ..... Fonction : .....

Adresse personnelle : .....

Adresse professionnelle : .....

Désire adhérer à l'I.P.E.M. (cotisation : 35 F)  
ou s'abonner à INTERÉDUCATION (6 numéros : 25 F) } rayez la mention inutile

Ci-joint un chèque ou mandat (35 F ou 25 F) libellé au nom de l'I.P.E.M., C.C.P. Paris 823-48.

Edition du Centenaire

# PÉDAGOGIE SCIENTIFIQUE

Maria MONTESSORI

Il y a cent ans naissait Maria Montessori, la grande  
initiatrice du mouvement de réforme en faveur des  
méthodes actives.

A l'occasion de cet anniversaire, les Editions E S F,  
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 Editions E S F  
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 les trois tomes (Prix normal : 150 F).  
Je règle ce jour la somme de ..... F par chèque bancaire ou postal joint.

Date :

Signature :

GFEN

*Groupe Français d'Education 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 (20<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 (5<sup>e</sup>).

Correspondance : Henri PERRET, Boîte Postale n° 38, 92-RUEIL.

IPEM

*Institut Parisien de l'Ecole 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 (5<sup>e</sup>).

Correspondance : Michel GAUVIN, Ecole 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'autogestion 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 (5<sup>e</sup>).

Correspondance : Claude PHILIPPE, 10, bd du Temple, PARIS (11<sup>e</sup>).

GERREN

*Groupe d'Etudes et de Recherches des Rééducateurs de l'Education 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 (5<sup>e</sup>).

Correspondance : Dominique VERGNE, 8, rue M.-Berthelot, 92-MONTROUGE.

**Prix 5 F.**