

# 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° 20 mars-avril 71

# INTERÉDUCATION - 20

Editoriaux	1
------------	---

## POINTS DE VUE

Accusés, levez-vous ! I.P.E.M.	3
L'orthographe phonétique et Verlainé, C. Rivière, A.F.L.	5
Transformation globale au sein d'une école, G.F.E.N.	7
Ségrégation, Josette Jolibert, G.F.E.N.	11
L'École maternelle, un début ou une suite, Liliane Lurcat, G.F.E.N.	15
Vers des établissements expérimentaux en maternelle, G.F.E.N.	19
Il faut enseigner Interlingua, I.P.E.M.	22
Essai de manifeste pour une université libre, Marcel Gaillard, G.R.I.P.	24

## TÉMOIGNAGES

Ma chronique	26
Ni salle d'attente ni voie de garage, la réadaptation permanente, Lucien Brunelle, G.R.I.P.	28
Essai, Michel Gauvin, I.P.E.M.	31
Entretiens et extraits d'entretiens en rééducation, C. B., G.E.R.R.E.N.	37

## ÉTUDES

La formation des spécialistes de l'enseignement de la lecture	41
Pédagogie cybernétique : analyse de programmation, algorithmes didactiques et machines sémantiques, Henri Perret, A.P.C.	43
Colloque du C.R.E.S.A.S. (suite et fin), Jean-Louis Ducoing, G.E.R.R.E.N.	53
Pour une approche de la lecture en grande section de l'école maternelle, Mme Dogna, A.F.L.	58
L'analyse clinique des fautes de lecture et d'orthographe, J. Piacère, A.F.L.	66

## DOCUMENTATION

L'atelier de musique, I.P.E.M.	70
De l'éducation au management Van Overbeck, I.P.E.M.	72
Outils de travail, M. Van Overbeck, I.P.E.M.	74
Dossiers pédagogiques, I.P.E.M.	76

## VIE DES ASSOCIATIONS

Réunion du G.R.I.P. du 23 janvier 1971, G.R.I.P.	78
Vie des groupes régionaux, G.F.E.N.	80
Promotion de la lecture, A.F.L.	82

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

# éditoriaux

*... Deux ripostes valent mieux qu'une !...*

*L'actualité « pédagogique » a permis à deux associations de présenter chacune un éditorial très pertinent. A l'unanimité, les six associations ont jugé opportun de présenter ces deux éditoriaux.*

La pédagogie non-directive se trouve maintenant sinon interdite du moins fortement suspectée par les instances supérieures du ministère de l'Education nationale. Une circulaire du 8 janvier 1971, parue au « B.O. », nous fait savoir que M. Gauthier lui-même entend freiner l'intérêt grandissant pour cette pédagogie. **« Mon attention, dit-il, a été attirée (...) sur des expériences de pédagogie non-directive qui risquent, si elles ne sont entourées de précautions indispensables, de se solder par un échec portant préjudice aux élèves, au maître, à l'établissement tout entier. »** En conséquence il faudra demander une autorisation très spéciale pour pratiquer cette pédagogie et on nous annonce qu'**« il devra être mis fin aux expériences qui n'ont pas reçu l'agrément officiel. »**

Voilà qui n'étonnera pas ceux qui sont habitués au style de rapports pharaonique qui règne dans l'Education nationale.

Certes, nous sommes d'accord pour penser que la pédagogie non-directive, étant donné sa nouveauté et son impact, ne peut être pratiquée que par des gens qui s'entourent de conseils et qui acquièrent la formation indispensable.

Cependant, l'obligation de demander une permission pour la pratiquer ne constitue en rien une garantie. Pourquoi les autorités administratives seraient-elles plus aptes à juger le bien-fondé d'une pédagogie que ceux qui la pratiquent ? A moins d'admettre tout simplement que les enseignants sont des petits enfants moins éclairés et adultes que leurs supérieurs, qui choisissent pour eux et détiennent la vérité, une telle exigence relève de l'abus du Pouvoir, et du plus insupportable. C'est proprement une insulte au corps enseignant français à qui on répète une fois de plus qu'il est dans une situation de tutelle et de dépendance et qu'il n'a pas le droit de penser par lui-même. Il n'est pas étonnant que, dans ces conditions, on se méfie du non-directivisme !

Et si les enseignants, par hasard, refusent l'ukase de M. Gauthier et décident de pratiquer la pédagogie qui leur semble bonne sans demander d'autorisation spéciale, ils seront alors en état d'insoumission. Ce sera le « délit pédagogique », proche parent du « délit d'opinion », qui se porte beaucoup actuellement, comme chacun sait !

Pourquoi, à y bien réfléchir, ne faudrait-il pas plutôt une autorisation spéciale pour pratiquer la « pédagogie de Papa » dont la nocivité n'est plus à démontrer ? Serait-ce parce qu'elle ne produit, elle, aucun échec, quand on sait qu'un enfant

sur quatre échoue au cours préparatoire, qu'un sur deux n'arrive pas au terme de l'école primaire dans des conditions normales, que les enseignants sont ceux qui fournissent le plus gros contingent aux hôpitaux psychiatriques et que, comme le dit Jean Rostand, « nous acquérons, par l'école, des connaissances éphémères et des répugnances tenaces » ? Cette discrimination a de quoi nous étonner.



Si le gouvernement favorise l'extension de la mathématique moderne à tous les niveaux de l'enseignement, cela correspond aux besoins de l'industrie. La mise en place du tiers-temps pédagogique, sans que les moyens matériels et financiers pour le réaliser, ne présente aucun danger pour la société actuelle. Il n'en est pas de même pour le français car tout un chacun sait que le langage est le facteur essentiel de ségrégation entre les enfants. Si 33 % des élèves redoublent le cours préparatoire, il est inquiétant de constater que ce pourcentage est le même que celui des besoins en main-d'œuvre sous-qualifiée. Quand on apprend d'autre part, que 50 % des enfants sont en retard d'un ou deux ans au sortir de l'école et que les structures en vigueur rejettent 60 % d'entre eux envers les classes de transition et pratiques, cela ne suffit-il pas à prouver l'inefficacité et l'impuissance des méthodes pédagogiques employées jusqu'alors dans l'enseignement, qui accentuent la sélection au lieu de combler les handicaps socio-culturels de base.

Ainsi la réforme du français est remise à demain comme si la généralisation du Plan Rouchette était un charbon ardent entre les mains du pouvoir. Pendant combien de temps, les enseignants vont-ils servir, sans le vouloir, d'instrument à la politique ségrégative du pouvoir, de non-démocratisation de fait, de l'école. Loin d'abaisser le niveau culturel du français, les méthodes nouvelles se proposent de permettre à un plus grand nombre d'enfants, et en particulier à ceux des couches les plus défavorisées sur le plan socio-culturel, d'accéder à une connaissance en profondeur et à une maîtrise de la langue maternelle.

Le moment du choix est venu, entre l'illusion d'un savoir fondé sur l'apprentissage de mécanismes abêtissants, où la sélection s'établit en fonction de critères arbitraires ayant pour but de dégager une élite aux origines sociales bien caractérisées, et une démarche scientifique et libératrice créant et développant au maximum les aptitudes réelles des enfants ; seule attitude véritablement démocratique.

Nous n'en sommes pas encore là et la régression constatée ces derniers mois quant aux possibilités de transformation fondamentale de l'école, devient alarmante. Le gouvernement montre son vrai visage et la commission du VI<sup>e</sup> Plan dit ouvertement : « ... Il est possible de concevoir un système d'enseignement qui réponde aux exigences de la vie économique sans assurer une égalité des chances supérieures à celle qui existe présentement. » Une prise de conscience de la part des éducateurs devient impérieuse et il est temps de battre en brèche, l'école de classes.

#### **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.

# Accusés levez-vous !

Marseille, le 11 janvier 1971 : deux professeurs du lycée Marcel-Pagnol refusent de recevoir un inspecteur général dans leurs classes.

Paris, le 5 février 1971 : un professeur d'espagnol du lycée Lavoisier refuse de recevoir un inspecteur général dans sa classe.

La proximité de des deux événements a retenu l'attention de la presse qui a donné la parole aux objecteurs, au ministre de l'Education nationale aussi. Dans l'Académie d'Aix-Marseille, un comité d'action s'est constitué et a publié une lettre ouverte ; enfin, une section du S.N.E.S. est intervenue en essayant — question d'habitude — de ménager la chèvre et le chou.

Le refus de l'inspection et la dénonciation du système oppressif et répressif qu'il révèle ne sont pas un phénomène nouveau. Avant mai 68, quelques fortes têtes s'y engagèrent, pendant mai et après aussi, témoin la lettre publiée par le n° 17 de la revue « Interéducation » (octobre 1970). Ce qui est nouveau peut-être, c'est la publication faite à ces initiatives, leur fréquence. Alors, les enseignants — de la maternelle à la faculté — doivent profiter de cette sensibilisation de l'opinion par la presse, pour refuser, **dans la pratique**, la relation inspecteur-inspecté, humiliante pour l'un comme pour l'autre. Depuis mai 1968, la critique verbale de l'inspection (et de la notation) a été faite un peu partout, même dans les bureaucraties syndicales. Mais, ça n'empêche évidemment pas l'odieuse et absurde comédie de continuer. D'ailleurs, si nous persistons à courber l'échine, fût-ce en maugréant notre contestation : **rien ne changera**. Notre passivité contribuera d'abord à isoler nos collègues courageux et, finalement, à renforcer la pression de la hiérarchie sur nous-mêmes.

C'est pourquoi, nous proposons à tous les enseignants :

1. de constituer, dès maintenant, des **Comités de Défense contre la Hiérarchie**, comités dont l'objectif essentiel sera d'aider les enseignants dans leur refus de la honteuse et dégradante inspection et de ses conséquences ;

2. de **préparer une lettre** qu'ils remettront à l'inspecteur dont ils sont censés dépendre lorsque celui-ci pénétrera dans leur classe pour procéder à une inspection. Voici les termes d'une lettre déjà envoyée :

« Cher Monsieur,

Comme vous le savez, les conditions actuelles (manque de formation, insuffisance de crédits, impossibilité du travail en équipes, pression des effectifs) rendent notre métier d'éducateur complexe et difficile, donc encore plus exigeant. De plus, de différents horizons, on a souligné la quasi-impossibilité pour les inspecteurs de tenir leurs rôles : juges et conseillers. Enfin, après de nombreux travaux scientifiques, le ministre de l'Éducation nationale a fini par reconnaître l'absurdité et la nocivité de la notation des élèves par les professeurs : il a demandé que nous renoncions à cette funeste habitude. Il n'est donc plus possible de justifier votre fonction, c'est-à-dire votre présence ici. Ni les enfants, ni les maîtres n'ont à gagner à ce Rapport que l'heure que vous passez au fond de la classe tous les deux ou trois ans — et, souvent, c'est moins d'une heure et plus de trois ans puisque vos conditions de travail vous empêchent de faire plus — vous permet d'établir. Je me demande aussi dans quelle mesure le contrôle que vous êtes censé exercer — contrôle forcément basé sur la méfiance — ne jette pas le trouble dans l'esprit et le cœur des enfants avec lesquels j'essaie d'établir des relations fondées sur la confiance et l'estime réciproques. Autrement dit, l'esprit de coopération indispensable à la rénovation pédagogique décidée par le ministère, les travaux de docimologie vous interdisent tout comportement de censeur alors que le peu de temps dont vous disposez rend complètement vain votre rôle de conseiller pédagogique. Il va sans dire que la présente déclaration ne vise pas votre personne. C'est même au contraire pour réhumaniser nos relations, sensiblement détériorées par le système hiérarchique dont nous sommes l'un et l'autre les victimes, que je l'ai rédigée.

Avec mes sentiments cordiaux. »

3. de rédiger **pour les parents** de leurs élèves (et les collègues de l'établissement, de la section syndicale) un texte citant la lettre inspirée de la précédente et appelant à soutenir l'initiative prise, à plusieurs si possible ;

4. de **préparer leur défense** (cf. n° 1, étude de la législation et des textes officiels récents, syndicats) en n'oubliant pas que le nombre croissant d'objecteurs, leur mutuelle information, les actions communes qu'ils décideront **eux-mêmes** et mèneront à bien avec des non-enseignants en sont les plus sûrs moyens.

des adhérents de l'Institut Parisien de l'École Moderne,  
29, rue d'Ulm, Paris (5<sup>e</sup>) - Le 11 février 1971.

Diffusez, copiez, modifiez en toute liberté.

## l'orthographe phonétique et Verlaine

Le procès est ouvert depuis que la belle et simple orthographe des XII<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup> siècles, les siècles de Philippe-Auguste et de Saint Louis, a été corrompue, compliquée, déformée par les troubles persistants de la guerre de Cent Ans et l'affaiblissement de civilisation qu'ils ont entraîné. Les rares savants conservaient ou reprenaient des lettres étymologiques qui ne s'entendaient plus depuis longtemps dans la prononciation. Les copistes avaient un faible pour les lettres qui permettaient de belles ornements ou des fioritures élégantes, et tantôt pour les abréviations, tantôt pour les lettres qui allongeaient le mot en alourdissant la rétribution. C'est pourquoi ils firent proliférer les x, les y et les z.

Aussi le grand souci des grammairiens du XVI<sup>e</sup> siècle fut-il de régler ce désordre, d'ordonner cette licence, d'unifier l'orthographe et de la clarifier en supprimant ce qui était inutile. Il y en a peu d'entre eux qui n'aient eu leur système de simplification, leur réglementation propre, leur alphabet particulier adapté à leur conception personnelle de l'orthographe phonétique. Leur effort ne pouvait aboutir complètement ; leurs innovations, souvent audacieuses, étaient trop diverses pour passer dans l'usage ; leurs outrances réformatrices, nullement coordonnées, furent vaines. Cependant, la langue y gagna, à brève ou longue échéance, quelques lettres nouvelles distinctives, la plupart des signes orthographiques et quelques signes de ponctuation. Le XVII<sup>e</sup> siècle devait reprendre discrètement et patiemment le lent travail de réglementation et de simplification qu'ils avaient mis en marche. Par une sage évolution, l'orthographe, d'un pas de sénateur ou d'académicien, s'est progressivement régularisée, ordonnée, allégée, comme en témoignent les éditions successives du « Dictionnaire de l'Académie » en particulier et des dictionnaires en général.

Non pas que tout soit parfait. Le progrès, dans ce sens, est loin d'être achevé. C'est pourquoi, de temps à autre, éclate une insurrection de partisans de l'orthographe phonétique, tandis qu'entrent en lice ses adversaires. Après de chaudes échauffourées, où l'on se lance réciproquement à la tête des arguments et des injures, le calme revient pour un temps.

A la fin du siècle dernier, l'orthographe phonétique avait connu d'ardents propagandistes et de farouches adversaires. La querelle avait été vive, les controverses animées. Verlaine pouvait-il rester à l'écart de la mêlée ? Il fulmina la pièce LXX des « Dédicaces », composées de 1887 à 1895. André Billy a déjà signalé, il y a de nombreuses années, dans ses « Propos du samedi » au « Figaro Littéraire », que la pièce n'avait pas été reprise par la Bibliothèque de la Pléiade (N.R.F.) dans son édition des œuvres complètes de Verlaine. Certes, nous sommes bien loin de la musique incantatoire des vrais poèmes verlainiens. Ce n'est même plus de la poésie que nous offre le Verlaine finissant de 1895. C'est une mystification de l'incorrigible bohème, qui était traditionaliste, et qui ne craint pas, sous prétexte de calmer les fouguesuses ardeurs des adversaires de l'orthogra-

phé phonétique, une liberté et une verdeur d'expression dont il convient de s'excuser auprès des délicats. Autre raison d'exclusion. Mais n'y a-t-il qu'une farce de mauvais goût dans la réplique de Verlaine ?

**A. Duvigneaux,**  
**trop fougueux adversaire de l'orthographe phonétique**

E coi vrèman, bon Duvignô,  
Vou zôci dou ke lé zagnô  
E meïeur ke le pin con manj,  
Vou mètr' an ce courou zétranj !  
Contr(e) ce tâ de brav(e) jan  
O fon plus bête ke méchan  
Drapan leur linguistic étic  
Dan l'ortograf(e) fonétic ?  
Kel ir(e) donc vous zambala ?  
Vizari de cé zoizola  
Sufi d'une parol(e) verde.  
E pour leur prouvé san déba  
Kil è dé mo ke n'atin pa  
Leur sistèm(e), dison leur.... !

Paul Verlaine.

L'irrévérencieuse pirouette finale, si elle est bien dans la note du Verlaine des dernières années (il mourra en 1896), n'est pas son meilleur argument ; elle n'est même pas, d'ailleurs, un argument.

Il va sans dire que le système phonétique utilisé par Verlaine est de sa propre invention et, par conséquent, de pure fantaisie. Il amuse par son incohérence et par son originale et cocasse spontanéité. Mais il nous amène par là à la prolifération des systèmes de transcription phonétique du XVI<sup>e</sup> siècle et même de nos jours. Sur quels critères choisir ?

On remarquera que le sonnet souligne le problème des liaisons, respectées dans les systèmes modérés, mais qui entraînent chez les autres deux orthographe du pluriel, selon qu'il y a ou non liaison.

Il attire aussi l'attention sur les nécessités de la prosodie : la phonétique du vers n'est pas celle de la prose ; l'e muet, qui ne s'entend pas dans le langage habituel, peut se prononcer légèrement dans le vers pour marquer le nombre de pieds ; aurons-nous donc deux orthographe pour le même mot : une pour les poètes, l'autre pour le commun des mortels ? Et si les poètes modernes ne se préoccupent plus guère du nombre de syllabes du vers, va-t-il falloir abandonner toute la richesse de la poésie qui a précédé le XX<sup>e</sup> siècle ?

Si, pour faire disparaître les irrégularités de l'orthographe, on serre de trop près la réalité phonétique, apparaissent de nouvelles irrégularités. La prononciation de Marseille exigera, pour le même mot, une autre traduction en orthographe phonétique que celle de Paris. Au lieu de la même graphie traditionnelle, le système phonétique n'en entraîne-t-il pas deux ou plusieurs ?

Il est assez facile de faire absorber la modification de quelques lettres, dans un groupe de mots déterminé, par les millions de francophones et par les éditeurs. Mais pourrait-on tout à coup passer du système traditionnel au système phonétique, bouleverser les habitudes de toute une éducation, presque comme s'il s'agissait d'une nouvelle langue à faire apprendre par tous ? Commencer l'étude du nouveau système à partir de la tranche d'âge de six ans et continuer ainsi ? Mais, pour communiquer avec les adultes, les enfants, puis les adolescents, n'auront-ils pas besoin de connaître aussi l'ancien système ? Et les parents le nouveau ?

La solution ne serait-elle pas de pousser patiemment une simplification progressive aussi loin que possible ?

Les grasses injures du pauvre Lélian recouvrent des remarques qui restent vraies pour les systèmes purement phonétiques.

Verlaine aura-t-il le dernier mot ?

C. RIVIÈRE.



# transformation globale au sein d'une école

Le compte rendu suivant représente le bilan de l'expérience de transformation globale de l'école de garçons Timbaud à Drancy. La fin de ce compte rendu paraîtra dans le numéro suivant.

## RAPPEL DE L'ORIGINE DE L'EXPÉRIENCE

Quelques initiatives pédagogiques entreprises au cours de l'année scolaire 1967-1968 ont sensibilisé les enseignants sur divers aspects négatifs actuels de l'enseignement élémentaire :

- a) l'échec scolaire pour un nombre d'enfants trop élevé :
  - retards scolaires,
  - inadaptations diverses ;
- b) le caractère artificiel du milieu scolaire au niveau du 1<sup>er</sup> degré :
  - l'école n'est plus le lieu privilégié pour l'acquisition des connaissances,
  - le rôle de l'école élémentaire n'est plus d'apporter un bagage mais de développer des aptitudes dans le cadre de la formation d'une personnalité aussi riche que possible, avec la perspective d'une scolarité prolongée,
  - dans le cadre d'une civilisation de haut niveau scientifique et technique, compte tenu du raccourcissement du temps s'écoulant entre une découverte scientifique et son exploitation industrielle, le rôle de l'enseignement consiste à former un individu possédant un haut niveau de culture générale et préparé à une adaptation continue.

Ces quelques considérations mettent en évidence la nécessité d'une conception globale de l'éducation dans le cadre d'une école ouverte sur le milieu ;
- c) l'impréparation des enseignants à la tâche qui leur incombe :
  - ignorance des données scientifiques de la psychologie de l'enfant,
  - ignorance de la méthodologie scientifique en matière d'investigation psychologique.

## LIGNES DIRECTRICES DE L'EXPÉRIENCE

### Le travail en équipe

Les considérations précédentes ont déterminé l'orientation de notre action pédagogique réalisée à partir d'un travail d'équipe.

— Dans le cadre du samedi après-midi pédagogique en 1968-1969, après consultation individuelle des parents une garderie est organisée pour les enfants dont les parents travaillent (une vingtaine d'enfants inscrits à cette garderie sur un effectif de 330).

— Sous forme de commissions de travail en 1969-1970, trois commissions de niveaux fonctionnent chacune un jour par semaine de 16 h 30 à 18 heures.

Une assemblée générale mensuelle réunit le groupe de travail, un samedi après-midi.

Un bureau comprenant le directeur, responsable du groupe de travail, et les responsables de niveaux se réunit chaque semaine.

Les maîtres prennent à tour de rôle la responsabilité du niveau auquel ils appartiennent.

Le travail en équipe permet d'utiliser au mieux la complémentarité des aptitudes, et la diversité des personnalités des maîtres.

Il est imposé par la complexité des problèmes à résoudre et la nécessité d'ajuster au mieux l'acte pédagogique à la personnalité de l'enfant.

Il représente la prise en charge collective de la gestion pédagogique de l'école sous la responsabilité du directeur, une ouverture de chaque maître à la critique de ses collègues (présentation de leçons ou d'expériences).

### **Adaptation du milieu scolaire**

Dans un cadre de travail particulièrement défavorable :

- Vétusté et disposition des locaux.
- Exiguïté et zones dangereuses de la cour.
- Installations sanitaires.
- Absence totale d'aire abritée en dehors des classes.
- Exiguïté du réfectoire (deux services de cantine en une heure).

Nous nous sommes efforcés de rechercher les moyens propres à mieux adapter le milieu scolaire :

— Autodiscipline : les enfants sont responsables de l'horaire (plus de sifflets ni de sonnettes).

— Conseils de classe, conseil d'école : les enfants prennent en charge ce qui est à leur niveau dans la vie de l'école (décoration du réfectoire, jardinières fleuries, jeux de cour...).

— Parrainage des enfants des petites classes (C.P., C.E. 1) par les grands (C.M. 2, F.E.) : de temps en temps, les grands rendent visite en classe à leurs filleuls, les font lire, s'occupent d'eux aux récréations communes et à la cantine, ils leur ont préparé et offert un spectacle de marionnettes.

— Transformation de la cantine en restaurant scolaire : l'objectif prévu l'année dernière est atteint.

Dans le deuxième trimestre, des plats en inox permettent aux enfants de se servir eux-mêmes.

Le service de cantine est ainsi plus rapide.

Les enfants se servant eux-mêmes comprennent mieux la nécessité de ne pas gaspiller, car ils ont la possibilité de prendre pour chaque mets la part qu'ils peuvent manger.

Certains avantages apparaissent :

D'avantage de calme. Les enfants servis dès qu'ils s'attablent, ont toujours tout à portée de la main. Ils ne s'impatientent donc plus et sont moins bruyants.

Le maître de service ayant moins de difficultés à surveiller, à des rapports meilleurs avec les enfants.

D'avantage d'autonomie pour les plus petits. Les grands voulaient servir les petits, ceux-ci ont refusé énergiquement. Le sens de la responsabilité se développe ainsi à tous les niveaux.

Le restaurant scolaire devient un milieu éducatif qui s'inscrit dans notre conception globale de l'éducation.

## L'ÉCOLE OUVERTE

### 1° Participation à la vie sociale

Au cours de la quinzaine culturelle organisée dans le cadre de l'année de l'éducation de l'U.N.E.S.C.O. par le service culturel municipal :

Participation à l'exposition « Expression et éducation de l'enfant ».

Spectacle donné par la chorale et l'orchestre de flûtes de l'école, les maîtres ont pris en charge l'organisation d'un débat sur le thème de la rénovation pédagogique.

A l'occasion des noces d'or des Drancéens, l'orchestre de flûtes s'est à nouveau produit.

### 2° Emissions de radio et de télévision

a) Deux émissions de radio (France Culture), « Le livre, ouverture sur la Vie », de Monique Bermond et Roger Boquié, ont permis une rencontre entre nos élèves et deux auteurs de livres pour la jeunesse :

Nicole Lesueur, auteur de « Cécile et ses pirates », s'est entretenue avec les enfants d'un club lecture du niveau 2 (émission programmée le 19 juillet 1970 à 19 h 40) ;

Maud Frères, auteur de « Vacances secrètes », répondit aux nombreuses questions des élèves de F.E. 2.

(Emission prévue le 23 août 1970.)

Ces rencontres ont fourni une motivation puissante à la critique approfondie de romans.

b) Emission de télévision.

L'O.R.T.F. présente un jeudi par mois : « A nous l'antenne », dans le cadre des émissions pour la jeunesse.

Producteur : Alain Leroy.

Animateur : Bertrand Jérôme.

Réalisateur : Guy Labourasse.

Le principe de l'émission s'inscrit dans notre conception de l'éducation globale ouvrant l'école sur le milieu :

Les enfants choisissent les trois sujets de l'émission et deviennent coproducteurs pour la réaliser. Contactés dès le mois de février par M. Leroy, nous avons choisi le C.M. 2 de rattrapage en considérant que les élèves de cette classe avaient besoin de se revaloriser.

Après plusieurs conseils de classe passionnés, dont certains avec le producteur, un vote permit de retenir trois sujets (une vingtaine avait été proposée) :

- la plongée sous-marine,
- les origines de la terre,
- l'orchestre de flûtes de l'école.

Chaque enfant eut une responsabilité en fonction de ses goûts et de ses aptitudes.

Les enfants ont été en contact avec plusieurs personnalités auxquelles ils ont pu poser des questions.

Le docteur Clarissou chargé de veiller à la sécurité des plongeurs, le professeur Allègre de la Faculté des Sciences, Roger Bourdin qui les a accompagnés à la flûte traversière.

Cet événement, loin de transformer nos enfants en vedettes, a été pour eux une école d'endurance, de patience, de volonté : après le temps passé à la préparation de l'émission, douze heures d'enregistrement réparties sur deux journées (dont un jeudi) ont été nécessaires.

Ce fut l'occasion de prendre conscience que tout n'était pas facile à la télévision et qu'une émission qui dure une heure à l'écran représente un travail considérable pour tous les participants.

Après l'émission, un volumineux courrier, venu de tous les coins de France, fut l'occasion de revoir des notions de géographie, de rédiger des réponses aux correspondants.

### 3° Ouverture de l'école aux parents et à des spécialistes venus de l'extérieur :

- Réunion de parents par classes et visite des classes.
- Participation de parents et de spécialistes au fonctionnement des clubs.

### 4° Liaison avec les œuvres périscolaires :

— Compte rendu de notre travail au congrès de la Fédération nationale des Patronages laïques, Maisons de l'enfance, Centres aérés sur le thème de l'Education globale.

### 5° Classes de neige :

- Liaison avec les familles.
- Tous les enfants de la classe sont partis.
- Découverte du milieu montagnard.
- Entretiens avec un guide de haute montagne, un garde des Eaux et Forêts, visite d'une pisciculture.

## AIDE AUX ENFANTS EN DIFFICULTÉ

● L'ouverture d'une classe supplémentaire nous a permis de confier à un maître qualifié et volontaire une vingtaine d'enfants ayant des difficultés scolaires, dans un C.M. 2 de rattrapage. Dix enfants de cette classe passent en 6° I ou 6° II, quatre pourront le faire après un redoublement de C.M. 2.

● Nous avons groupé dans la classe d'une maîtresse expérimentée les meilleurs élèves de C.E. 1 et les enfants qui n'avaient pas appris à lire au C.P. pour placer ceux-ci dans un milieu stimulant. Nous avons ainsi évité un redoublement à trois de ces élèves qui passent au C.E. 2.

- Liaison avec l'Antenne médico-pédagogique.

En 1968-1969. Après information individuelle des familles, 35 enfants dont 21 ressortissant du C.M. 2 sont orientés vers le C.M.P.P. de Blanc-Mesnil et pris en rééducation par cet organisme.

En 1969-1970. Nous avons fait porter l'effort sur les petites classes (C.P., C.E.). L'ouverture d'une antenne médico-pédagogique à proximité de l'école, la collaboration étroite entre médecins, rééducateurs, enseignants (séances de travail en commun) permettent d'avancer avec efficacité dans ce domaine :

— en effectuant avec davantage de précision le travail de détection des carences diverses.

Il ressort de cet échange qu'un enfant présentant des troubles du comportement peut être adressé au centre dès la maternelle. En cas de difficultés sur le plan des acquisitions, il est nécessaire de prendre un certain recul ; un enfant de 6-7 ans peut ne pas se situer encore très bien dans l'espace, sans présenter pour autant des troubles de latéralisation ;

— en situant selon les besoins les rôles respectifs de l'école et des rééducateurs : dans certains cas, la collaboration entre l'équipe de l'Antenne médico-pédagogique et les enseignants accélère la réadaptation ; dans d'autres cas, il est nécessaire que l'enfant en difficulté garde une relation individuelle privilégiée avec le médecin et le rééducateur.

### G. F. E. N.

## REPONSE DIFFERÉE A FLECHES

Compte tenu des attaques formulées de toutes parts contre le plan Rouchette et la rénovation du français (Académie française, Société des agrégés, lettre officielle de Guichard, position radiodiffusée de Pompidou) les lecteurs G.F.E.N. se doivent de répondre à l'article polémique (FLÈCHES « Inter-Education » n° 18, sous la signature de C. Rivière), qui nous semble, sur bien des points contestable par rapport à la pédagogie que nous défendons.

# ségrégation

*« Chaque société a les élèves doués qu'elle mérite »*

*Nous mettons en parallèle, sans commentaires, le compte rendu fait par Josette Jolibert d'un stage d'un mois en R.D.A.*

*L'article de Lilliane Lurçat qui pose fort bien une nouvelle fois le problème de l'idéologie bourgeoise véhiculée par l'enseignement français.*

*Un certain nombre de statistiques et d'extraits de documents officiels allant dans le même sens.*

## LES ENFANTS DE LA R.D.A. SONT-ILS PLUS « DOUÉS » QUE LES PETITS FRANÇAIS ?

« Votre enfant n'est pas doué » : combien de parents, chez nous, entendent tomber cet arrêt ? Il a le caractère implacable de la fatalité (tout se passe comme si certains enfants étaient nés « doués » et d'autres non). Il signifie pour les enfants soit redoublement, soit orientation vers une classe de transition ou une classe pratique. Une orientation par l'échec.

Le stage d'un mois que j'ai effectué cet été à Erfurt, en République Démocratique Allemande, m'a permis de vérifier que, pour parler sommairement, chaque société a les élèves « doués » qu'elle mérite, c'est-à-dire qu'elle décide de se donner (compte tenu des moyens dont elle dispose).

« Les termes "don" "doué" sont bannis de notre vocabulaire, nous disait un professeur de psychologie de l'Institut Pédagogique d'Erfurt. Nous partons du principe (appuyé sur des études psychologiques) que tout enfant normalement constitué peut atteindre le niveau de la 10<sup>e</sup> classe. »

**87 % ET 3 %**

Actuellement 87 % des adolescents de l'Allemagne socialiste atteignent le niveau de la 10<sup>e</sup> classe (notre 2<sup>e</sup>) qui depuis 1965 marque la fin de l'étude obligatoire de 10 classes (de 6 à 16 ans).

Il s'agit d'un système d'éducation **unifié** : pas des sections parallèles et étanches comme des tuyaux d'orgue déversant successivement un pourcentage de « non-conceptuels » (transition, pratique, enseignement court, enseignement long). Mais un **tronc commun long**, suivi par tous les enfants, le futur ouvrier comme le futur ingénieur et d'un haut niveau scientifique.

Cet enseignement fondamental commun comporte pour tous les élèves : allemand, math, physique, histoire, langues vivantes, enseignement polytechnique et est sanctionné par un examen à la fin de la 10<sup>e</sup> classe. Il est doublé par un réseau complexe d'activités de clubs, d'options, etc. permettant à la fois d'épanouir tous les aspects de la personnalité des enfants et de stimuler, de révéler des aptitudes.

On cherche, en R.D.A., comment améliorer le système de contrôle des connaissances et l'on parle, d'autre part, du nombre d'échecs à réduire encore : la moyenne nationale d'échec à l'examen de fin de la 10<sup>e</sup> classe est de 3%. Ce chiffre varie selon les écoles.

### UNE ÉCOLE-TEST

Nos collègues d'Erfurt nous ont parlé d'une école de la ville (école-lycée de 10 classes) dont le pourcentage d'échec à cet examen terminal atteignait de 8 à 10%.

« L'administration et les enseignants ont analysé la situation. On a abaissé à 22 l'effectif maximum des classes, sollicité la participation active des parents d'élèves et de la F.D.J. (Fédération de la Jeunesse Libre), nommé quelques professeurs connus à la fois pour leur compétence pédagogique et leur activité d'animation. En trois ans, le taux d'échec est tombé à moins de 3% (la moyenne nationale).

« Ça été pour nous un test très important car il a prouvé qu'en y mettant les moyens et le cœur on pouvait toujours mieux aider les élèves à surmonter leurs difficultés scolaires.

« Ça ne s'est pas fait tout seul. En réunions d'enseignants, nous avons eu de nombreuses discussions sur le thème "Existe-t-il des élèves non doués ?" Les habitudes de pensée étaient si profondément enracinées qu'il paraissait difficile, même à des enseignants profondément démocrates, de reculer certaines limites que l'on croyait d'ordre biologique.

« En tout cas on ne se demande plus chez nous "Cet élève est-il doué ou non ?" mais "Comment faire pour l'aider à ne pas décrocher ?" C'est beaucoup plus efficace. »

### TOUT UN SYSTÈME DE SOUTIEN ET DE RATTRAPAGE

Il serait long, ici, de décrire tout le réseau d'aide qui soutient chaque élève. L'enquête réalisée en 1966 par les psychologues Stuppe et Kessel peut en donner une idée. Elle portait sur les classes de CM 2 et de 4<sup>e</sup> de 9 écoles.

**Question** posée aux élèves : « Dans votre classe, qui aide les élèves qui ont des difficultés scolaires ? »

#### Réponses :

	En CM 2	En 4 <sup>e</sup>
Le professeur .....	20,2	19,7
Un élève responsable désigné par le professeur .....	27,2	28,6
Le groupe de travail .....	18,6	11,7
Toute la classe .....	24,6	15,4
Celui qui a du temps .....	4,2	7
Personne, chacun pour soi .....	5,2	9,6

## L'ÉCOLE DANS LA NATION

J'espère n'avoir pas laissé penser qu'il suffisait d'un peu de bonne volonté de la part des enseignants pour que s'effacent les retards scolaires.

L'effort réalisé au niveau de la classe ou de l'établissement s'insère dans une orientation d'ensemble de la société. Quelques exemples :

— Formation des maîtres :

- 3 ans pour les maîtres de maternelle, CP, CE.
- 4 années d'études universitaires et pédagogiques pour les maîtres du CM 1 à la 12<sup>e</sup> classe (dans deux disciplines).
- recyclage : un stage de 3 semaines en été obligatoire tous les 3 ou 4 ans, avec un stage de 10 jours (à Noël) dans l'entre-deux.

— Suppression de toutes les écoles à classe unique depuis 1960, au bénéfice « d'écoles centrales » à plusieurs classes permettant de donner un enseignement de meilleure qualité.

— Revalorisation de la fonction enseignante : depuis le 1<sup>er</sup> septembre 1970, les enseignants bénéficient d'une augmentation de salaire d'environ 20 % et d'un abattement d'horaire de 2 heures.

## LES OLYMPIADES DE MATHÉMATIQUES

Le système d'enseignement de la R.D.A. paraît donc éminemment apte à élever considérablement le niveau général de formation de l'ensemble de la population. Mais n'y a-t-il pas là danger de « nivellement » des individus ?

Ce qui m'a frappé, au contraire, c'est tout le système mis en place pour promouvoir (après les avoir révélées) la grande variété des aptitudes individuelles.

Il y a d'abord tous les « groupes d'activités » dont j'ai parlé et qui, animés par des enseignants ou des spécialistes, à l'école même ou dans la Maison des Jeunes Pionniers, vont des mathématiques à l'agriculture en passant par théâtre, sport, politique, chant, etc.

Il y a toutes les écoles spécialisées qui permettent à des centaines d'enfants de travailler plus particulièrement dans un domaine choisi, tout en poursuivant des études normales. Il existe des écoles spécialisées de langues vivantes, de sport, de musique et de mathématiques.

Il y a enfin les très populaires olympiades d'éducation physique, de mathématiques et de russe, sortes de concours où règne l'émulation. Ces olympiades sont organisées pour tous les âges, d'abord sur le plan de l'établissement, puis de la ville, du district, de toute la R.D.A. et même sur le plan international.

De plus, les psychologues de la R.D.A. étudient de près comment on peut créer des « dons ». Lompscher, par exemple, a étudié comment l'introduction de mathématique moderne au CP avait développé en trois ans chez les enfants concernés une aptitude à l'analyse et à la synthèse que l'on ne trouvait pas chez les enfants au même âge ayant reçu une formation classique.

## UNE « LONGUE MARCHÉ »

« Nous n'aimons pas que l'on nous parle de "miracle" devant les résultats de notre système d'éducation. Ces résultats, nous les avons conquis durement.

« En 1945, 70 % des enseignants étaient membres du parti nazi. Nous les avons écartés de l'enseignement parce que nous voulions d'abord une école antifasciste et démocratique. Nous avons recruté des volontaires, démocrates

mais n'ayant pas tous le niveau du certificat d'études. Il y a toute une histoire héroï-comique de ces "nouveaux maîtres" profondément antifascistes mais qui faisaient des fautes d'orthographe ou de calcul. On a paré au plus pressé et on les a formés peu à peu. Ils ont donné beaucoup de leur énergie à cette œuvre essentielle et sont aujourd'hui des maîtres compétents.

« Beaucoup de nos maîtres qui ont maintenant 45 ans environ sont d'anciens apprentis qui sont passés par des A.B.F. (Facultés pour Ouvriers et Paysans) ouverts après la guerre pour arracher à la classe bourgeoise le monopole de l'éducation (1).

## PERSPECTIVES

Nos collègues allemands nous ont parlé de ce qu'il fallait faire dans la décade à venir :

- construire des écoles pour :
- accueillir tous les enfants en maternelle (actuellement 50 %),
- réduire les effectifs des classes (actuellement moyenne 27 élèves),
- poursuivre et développer la recherche en psychologie et pédagogie en vue d'améliorer les méthodes d'enseignement,
- unifier au plus haut niveau la formation de tous les maîtres,
- élever le niveau de vie et le niveau culturel de l'ensemble du pays.

Mais ils sont optimistes : leur horizon 80 est d'approcher les 100 % d'enfants atteignant le niveau de la 10<sup>e</sup> classe.

## ÉCOLE ET POLITIQUE

Des réalisations telles que celles de la R.D.A. ne sont pas le fruit du hasard : elles résultent d'un choix d'ordre politique, **socialiste**...

— L'école a un rôle essentiel à jouer dans la révolution scientifique et technique actuelle.

— Il est de l'intérêt de chaque individu et de la nation tout entière d'élever le niveau d'éducation donné à tous et de développer au maximum les aptitudes de chacun.

Education de masse et éducation de qualité sont tout à fait conciliables. D'où tronc commun d'un haut niveau scientifique complété par une grande diversité d'options et de bancs d'essais.

— La lutte systématique contre les handicaps socio-culturels est l'un des premiers devoirs d'une école réellement démocratique.

Les petits Français sont-ils moins « doués » que les enfants de R.D.A. ?

Toute l'idéologie ambiante des « doués » (2) cherche à le faire croire, aux parents et aux enseignants.

Il faut que les parents refusent d'être bernés et les enseignants complices. Tous les petits Français seront « doués » — et dans des gammes d'activité très variées — le jour où un régime « autre » permettra de mettre en place une école réellement démocratique.

**Josette JOLIBERT,**  
Professeur d'Ecole Normale  
Secrétaire du GEMAE-GFEN.

(1) Voir le très excitant roman d'Herman Kant « L'amphithéâtre », traduit récemment (Gallimard).  
(2) On lira avec profit sur cette question « L'Intelligence, mythes et réalités » de Henri Salvat, Etudes Sociales, 9 F.



## l'école maternelle

### un début ou une suite ?

*Cet article est extrait du bulletin de liaison édité par le Groupe d'Etude pour la défense et la rénovation de l'Ecole maternelle avec lequel le G.F.E.N. entretient des rapports étroits. Peut-être aurions-nous quelques divergences quant à la conclusion de cet article par ailleurs riche : si la coopération à l'école ne se borne pas à exister comme nid douillet, cocon privilégié ou havre protecteur, si elle se fixe comme objectif prioritaire la naissance et le développement au plus profond de l'individu du besoin de coopération comme sa propre exigence, le « divorce ressenti de façon aiguë par la jeunesse ouvrière » entre l'école et la vie s'accompagne non pas du refus de l'école mais de la volonté de changer cette vie.*

Henri BASSIS.

A l'école maternelle commence l'histoire scolaire des enfants. C'est à la fois un début et une suite : suivant l'origine sociale des enfants, le type d'activités auquel il se trouve confronté est familier ou différent. C'est ainsi que pour l'enfant de bourgeois, il y a un enchaînement naturel entre les intérêts qu'on développe chez lui et à l'école. Pour l'enfant d'ouvrier par contre, c'est l'entrée dans un autre monde. Il faut distinguer deux phénomènes différents à l'entrée à l'école maternelle :

Le premier a trait à la **différence de maturité** : un enfant, dans une classe sociale donnée, peut être plus ou moins « bébé », plus ou moins « débrouillé ».

Le second a trait à la **classe sociale d'origine** qui modèle l'enfant selon un style donné. Un enfant d'ouvrier peut parler aussi couramment qu'un enfant de bourgeois, mais il ne parle pas de la même façon, ni des mêmes choses. Il est donc difficile dès cet âge de dissocier, par exemple du langage, la fonction psychologique d'une part et les contenus de ce langage, ce qu'ils expriment dans la pensée de l'enfant et de ses influences essentielles liées au milieu d'origine.

#### **Il n'y a pas d'« enfant abstrait »**

Une idée courante, tirée de la psychologie de l'enfant et plus particulièrement des tests d'intelligence, est celle des âges successifs de l'enfance. A 3 ans, à 5 ans, à 10 ans, l'enfant doit pouvoir répondre à certaines normes communes à tous les enfants du même âge. Ces normes se dégagent de certains comportements essentiellement verbaux qui constituent un système de repères commodes permettant de situer et de classer un enfant donné par rapport à un enfant abstrait du même âge.

Cette notion est à la fois fausse et pernicieuse.

Elle est fausse parce que les enfants ne se développent pas de la même façon dans les différentes classes sociales. Un enfant de 10 ans fils d'ouvrier, fils de paysan ou fils de bourgeois a été modelé par son milieu et a vécu des expériences différentes. De telle sorte que la différence entre eux n'est pas de nature quantitative (quantité de savoir, de vocabulaire, etc.) mais qualitative : leurs expériences, leurs intérêts sont autres.

Cette notion est pernicieuse parce qu'elle accrédite l'idée selon laquelle aux différences d'origine sociale correspondent des différences dans les niveaux d'intelligence, les moins intelligents étant issus des classes laborieuses.

### **Pédagogie pré-élémentaire et origine sociale des élèves**

Il est bien certain que dans leur pratique pédagogique, les institutrices d'école maternelle s'ajustent plus ou moins consciemment à ces différences sociales. Il serait intéressant de comparer en petite section maternelle des classes à recrutement rural, ouvrier et bourgeois : on saisirait alors, en particulier dans le type de rapports linguistiques que développe l'institutrice avec sa classe, comment pénètre ce savoir commun, c'est-à-dire destiné à tous, distribué par l'école où se mêlent intimement les apprentissages scolaires et l'idéologie, les valeurs dominantes dans notre société.

On sait que suivant l'origine sociale des enfants, la spécialisation des intelligences s'effectue très précocement, polarisation vers l'abstrait chez les enfants de la bourgeoisie, polarisation vers le concret chez les enfants d'ouvriers et d'agriculteurs. Une des tâches essentielles de la pédagogie pré-élémentaire consisterait à combattre ces polarisations trop précoces en développant les passages. En particulier l'ouverture à l'abstrait dépend pour une grande part d'une certaine pédagogie du langage, mettant au premier plan le langage objectif, celui de la description (décrire une scène, un objet, un événement...).

La classe ouvrière et la bourgeoisie développent des **qualités différentes** : les qualités propres à la classe ouvrière se manifestent dans le groupe (coopération, solidarité) ; les qualités propres à la bourgeoisie se manifestent chez l'individu : développement de la subjectivité, compétition. Une pédagogie différentielle, c'est-à-dire tenant compte des origines sociales, doit mettre en avant le groupe et non l'individu, la réussite de la classe et non celle des plus « doués », en développant l'esprit de coopération. Mais ici, on débouche sur l'utopie : dans une société basée sur la compétition, la coopération à l'école ne peut pas dépasser le stade de la fiction, du faire-semblant. Bien au contraire, elle accuse encore le divorce entre l'école et la vie, divorce ressenti de façon aiguë par la jeunesse ouvrière et qui explique son peu de motivation pour les apprentissages scolaires.

Liliane LURCAT

Chargée de recherche au C.N.R.S.

### **LES « DOUÉS » ET LE PATRONAT FRANÇAIS**

Tableau extrait de la revue « Entreprise » du 29 novembre 1969.

**UN NON-SENS** : la généralisation des études universitaires longues.

Des travaux effectués aux Etats-Unis ont conduit à estimer que, selon leurs aptitudes, les jeunes d'une classe d'âge se répartissent comme suit :

Extrêmement doués (études au-delà de 22 ans) .....	3 %
Capables de mener à leur terme des études universitaires jusqu'à 22 ans .....	15 à 20 %
Doués pour des études techniques prolongeant de deux à quatre ans le cycle complet des études secondaires (20 à 22 ans) .....	20 %

Aptes à bénéficier d'un enseignement professionnel correspondant aux deux dernières années du cycle secondaire (16 à 18 ans) . . . .	20 %
Opposants scolaires pour lesquels il faut prévoir un enseignement spécial d'adaptation au travail pendant une partie des trois dernières années de l'enseignement secondaire . . . . .	30 à 35 %
Anormaux et handicapés graves . . . . .	3 %

C'est en fonction de ces aptitudes qu'il faut concevoir l'enseignement de demain et l'orientation des élèves. Sinon, l'éducation sera tout juste bonne à fabriquer des ratés et des aigris.

### L'ÉGALITÉ DES CHANCES ET LE VI<sup>e</sup> PLAN

Extraits du rapport préparatoire au VI<sup>e</sup> Plan dans le domaine de l'éducation (« Fresque de l'Éducation »).

« Il est souvent avancé que la volonté de **démocratisation** rejoint tout naturellement la nécessité de pourvoir à un nombre de postes plus élevé en raison du **développement économique**. Cette conjonction n'est pas certaine, il est possible de concevoir un système d'enseignement qui réponde aux exigences de la vie économique sans assurer une égalité des chances supérieure à celle qui existe présentement.

« On peut aussi se contenter de progrès réalisés sur une longue période qui reposeraient sur l'inévitable renouvellement de l'élite et son élargissement progressif.

« Compte tenu de ces éléments, il paraît certain que la volonté d'assurer une plus grande égalité des chances ne peut résulter que d'un choix politique.

« Le problème de l'égalité des chances est, en définitive, tout à fait caractéristique des liens qui existent entre un système d'éducation et des structures sociales données... »

### LES RETARDS SCOLAIRES

« La proportion des élèves qui redoublent leur classe dans le primaire et dans le secondaire est beaucoup plus élevé en France que dans les pays de même niveau culturel et économique : un petit Français seulement sur quatre achève ses années primaires sans avoir redoublé au moins une fois. »

(Etude de l'O.C.D.E. de juin 1970.)

51 % de RETARDS SCOLAIRES  
à la fin de l'école élémentaire

**Au cours moyen (classe de 7<sup>e</sup>)**

- 34 % des élèves ont 1 an de retard
- 12 % des élèves ont 2 ans de retard
- 5,5 % des élèves ont 3 ans de retard et plus

Sources statistiques utilisées :

Tableaux de l'Éducation nationale 1958-1968 - Service central des Statistiques et de la Conjoncture - Ed. 1969.

- Ajoutons que 13 % des élèves redoublent en 6<sup>e</sup>
- 12 % des élèves redoublent en 5<sup>e</sup>
- 12 % des élèves redoublent en 4<sup>e</sup>
- 10 % des élèves redoublent en 3<sup>e</sup>
- 13 % des élèves redoublent en 2<sup>e</sup>

70 % des candidats au baccalauréat ont dépassé l'âge normal de 17 ans.  
(Document de la Commission de l'Éducation nationale pour le VI<sup>e</sup> Plan.)

## LES ENFANTS « DOUÉS », « CONCEPTUELS » ET LES AUTRES

Enquête réalisée pour l'I.N.E.D. par Alain GIRARD (cf. revue « Population », n°s 1 et 2 (1966).

Evolution d'une promotion d'élève au CM'2 entre 1962 et 1966  
Situation en 1966-1967

Profession du père	% de la Prom.	Travail	Ens. Prof. court	C.E.G.	Lycée	Total	Dont lycée classe de 2 <sup>e</sup>
Sans profession et divers	2,2	55,2	19,3	9,2	16,3	100	11,9
Salariés agricoles	3,4	55,6	18,6	9,1	16,7	100	11,2
Cultivateurs	15,1	40,1	26,2	11,7	22,0	100	14,0
Ouvriers	39,5	42,8	25,5	11,8	19,9	100	11,9
Artisans commer.	10,3	25,3	20,4	15,2	39,1	100	21,2
Employés	16,5	22,7	22,6	16,1	38,6	100	20,2
Cadres moyens	4,4	9,7	13,4	14,8	62,1	100	36,3
Profes. libérales	3,5	7,8	88,8	9,7	73,7	100	36,2
Cadres supér.	5,1	2,7	8,2	12,3	76,8	100	39,1

N.B. - Les enfants d'ouvriers étant dans cette promotion environ huit fois plus nombreux que les enfants de cadres supérieurs, lorsqu'on dit que 42,8 % de fils d'ouvriers et 2,7 % de fils de cadres supérieurs sont au travail, cela signifie que pour un fils de cadre supérieur au travail il y a  $21 \times 8 = 168$  fils d'ouvriers au travail.

### CORRESPONDANCE SCOLAIRE

Un service de mise en relation des enseignants désireux de pratiquer une correspondance scolaire est organisé par le G.F.E.N. et l'I.P.E.M.

Chaque équipe de deux classes (enfants + éducateurs) crée ses propres règles de fonctionnement des échanges. Toutefois, il est indispensable que chaque demande précise clairement :

- nom et adresse du demandeur,
- type de classe du demandeur (effectif, niveau, milieu),
- souhaits minimaux,
- date envisagée pour le début des échanges.

Joindre une **enveloppe timbrée** à l'adresse du demandeur.

Les demandes peuvent être adressées :

Soit à M. Jacques GILBERT (I.P.E.M.), Ecole Maternelle Romain-Rolland, 93 - La Courneuve, tél. FLA. 47-41 ;

Soit à M. Pierre TEYSSANDIER (G.F.E.N.), Groupe Scolaire Sommeville, 77 - Combes-la-Ville.

## vers des établissements expérimentaux en maternelle

*Ce document est un avant-projet de recherche, élaboré par nos amis du Groupe d'Etude pour la défense et la rénovation permanente de l'Ecole maternelle. Sa convergence profonde, pour l'essentiel, avec l'orientation de la pensée du G.F.E.N., la somme d'idées qu'il soumet à la réflexion, nous ont semblé des raisons assez puissantes pour que nous le présentions à nos lecteurs.*

Henri BASSIS.

### I - PROBLÈMES POSÉS PAR LES STRUCTURES DES ÉTABLISSEMENTS

A) Constatant que l'un des problèmes majeurs posés, à l'heure présente, par l'école maternelle est l'articulation sur les deux institutions qui l'encadrent :

- 1° en amont : la crèche ;
- 2° l'école maternelle ;
- 3° en aval : l'école élémentaire ;

il convient de rechercher les formules :

— soit par juxtaposition, avec articulation fonctionnelle (salles communes, coopération institutionnelle du personnel, etc.) des institutions 1-2-3,

— soit, par intégration totale ou partielle des locaux, des personnels, des objectifs éducatifs, sociaux, des institutions 1-2-3 (en particulier, en remettant en question l'existence des groupements basés strictement sur la classe d'âge).

B) Constatant les obligations qui découlent des nouvelles fonctions sociales élargies, diversifiées, assouplies, de ces trois types d'établissement, rechercher :

a) les conditions les plus favorables d'ouverture quotidienne, hebdomadaire, saisonnière des établissements de type 1-2-3, compte tenu des possibilités accrues et des exigences de l'environnement géographique, social et culturel, en milieu rural comme en milieu urbain ;

b) les conséquences qui en découlent quant aux besoins en effectifs des personnels, de compétence professionnelle plus élevée, diversifiée, complémentaire (enseignants, puéricultures, animatrices socio-éducatives, etc.) en faisant appel à un personnel mixte ;

c) en ce qui concerne les organismes de tutelle, la structure administrative, le rattachement administratif des établissements expérimentaux de type 1-2-3, étudier la gamme des solutions structurelles allant : de la juxtaposition à l'intégration totale, en passant par la coopération contractuelle — restreinte ou étendue : locaux - personnel - programme médico-socio-pédagogie - frais d'investissement, de gestion, contrôle financier, pédagogique, etc.

## II - ORIENTATION ÉDUCATIVE

A) En préalable, **examen critique** de l'évolution des finalités de nos institutions (crèche et école maternelle) des philosophies de l'éducation sous-jacentes aux diverses étapes, et du concept même d'éducation pré-scolaire.

B) En accord avec les orientations esquissées par le groupe dans ses textes antérieurs, étude de représentations de l'école et des formes nouvelles de la demande au niveau des usagers.

Formulation des finalités et des fonctions d'un cycle nouveau, saisi dans sa signification positive et dans sa cohérence interne, et défini :

— dans un monde en mutation accélérée, comme le premier palier d'une éducation permanente, c'est-à-dire comme la base sur laquelle s'appuiera tout le processus éducatif ultérieur, ce qui lui confère une importance fondamentale ;

— dans un système social qui engendre des aliénations multiples pour tous ses membres, et singulièrement pour les enfants, comme un facteur de changement social, l'accent étant mis, moins sur sa fonction de transmission de l'héritage, et d'adaptation, que sur sa fonction d'émancipation et de créativité.

Ceci suppose, dans un cadre institutionnel renouvelé :

1) le desserrement des pressions sociales qui étouffent l'épanouissement de la personnalité enfantine : réseau de contraintes et de conduites répressives, modèles périmés, conditionnement lié aux « valeurs » en cours (individualisme, concurrence, sélection, rendement, profit, etc.) ;

2) l'élaboration d'un système de communications propres à renouveler le style des conduites collectives, et à donner à chacun les chances de développer au mieux ses potentialités.

Divers thèmes d'étude au niveau 1-2-3 découlent de cette double préoccupation : comment, pour tous, sans exclusive, favoriser des expériences relationnelles enrichies et diversifiées, impliquant des types nouveaux de relations entre les classes d'âge (enfants et adultes) et entre tous ces niveaux socio-culturels. Et comment, par cette voie, faire émerger de nouvelles attitudes, des comportements sociaux nouveaux, fondés sur la reconnaissance de l'autre et la mise en partage d'un capital de découvertes, de réussites d'acquisitions et de valeurs neuves ; comment d'autre part, pour tous sans exclusive, aider à construire une armature psychique solide et préparer l'autonomie de la personne, l'accent étant mis sur :

— l'élaboration d'une image de soi satisfaisante et la conquête de la maîtrise de l'environnement (en étroite corrélation) ;

— l'apprentissage de l'initiative, de la responsabilité et de la décision ;

— l'acquisition de moyens d'expression diversifiés et d'outils conceptuels de base ;

— l'élaboration des attitudes culturelles qui commandent les cycles ultérieurs (ouverture à la nouveauté, développement des intérêts esthétiques, aptitude à la recherche désintéressée, à la création personnelle et collective, à l'élaboration collective du savoir, à la critique constructive).

Priorité étant accordée à l'apprentissage de la langue maternelle, au sein des activités et des divers apprentissages (math - modernes - langue étrangère, etc.) parce que de tous les obstacles qui comprennent le devenir de l'enfant, ceux qui tiennent à la langue parlée dans le milieu familial sont sans doute les plus graves et les plus insidieux.

Selon quels critères délimiter la part réservée à l'entraînement systématique, et élaborer des méthodes et techniques de stimulation adaptées aux enfants de différentes couches sociales, et propres, si nécessaire, à compenser dans la mesure où le permet le contexte social actuel, les handicaps culturels de départ.

Il s'agit donc à ce niveau, de remodeler, dans la trajectoire même de l'école maternelle française, une pédagogie souple, différenciée, qui devrait plus efficacement tempérer les disparités et éviter le rejet ou la ségrégation d'enfants considérés actuellement comme marginaux.

Il conviendrait aussi d'étudier quelles conséquences l'utilisation des résultats des recherches récentes ou en cours sur le développement de l'enfant et les processus d'apprentissage, peut entraîner dans la pratique éducative, et quelles répercussions à plus ou moins long terme, elle risque d'avoir sur la personnalité.

A ces divers titres, ces recherches aideraient à définir plus concrètement contre le concept abusif « d'égalité », la notion mal explorée encore d'équité scolaire.

Il reste à inventorier, et selon les mêmes options, des thèmes d'étude plus particulièrement adaptés au niveau I.

**C) Pour l'ensemble du cycle :**

— mise en relation étroite du découpage institutionnel et de la réorganisation des structures (exemple : la classe) avec la définition des objectifs pédagogiques et des modalités de réalisation de ces objectifs ;

— établissement et expérimentation de programmes diversifiés, soit par « blocs pédagogiques », soit par « unités pédagogiques séparées », à des niveaux donnés.

### **III - LES PERSONNELS**

Aux différents niveaux, considérée la situation présente, il semble nécessaire de rechercher :

a) Après exploration des besoins des enfants et des parents, quels sont les rôles et les tâches des différentes catégories du personnel en fonction de leur compétence ;

b) Quelles modalités de formation initiale et permanente il convient de dispenser aux différentes catégories (enseignants, puéricultrices, techniciennes...);

c) La définition de la composition du rôle et les modalités de fonctionnement d'une équipe médico-psycho-sociopédagogique préoccupée, entre autre, d'accroître sa compétence, de contrôler ses résultats, d'améliorer ses méthodes et ses techniques.

### **IV - INSERTION DANS L'ENVIRONNEMENT HUMAIN ET SOCIAL**

— Examiner à quelles conditions éducatives et culturelles les institutions 1-2-3 peuvent jouer le rôle d'« institutions de base » pour les parents et, plus largement, pour l'ensemble des adultes d'un secteur donné.

— Prendre en considération la structure sociale des secteurs où sont conduites des « recherches » ou « actions de novation » méthodiquement contrôlées.

### **V - ARCHITECTURE**

1° Distinguer les situations ouvertes (quartiers neufs, « villes nouvelles »), des situations « contraignantes » : espaces restreints, emplacements peu favorables, même pour des constructions nouvelles avec, comme extrêmes, des locaux déjà existants ou même conçus pour d'autres usages.

2° Examiner pour chaque situation-type les possibilités offertes, en tenant compte :

a) Des relations avec l'environnement naturel, humain, social ;

b) Des structures propres à l'institution isolée ou aux institutions regroupées, réservées aux enfants de 0 à 6 ou 8 ans (crèches...);

c) De la nécessité éventuelle de coordonner ces institutions avec les structures destinées aux enfants plus âgés ;

d) De la possibilité éventuelle d'ouvrir ces institutions, dans des conditions à déterminer, aux parents ou à d'autres adultes.

3° En résumé, l'architecture doit être conçue en référence aux finalités éducatives définies ci-dessus, en considérant la structure propre des établissements, leur intégration dans un ensemble architectural fonctionnel, leur insertion dans l'environnement, leur degré d'ouverture.

## il faut enseigner l'interlingua

### Une ségrégation injustifiée.

Une part importante des élèves qui arrivent au niveau de la 6<sup>e</sup> est exclue, de par l'organisation actuelle de l'Education nationale, de l'enseignement des langues vivantes : celle qui est destinée, dans les « 6<sup>e</sup> pratiques », à entrer dans la « vie active » (sic). Leurs camarades des classes sociales plus favorisées pourront faire de l'anglais, de l'espagnol, de l'allemand, du latin ; leurs parents pourront les aider dans leurs études. Pour eux, il n'en est pas de même. Et cependant, il existe dans l'esprit des jeunes de 10 à 15 ans une vive attirance vers les langues vivantes ; parfois les livres du grand frère ou de la grande sœur sont mis à contribution ; mais, privés de directives, de conseils, ils ne peuvent guère arriver à des résultats positifs.

Cette curiosité des jeunes est naturelle ; les vacances brassent, sur les routes, sur les plages, dans les camps et les hôtels, de gens de tous pays. Même s'il ne participe pas à ces rencontres, l'enfant par la radio, le disque, le cinéma, la télévision surtout, est mis en contact avec les langues étrangères. Sous la pression des moyens de communications modernes, les barrières nationales s'estompent. Les barrières linguistiques n'en paraissent que plus insupportables. Et déjà au niveau des ateliers et des bureaux, la communauté européenne existe : le travailleur peut aller chercher fortune à l'étranger. Encore faut-il que le handicap de la langue soit surmonté...

Donc, au point de vue de la société comme au point de vue d'une saine pédagogie comme d'une stricte justice, l'apprentissage d'une langue vivante s'impose au niveau des 6<sup>e</sup> pratiques. Mais j'entends déjà les maîtres de ces classes-là protester : Comment leur apprendre une autre langue, alors qu'ils ne savent déjà pas le français !

Rassurons-les tout de suite : si j'en crois certaines confidences de maîtres du premier cycle, le niveau de leurs camarades entrés au collège ou au lycée n'est guère plus élevé. D'ailleurs ne faut-il pas utiliser cet attrait de l'inconnu que représente pour les élèves au sortir du primaire l'enseignement des langues ? Et la comparaison qui s'établit tout naturellement entre les formes syntaxiques n'est-elle pas enrichissante pour le français comme pour la langue enseignée ?

— Encore, me direz-vous, faudrait-il que l'élève ne retrouve pas dans cette nouvelle langue tout ce qui a pu provoquer son dégoût de la grammaire : conjugaisons, déclinaisons, exceptions, etc. Et il n'y a guère de langue qui en soit exempte !

— Je vous demande pardon, il y en a une : c'est Interlingua, la langue commune des peuples européens. Là, toutes ces difficultés, qui font l'orgueil des particularismes locaux, sont ignorées au profit d'une réalité plus vaste qui est



la communauté des langues latines. Et qu'on ne croie pas qu'elle se limite aux peuples romans : l'anglais, l'allemand, le russe même sont redevables en grande partie de leur vocabulaire à la langue-mère, le latin. Plus de 10.000 mots internationaux ont été extraits des langues d'Europe. Ce travail gigantesque, œuvre de I.A.L.A. (International Auxiliari Language Association) a duré vingt-cinq années (1924-1951). Aujourd'hui, les linguistes et les enseignants disposent de dictionnaires dans les grandes langues occidentales et peuvent passer à l'application pratique. C'est ce que vient de faire la Suède qui a introduit l'année dernière l'enseignement du vocabulaire international au niveau de la propédeutique. Si je propose de l'enseigner dans les classes pratiques, c'est que ce vocabulaire est des plus simples ; d'ailleurs, le français étant un des principaux descendants du latin, il se trouve que nos enfants le connaissent déjà à 80 %. Il leur permet donc une révision facile et agréable de ce qu'ils ont déjà appris ; il leur révèle des parentés insoupçonnées (exemple « rapide » et « ravir ») et leur permet ainsi une compréhension plus intime de notre langue. L'orthographe elle-même, cette bête noire de nos écoliers, est rendue à la fois plus agréable et plus accessible (voir Roux et Guidez : Pour un enseignement rationnel de l'orthographe). Enfin, cette pénétration aux sources de notre civilisation moderne facilite considérablement l'étude des langues vivantes ainsi que celle du latin. Il est à souhaiter que le ministère de l'Education nationale entreprenne sans tarder les études nécessaires pour pouvoir introduire cet enseignement dans nos classes.

René JACOBS, oct. 70.

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

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

- 01 : M. M. DUBAUX, Ecole communale, 01 - 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 Sisteron, Seyssinet.
- 50 : M. G. CROCHET, Groupe scolaire Sainte-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 Peit, 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, Ruiz-Morote, 12, Ciudad Real, España.
- P : Senhor A. FERREIRA DIAS, 2, Rua Bartolomeu Dias, Cacém, Portugal.
- PE : Señorita Zoila FIELD, Av. Benavides 599, Dep. 602, Miraflores, Lima, Perú.
- RA : Señorita Estela MINERVINI, Sarmiento 3 425, Santa Fè, República Argentina.
- TC : Mme M. DESROCHERS, B.P. 277, Edéa, Cameroun.

## essai de manifeste pour une université libre

Des enseignants et des étudiants ne sont pas satisfaits de la manière et des buts de leurs enseignements ou études. Certains cherchent à améliorer ce qui existe, d'autres ont abandonné ou veulent abandonner la « vieille maison » pour construire du neuf. Pour ceux qui veulent quitter l'université (ou simplement compléter les enseignements qu'elle donne), il faut construire le neuf. Ce manifeste est écrit pour faciliter cette construction.

### Une université libre devrait permettre :

- 1° que tout participant soit **animateur et animé** ;
- 2° que tout participant soit **libre** de choisir sa **manière de vivre** ;
- 3° que tout participant soit **en relation** avec la société existante.

### Commentaire montrant que l'application de ces trois postulats conduit à une LIBÉRATION des individus :

1° Demandons à des étudiants de **poser** des questions sur un cours. Ils ne trouveront pas de questions ou, si quelques-uns en trouvent, elles seront d'un faible intérêt. Les étudiants vous diront que « **poser des questions est un exercice difficile** ». Cette situation vient du fait que, dans l'université actuelle, **l'étudiant est un récepteur inanimé**. Il reçoit et c'est souvent tout ce qu'il fait.

Supposons un lieu où puissent se rencontrer des gens qui ont **envie** d'étudier les mêmes questions. Un groupe de travail se forme dans lequel chacun est tenu d'apporter des **informations** (sous forme de questions ou de réponses). Dans ce groupe, chacun apprendra à **se poser** des questions ce qui est un **préalable** à toute **véritable acquisition** de connaissances approfondies.

2° La liberté de choisir sa manière de vivre suppose **l'acceptation des autres** et la recherche **du maximum de liberté individuelle compatible avec les responsabilités à assumer**. Cela signifie la « mort des valeurs » annoncée par Nietzsche. Cela signifie « **effort pour poser un regard neuf sur nos formes de vie** » en ne les considérant pas comme « **uniques** » et « **éternelles** » mais comme « **améliorables** » et « **parties d'un ensemble d'existants et de possibles d'une richesse infinie** ». C'est « **appel à l'imagination** » pour chercher des formes de vie plus **libératrices** que celles qui existent actuellement dans la famille, le travail, l'école, etc. Ce surcroît de liberté devant naturellement toucher tous les **individus humains** (enfants, femmes, hommes) qui sont actuellement exploités selon des manières différentes.

3° Si les réflexions, rendues possibles par l'application des postulats précédents, conduisent à se retrancher de la société, c'est déjà bien. Mais c'est mieux encore si elles conduisent à y rester en posant sur elle un **regard neuf**. La « pédagogie », dans une université libre devrait donc s'appuyer sur l'observation du **réel** (scientifique, technique, social). Mais cette observation du réel ne peut se faire que dans une **situation réelle**. C'est dire que celui qui veut devenir électricien devra **d'abord** travailler sur un chantier ou dans une usine d'électricité. Il y travaillera comme manœuvre s'il ne connaît rien de l'électricité mais il y travaillera ! Ensuite, il assistera à des réunions « d'électriciens » (auxquelles pourront participer d'autres « experts » s'ils sont conviés — math, français, philo, etc.). Pendant ces réunions, on formulera des questions et on cherchera les réponses à ces questions... et si les réponses n'existent pas au niveau du groupe réuni, on cherchera où on pourrait les trouver (expert à inviter ou ouvrage à consulter...). Naturellement, les questions ne seront pas limitées à « l'électricité ». Dans l'université traditionnelle, l'élève peut interroger le **spécialiste** mais pas **l'homme** et même pas « **l'expert en pédagogie** » qu'est le maître. Quel étudiant oserait demander à un maître : « Pourquoi utilisez-vous telle méthode pédagogique ? » ou « Comment conciliez-vous votre appartenance à tel parti et votre comportement en classe qui me paraissent inconciliables ? » Il y a tout un **pan de vie** (la vraie vie quoi !) qui ne pénètre pas dans les écoles.

#### POUR UNE CONCLUSION

L'application des trois postulats cités devrait permettre de créer un « lieu libre » où chacun pourrait dire « ce qui ne se dit pas » et voir s'il est nécessaire de faire « ce qui ne se fait pas ». Chacun pourrait y prendre conscience de sa place dans l'échelle hiérarchique « **alléneur-alléné** ». Car nous sommes presque tous « aliéneurs »... même si nous ne possédons pas de « moyens de production ». Qui ne parle pas de « ses enfants », de « sa femme » ou de « son mari » ? La libération économique, au sens de Marx reste importante et, sans doute même, fondamentale. Mais elle ne conduira pas à une libération des individus si elle ne s'accompagne pas d'une libération par rapport aux « **valeurs** » affirmés par la société. Cela ne veut pas dire « opposition systématique à toutes les valeurs affirmées » mais « jugement sur les valeurs proclamées — sont-elles si indispensables que cela ? assurent-elles vraiment plus de bonheur ? — et sur les actes réels posés au nom de ces valeurs — ne sont-ils pas contradictoires avec la valeur affirmée ? » Cela veut dire « ne pas considérer ce qui existe comme **éternel-universel** » mais comme « **actuel-améliorable** pour le futur et **partie d'un ensemble universel** ».

Cette libération par rapport aux valeurs socialement admises, ce « questionnement » sur l'existant actuel ne peuvent pas entrer dans le cadre de l'université traditionnelle car ils sont **contraires à son but fondamental** qui est **l'adaptation de l'individu au type de société existant** (ou voulu pour le futur). Ceux qui ont envie d'explorer l'existant pour en dégager des « futurs possibles » doivent donc avoir le courage de créer une université libre.

Marcel GAILLARD - 16-12-70.

### **Adhérents du GRIP**

Reprenez dès maintenant votre abonnement

Renouvelez dès maintenant votre adhésion

Le G.R.I.P. en a besoin

**IL NE PEUT VIVRE SANS VOUS**

## ma chronique

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

### DES I.O. A UN PROJET D'I.O.

Nous connaissons tous ce livre d'Or des normes pédagogiques que constituent les Instructions Officielles. En elles-mêmes l'éternité les change. Elaborées dans le silence institutionnel, elles s'accablent sans jamais se remettre mutuellement en cause, rendant au contraire hommage avec déférence aux précédentes instructions. Elles prennent bien garde de ne pas élever le ton, et leur uniformité est la force principale de l'ennui qu'elles distillent. Ce catalogue scolaire est pourtant l'objet, actuellement, d'une réforme délirante : il ne sera plus parlé d'Instructions Officielles, mais de Recommandations. Vous comprendrez aisément que la distance introduite par là, entre Instruire et Recommander, vaut plus que les 300 pages qui les séparent dans le Petit Larousse. Il ne s'agit plus de « former » l'esprit du bon maître, de le modeler de mains officielles, comme s'il n'était qu'une pâte informe, mais au contraire de « l'exhorter », de « signaler » à sa bienveillance les dernières trouvailles des fantômes législateurs. Nous saisissons immédiatement la portée de ce changement : les Instructions devenues Recommandations ne seront plus que des signaux, comme les panneaux du code de la route, nous exhortant à suivre l'autoroute scolaire, mais signalant à notre attention telle départementale pittoresque, tel axe transversal ignoré des usagers, etc. L'instituteur, muni du casque obligatoire, en moto, en tandem, en side-car, en voiture, visitera le Domaine Pédagogique, son guide bleu dans la poche. Il saura soudain que Freinet a réellement existé, que l'Ecole Moderne aussi ça existe, qu'il y a des méthodes non-directives, que des hippies ont introduit dans l'enseignement la pédagogie institutionnelle, que l'école est le relais de la société, de sa société. Trois fois par an, on lui proposera un menu à la carte : travail de groupe, enquête sur le terrain, conseil de classe ; tout sera là, coté et analysé. Vous pourrez choisir... telle ou telle méthode quatre étoiles (1)... La révolution pédagogique est

(1) Ces étoiles sont, paraît-il, en passe de sélectionner les facultés, cf. « France-Soir ».

en bonne voie. L'enseignant n'est plus un « instruit », c'est un « recommandé », « Hourra, cornes-au-cul », dirait le Père Ubu.

C'est ainsi qu'il sera probablement bientôt recommandé aux instituteurs de changer leur enseignement du français. En effet, le projet d'Instructions Officielles de l'Inspecteur général Rouchette est en passe d'être officiellement intégré et injecté à l'enseignement élémentaire. Ce projet d'Instructions devenu par la force des choses projet de Recommandations s'appuyait sur une triple constatation : la prolongation de la scolarité, les retards scolaires (76 % de retardés au C.M.2 en 1967), les progrès de la linguistique structurale. Triple constat d'échec au niveau de l'enseignement du français. La linguistique nous a appris depuis Saussure que le langage était d'abord un système de communication, et que la parole par opposition à la langue était la marque même de l'expérience humaine dans le processus de l'échange. Cet impératif : « Communiquer » est le seul qui, par l'expression orale et écrite, permette une certaine démocratisation de l'enseignement et une résorption des retards, car les retardés, ceux qui ne parlent pas, ceux qui n'échangent pas, ce sont bien sûr toujours les défavorisés sociaux. La réforme du français est donc une urgence de l'enseignement élémentaire, constitué d'une somme d'urgence ou à peu près. Pour réaliser la communication dans les classes, le projet Rouchette reprenait en gros les techniques Freinet : correspondance, imprimerie, texte libre, enquêtes. Le texte libre devenait l'axe fondamental de l'expression personnelle, l'Ecole Moderne prenant une énorme importance, comme on peut le constater, en lisant le livre collectif « Vers un enseignement rénové de la langue française » (Colin) publié sous la direction de Rouchette. Si bien qu'actuellement nous nous demandons ce qu'il restera du projet Rouchette : il pose la question de l'enseignement dans les maternelles, en ce sens que l'expression devrait s'imposer dès l'âge de deux ans ; il officialise les techniques Freinet, voire autorise l'institutionnalisation des classes (au sens où l'entend la pédagogie institutionnelle) ; il remet en cause la politique de formation des maîtres. Beaucoup de choses pour un seul projet, et nous savons que les résistances dans les commissions préparatoires ont été vives, surtout à l'égard des « méthodes » préconisées. Ce n'est pas encore demain que l'enseignant disposera de sa propre initiative, ô paradoxe. Les structures de l'enseignement restent subordonnées au fait hiérarchique. Une réforme reste problématiquement la proie de ces structures, qui elles-mêmes sont manipulées par la classe dirigeante en place. C'est ainsi que nous assistons à la transformation généralisée des réformes localement significatives en réformettes : la « démocratisation » de l'enseignement fourguée dans des C.E.S. caricaturalement présentés comme des monuments pédagogiques, ou justifiant le démantèlement des premiers cycles de lycée (contenus), « l'autonomie » recouvrant l'abandon pur et simple de l'enseignement aux lois du marché. Que restera-t-il du « Mouvement de rénovation » regroupé autour de Rouchette ? Les I.O. auront sans doute, une fois encore, le dernier mot. Conçues comme des règlements, elles le resteront longtemps. Nos I.O. sont encore pucelles, et prudes de surcroît, ce qui est insupportable. Qui réglera leur compte à nos bigottes ?

UBU, mars 1970.

### L'ÉTAT RÉPRESSIF

En janvier 1968, il y avait 15.979 condamnés ferme dans les maisons d'arrêt (non compris les condamnés à de longues peines en maisons centrales), et 13.322 **prévenus**, c'est-à-dire presque autant de prévenus que de condamnés.

## GRIP

### ni salle d'attente, ni voie de garage, la réadaptation permanente

La circulaire du 9 février 1970 a déjà fait couler beaucoup d'encre. On peut craindre qu'au niveau de la pratique, les critiques fondées dont elle a été l'objet n'engendrent la confusion et le découragement.

Prenons par exemple la remarquable analyse publiée le 8 avril 1970 par le Groupe français d'Education nouvelle :

« Le constat d'échec ou de retard scolaire, très relatif, ne peut s'apparenter au diagnostic d'une maladie à partir de symptômes physiologiques objectifs. L'action thérapeutique ne saurait être confondue avec l'action pédagogique : si l'éducateur peut, dans certains cas, agir sur les causes de l'échec et du retard, le médecin ne peut agir sur les causes de la maladie ; si l'éviction scolaire, en cas de maladie contagieuse, est une nécessité, isoler les enfants en difficulté des autres conduira tout droit, qu'on le veuille ou non, à une ségrégation de fait. »

On sait bien que reconnaître les différences c'est déjà séparer, mais au niveau de la pratique pédagogique quotidienne il est peut-être moins urgent de dévoiler l'idéologie sous-jacente à telle ou telle mesure que de se demander si elle constitue ou non un progrès. Compte tenu du fait que tout le monde, y compris les auteurs de la circulaire, proclame la nécessité de penser d'abord à la prévention de l'inadaptation, il semble simple de se demander tout bonnement si les mesures préconisées permettent ou non, plus qu'avant, de travailler en ce sens.

Qu'on se mette à la place d'un inspecteur départemental de l'Education nationale, membre du G.F.E.N. Que pouvait-il faire avant la circulaire de février 1970 ? Résister aux pressions des parents désireux de permettre à leurs enfants de passer au cours préparatoire avant l'âge, même s'ils ne manifestent pas la maturité nécessaire. Modérer (mais comment ?) le zèle des maîtres de C.P. pour qui sont « normaux » les enfants qui savent lire au mois de février. Retarder l'examen par la commission médico-pédagogique des enfants suspectés, par des maîtres perfectionnistes, de déficience intellectuelle... Et puis... ouvrir des classes de perfectionnement, réclamer pour les élèves qui en sortent des places (chères) dans les S.E.S., ou, encore plus chères malgré un réel effort de créations ces dernières années, dans les écoles nationales de perfectionnement.

Plaçons-nous maintenant dans la situation la plus défavorisée ; dans un département où l'inspection spécialisée par exemple ne peut compter sur aucune ouverture de nouveau poste pour la rentrée 1971, un I.D.E.N. dispose de quelques classes de perfectionnement tenues par des maîtres C.A.E.I., option déficients intellectuels. Il peut :

1° Faire procéder au réexamen clinique de la déficience intellectuelle des élèves fréquentant ces classes de perfectionnement, au mieux par l'un des psychologues scolaires de l'Académie, au moins mal par le secrétaire de la Commission médico-pédagogique de circonscription. Nous pensons que pour distinguer dans cette clientèle les enfants éventuellement susceptibles de bénéficier d'une réadaptation, un maître spécialisé peut trouver, dans l'examen sérieux d'une N.E.M.I. ou d'un W.I.S.C. les éléments d'un profil psychologique, sans aucun doute plus éclairant que les faux principes qui sélectionneraient **automatiquement** les plus jeunes ou les Q.I. les moins faibles. Regroupant ces enfants, on peut obtenir que leur classe devienne une classe d'adaptation, tenue par l'un des maîtres titulaires volontaire pour cette tâche.

2° Tenter de tarir à la source le recrutement des « débilés » en faisant procéder à l'examen des « grands » de l'école maternelle pour déterminer ceux qui risquent de s'essouffler avant le fatidique mois de février ; les confier à des maîtres de C.P. avisés, soit en les répartissant entre plusieurs maîtres, soit en les regroupant sous la responsabilité de l'un d'entre eux.

3° Envoyer un maître volontaire en stage de reconversion pour la réadaptation psycho-pédagogique.

4° Si les pronostics ont été vérifiés et qu'à son retour de stage le recrutement des classes de perfectionnement a diminué, replacer ce maître dans sa classe d'adaptation, mais le décharger de certaines des activités de la classe afin de lui permettre des interventions réadaptatives sur les élèves d'autres classes en difficulté momentanée, sous l'autorité, même lointaine, d'un psychologue scolaire.

Bien sûr, il faudra sans doute attendre plus d'une année que la conjonction des efforts pour prévenir l'inadaptation avant le C.P. et après le C.P. conduise à libérer totalement de classe un seul maître R.P.P. Bien sûr à lui tout seul il ne saurait constituer un G.A.P.P. Il faudra pouvoir lui adjoindre un maître spécialisé en réadaptation psycho-motrice et un psychologue. Mais le lecteur reconnaîtra sans peine que nous avons pris notre exemple dans les situations les plus défavorisées ; elles sont nombreuses, nous le savons ; nous savons aussi qu'il y a quand même quelques psychologues scolaires en France et que certaines académies peuvent espérer quelques créations de postes. Par conséquent, ce qui est possible dans les cas les plus désespérés l'est a fortiori dans les autres. L'essentiel me semble ceci : dans tous les cas, la circulaire de février 1970 permet l'élaboration d'une stratégie qui fasse progressivement prévaloir la prévention sur la réadaptation.

Il suffit de ne pas perdre de vue l'objectif qui reste clair dans tous les styles :

« La prévention des "inadaptations" suppose une observation continue de **tous** les enfants et adolescents et pas seulement celle des "inadaptés". La prévention des "inadaptations" suppose enfin que **tous** les enfants et adolescents puissent recevoir l'aide particulière dont ils ont **tous** besoin à un moment ou à un autre de leur croissance, de leur maturation, soit dans des groupes de rattrapage à l'école même, soit avec des éducateurs spécialisés de préférence hors de l'école. L'enfant, l'adolescent en difficulté doit pouvoir rester un écolier, un lycéen, comme les autres. » (G.F.E.N.)

« Le groupe d'aide psycho-pédagogique est une équipe constituée par un psychologue et un ou plusieurs rééducateurs. Il a la charge d'un ou de plusieurs groupes scolaires et veille à l'adaptation des élèves en participant à l'observation continue dont ils sont l'objet. Il intervient dès les premiers signes qui font apparaître chez un enfant le besoin d'un tel apport...

Les enfants qui bénéficient de ces rééducations peuvent, le plus souvent, continuer à fréquenter la classe où ils étaient quand leurs difficultés ont attiré l'attention... » (Circulaire de février 1970.)

Que le caractère administratif de la circulaire lui confère une certaine polysémie, que les mesures annoncées s'inscrivent dans un transitoire qui n'est pas sans danger de persévération dans l'ancienne idéologie ségrégative, c'est incontestable. Mais cela dépend des utilisateurs à qui cette circulaire donne, répétons-le, une liberté d'action plus grande qu'auparavant. Il faut prendre l'offensive et dire à tous les intéressés, maîtres spécialisés, associations de parents d'élèves, organisations syndicales, que le tournant sera difficile. Dire aux parents d'élèves que l'essentiel du dispositif n'est pas en place : comment en particulier s'illusionner sur la nécessaire collaboration médico-psycho-pédagogique quand les médecins scolaires sont obligés de se mettre en grève parce qu'ils ne peuvent exercer au bénéfice des enfants la médecine la plus élémentaire ?

Dire à ces mêmes parents que la classe d'adaptation qu'on vient d'obtenir par transformation n'est pas une « hypokhagne » ou une « hypotaube ». Dire à tout le monde en somme que nous faisons ce que nous pouvons dans un cadre qui nous est imposé et dont la transformation radicale ne dépend pas de nous seuls.

« Sachant bien que l'école ne peut à elle seule libérer les enfants des handicaps qui pèsent sur eux, mais qu'elle peut y contribuer... » (G.F.E.N.) les enseignants spécialisés et leurs responsables peuvent aujourd'hui, moins difficilement qu'hier, transformer progressivement leur activité de réadaptation en intervention de prévention.

Décrypter l'idéologie dont s'inspire une mesure administrative est le devoir du militant, et tout enseignant est militant. Faire le bilan des possibilités que cette mesure ouvre, ou ferme, à l'action éducative demeure sa tâche d'enseignant. Découvrir aux yeux du public le sens de l'évolution qu'elle est susceptible d'amorcer ne peut conduire à la prise de conscience des besoins que si l'action quotidienne révèle tout ce qui serait possible, par la démonstration du peu qui l'est déjà. Dans le même temps où je relisais le communiqué du G.F.E.N., « Le Monde » du 1<sup>er</sup>-2 novembre 1970 nous livrait l'information suivante :

« Dans un autre domaine, l'Urban League, l'une des plus puissantes et des plus anciennes organisations sociales noires, a lancé en 1968 à New York et dans plusieurs autres grandes villes les Street Academies (écoles de rue). Partant du principe qu'il n'est pas question d'attendre, pour améliorer le niveau de l'éducation noire, que "les taudis aient disparu des 'ghettos', que l'état sanitaire s'y soit amélioré, que la délinquance ait diminué, que l'unité familiale se soit reformée et que l'intégration totale ait été réalisée", quatorze "écoles de rue" ont été ouvertes dans l'agglomération new yorkaise. Elles sont généralement installées dans des locaux de plain-pied avec la rue et elles accueillent des élèves de treize à dix-huit ans... Depuis leur création les Street Academies de New York ont permis à quelque six cents garçons et filles de réintégrer le lycée et à deux cents autres de passer en classes terminales. »

Cela n'empêche sans doute pas leurs professeurs, tous volontaires, de militer pour la disparition des taudis et pour l'intégration. On me dira que leur « philanthropie » contribue à masquer l'inégalité sociale. C'est possible et cette considération peut raisonnablement empêcher un enseignant français de fonder une « école de rue », mais lequel d'entre nous refuse de venir en aide dans sa classe aux élèves socialement défavorisés sous prétexte que, ce faisant, on risque d'oblitérer en eux la « conscience de classe » ? L'ambiguïté de la profession d'enseignant s'accepte avec le métier. Elle doit chaque jour s'assumer.

Pour conclure, si l'auteur de ces lignes est dupe de quelque chose ou complice de quelqu'un, je prie qu'on le lui dise. N'étant candidat ni aux municipales, ni aux présidentielles, ni aux responsabilités syndicales, ni aux fonctions administratives, il recevra les critiques en toute sérénité et avec gratitude.

11 novembre 1970.

Lucien BRUNELLE,  
Directeur du C.R.F.M.E.I. de Versailles.



# essai

*La non-directivité, l'autogestion sont des mots, des expressions devenus à la mode et par là même profondément contestables quant à leur utilisation dans le langage pédagogique.*

*Responsable de « l'éducation » de 25 garçons et filles de C.M. 1, j'utiliserai plus volontiers les expressions : « essai de prise en charge de la classe par les enfants » ou « style de vie ».*

*En effet, je m'élèverai toujours avec force lorsque l'on me parlera de non-directivité ou d'autogestion à propos d'une classe élémentaire, temps que celle-ci sera réduite à ses seuls quatre murs, sous la contrainte des directives de l'Éducation nationale. Il s'agit d'être sincère, d'être lucide, les enfants ne sont pas libres de leur éducation, de leur choix et par conséquent leur pouvoir sur les choses, les institutions reste encore très limité.*

*Après cette trop brève mise au point, je vais essayer d'évoquer notre « façon de vivre » — enfants plus éducateur — à travers un certain nombre de techniques, de méthodes qu'il m'est absolument impossible de mettre à l'écart.*

## 1 - Présentation

Je suis normalien et j'ai commencé par pratiquer les techniques Freinet, ceci depuis 1961.

Il est toujours difficile de faire le compte rendu d'une expérience de relations humaines, de ce que j'appelle « un style de vie ». Seuls les faits — résultats positifs ou négatifs — peuvent objectivement être décrits.

Mais comment faire sentir une atmosphère de classe, les causes, les buts... Je ne dis pas que je réussirai, je vais seulement essayer en prévenant le lecteur de mon souci de ne rien oublier.

---

## 2 - Conditions de travail

Je suis actuellement responsable d'une classe mixte de C.M. 1, comptant 25 élèves, dans une école de ville-dortoir, de banlieue parisienne. Milieux familiaux de modestes à très modestes. Je suivrai cette même classe en C.M. 2. Dans mon esprit c'est très important car je n'ai plus le même souci du temps, auparavant réduit à neuf mois avec une nouvelle classe tous les ans.

## 3 - L'expérience

Je l'ai déjà dit et je le répéterai souvent, mon premier objectif est de « vivre » neuf mois par an avec des enfants.

Mon deuxième objectif est l'acquisition, en fin de cycle élémentaire, d'un certain nombre de notions de base que je considère comme favorables à l'équilibre personnel et à la socialisation des enfants (1).

Pour une meilleure analyse de l'expérience je les délimiterai en trois parties.

### 3,1 Prise de possession de la classe par le groupe :

Pour la rentrée scolaire, je prépare des ateliers de travail manuel ou de détente (terre, découpage, peinture, lecture, jeux...).

Je voudrais que les enfants prennent possession des lieux sans trop de contrainte, sans trop d'appréhension.

Comment je me situe ? J'essaie de me présenter le plus simplement possible — dès notre première entrée en classe — je leur parle de ma famille ; ma femme est institutrice maternelle, elle a eu quelques enfants dans sa classe, mes enfants sont élèves dans la même école. Je leur propose de les appeler par leur prénom, qu'ils ont bien entendu le droit d'avoir la même attitude en ce qui me concerne, ainsi que me tutoyer.

Quelques-uns se présentent spontanément, quelques-uns m'appelleront par mon prénom, quelques-uns me tutoieront. (Aujourd'hui, 10 janvier, tous m'appellent par mon prénom, aucun ne me tutoie.)

En résumé j'essaie d'être le plus authentique « possible » ; agir à l'école, en classe, comme dans la rue, sur une plage, en vacances... Ceci peut paraître naïf, mais je pense que l'attitude de l'éducateur demande à être remise en cause dans ce sens (2).

Après ce moment de présentation, les enfants utilisent les ateliers proposés selon leur désir.

Je renseigne à la demande. Je donne des explications sur les objets, le matériel de la classe.

Je précise, au fur et à mesure des activités et de l'intimité de nos rapports, mon rôle, les limites de leurs interventions :

- Je suis à votre disposition.
- Je ne refuse aucune demande de renseignement.
- J'essaierai de combler tous vos désirs d'activité.
- Je vous demande de prendre soin du matériel.
- Un domaine d'activité m'est réservé : la mathématique.

A la suite de ma première préparation d'ateliers, je n'ai plus rien proposé en ce qui concerne les activités, mais je suis resté très attentif à toute remarque, toute suggestion, toute parole.

En effet, je tiens à préciser que je ne fais pas de l'analyse de groupe, que je vis avec les enfants. Je ne désire pas les maintenir dans un climat pesant d'attente, malgré tout inévitable, car ils attendent toujours l'intervention du maître jusqu'à présent positive à 100 %.

J'ajoute que ces moments d'attente, de tension existent et sont même indispensables car ils sont générateurs d'activités.

Il serait vain de vouloir supprimer des conflits inévitables et sources de prise de conscience.

Les enfants proposent des activités, je propose des activités. Nous les organisons pour la journée ou pour les jours à venir. Ce qui nous amène vers une structuration temporelle de la semaine : l'emploi du temps traditionnel à ceci près que nous avons toujours la possibilité de le remettre en cause.

### 3,2 Prise de conscience, analyse :

Nous arrivons petit à petit vers une prise de conscience de groupe, qui doit prendre un certain nombre de responsabilités.

Un besoin de structuration, d'organisation prend naissance par la désignation de responsables (donneur de parole, secrétaire, documentation, matériel, peinture...).

Nous ne vivons plus seul près des autres, mais ensemble. La création d'institutions nécessaires à notre organisation apparaît : entretien du matin (mise en place), conseil du soir (bilan).

(1) Cf. « Interéducation » n° 16, p. 26.

(2) Développement de la personne (Rogers). Edition Dunod.

L'organisation temporelle de la semaine prend forme. Au bout de deux mois de recherche, d'expérimentation, deux types d'emploi du temps sont mis en place, non pas en ce qui concerne les chapitres, mais les horaires.

Les chapitres ont été déterminés par les types d'activités que nous retrouvons dans les textes officiels : français, mathématiques, activités d'éveil, éducation physique, bien que leur distinction puisse prêter à discussion.

	1 <sup>er</sup> TYPE	2 <sup>e</sup> TYPE	
1 h	Activités libres	Education physique	1 h
30 mn	Entretien	Entretien	30 mn
15 mn	Récréation	Récréation	15 mn
15 mn	Conférences (exposés)	Conférences (exposés)	15 mn
1 h	Mathématique	Mathématique	1 h
<b>INTER CLASSE</b>			
1 h	Français	Français	1 h
30 mn	Musique	Activités libres	30 mn
15 mn	Récréation	Récréation	15 mn
15 mn	Conseil	Activités libres	30 mn
1 h	Education physique	Conseil	30 mn
		Musique	30 mn

Les deux types ont été expérimentés quinze jours à la fin du premier trimestre. C'est le deuxième type qui semble avoir été adopté.

Cette prise de conscience de l'organisation s'est faite en parallèle avec une analyse de sa propre personnalité (sentiments, caractères, conduite, attitudes) et de l'analyse des autres (individus ou groupes). Sans oublier bien sûr une analyse de fonctionnement (bilan d'une ou des activité(s), remise en cause, réorganisation, nouvelles responsabilités, suppression de responsabilités...).

### 3,3 Structuration, organisation.

Il est difficile, sinon impossible, de différencier cette partie de la précédente, car elles se sont élaborées conjointement. Cependant, c'est à la rentrée des vacances d'hiver que des lois de fonctionnement ont pu être précisées et écrites. Leur simple communication ici me semble suffisante pour composer ce chapitre.

## LES LOIS DE LA CLASSE

Notre classe est organisée sous forme de coopérative avec comme responsables : 1 responsable du jour, 2 secrétaires, 2 trésoriers.

**1. Le responsable du jour :**

- chaque jour, un volontaire est choisi par ordre alphabétique comme responsable du jour,
- il dirige la classe,
- il aide ses camarades,
- il donne la parole,
- il fait respecter les lois,
- il vérifie si les responsabilités sont faites,
- il doit donner le bon exemple,
- il fait des remarques sur ce qu'il lit au conseil.

**2. Les secrétaires :**

- ils notent les décisions prises par la classe, chacun leur tour,
- ils relèvent, chacun leur tour, sur un cahier, les textes, les débats,
- ils sont tirés au sort, parmi les volontaires, pour un mois.

**3. Les trésoriers :**

- ils sont tirés au sort, parmi les volontaires, pour un mois,
- ils ramassent les cotisations et les marque sur une fiche,
- ils font les achats décidés par la classe.

**4. Les responsabilités :**

- elles servent à l'organisation de la classe,
- nous les échangeons tous les mois,
- elle doivent être faites avant 16 h 30,
- nous ne devons pas faire la responsabilité d'un autre, sauf en cas d'absence,
- ceux qui n'ont rien à faire restent à leur place.

**5. L'emploi du temps :**

- nous avons fait plusieurs emplois du temps avant de trouver celui qui nous convenait le mieux. Il est inscrit sur le tableau,
- nous devons respecter son horaire.

**6. La parole :**

- nous devons lever la main pour demander la parole au responsable,
- nous ne devons pas interrompre un camarade ou le maître lorsqu'ils ont la parole.  
(Actuellement une loi est en cours d'élaboration pour distinguer les moments de discussion libre et les moments de discussion dirigée.)

**7. Activités libres :**

- pendant les activités libres, il ne faut pas déranger nos camarades,
- quand nous avons fini un travail, nous allons le montrer au maître,
- nous pouvons demander un renseignement à notre camarade d'équipe, au responsable du jour, au maître.

**8. Plan de travail :**

- chaque lundi nous préparons un plan de travail que nous devons terminer le vendredi soir,
- nous y inscrivons tous nos travaux faits dans la semaine.

**9. Lecture :**

- chaque jour un groupe d'élèves lit une lecture préparée à l'avance,
- la classe donne une appréciation au lecteur.

## 10. Conférences :

- tous les lundis, nous marquons sur un tableau les conférences choisies,
  - à la fin de la semaine, elles doivent être terminées,
  - nous pouvons choisir une conférence pour l'exposer ou faire un album.
- D'autres chapitres sont en préparation : les sanctions, les textes, la bibliothèque, les correspondants, les moments de discussion libre...

## 4 - Bilan provisoire.

### 4,1 Bénéfices :

#### 4,11 Pour les enfants.

D'une manière générale, il me semble possible de dire que cette expérience a permis une plus grande emprise des institutions de la classe, par les enfants (responsabilités, matières à enseigner, expression, authenticité plus grande des rapports enfants-enfants, enfants-éducateur). D'autre part, elle a impliqué une certaine discipline de la parole, et consolide le sens des responsabilités. Elle a motivé l'auto-analyse et l'analyse des autres. Elle a favorisé l'expression — au début, par exemple, marionnettes, maintenant théâtre spontané. Elle a restauré la créativité : les enfants ont inventé des règles de vie, ils participent à leur enseignement (forme et contenu). Elle commence à habituer les enfants à structurer, programmer, planifier leur travail.

#### 4,12 Pour les maîtres.

Il me semble pouvoir retirer les mêmes bénéfices que pour les enfants, bénéfices auxquels s'ajoute la possibilité d'avoir des rôles différents suivant les moments de la classe : observateur, animateur, conseiller... Je peux affirmer que j'augmente chaque jour ma connaissance des enfants, ce qui me permet de les aider avec d'autant plus d'efficacité que nos rapports peuvent être plus profonds.

J'ai acquis aussi une plus grande sérénité dans mes contacts avec les enfants. Je pense pouvoir dire que je deviens de moins en moins autoritaire.

Cette expérience m'aide aussi dans mes choix pédagogiques et participe à la remise en cause des relations humaines débordant même dans le cadre de la classe.

### 4,2 Difficultés :

#### 4,21 Pour les enfants.

Il m'est pratiquement impossible d'analyser les difficultés des enfants puisqu'elles sont plus ou moins inconscientes pour eux-mêmes.

Je ne peux que rapporter ici un certain nombre d'observations visuelles ou d'impressions personnelles :

— L'impatience : ils ont du mal à rester dans l'incertitude de l'activité à venir. Ils veulent agir immédiatement.

— Indécision : il leur est difficile de prendre une décision. Ils remettent perpétuellement en cause la décision prise.

— Instabilité : ils changeraient volontiers d'activité sans avoir terminé la première, d'où parfois manque de réussite, déception.

— Autorité : ils ont de grandes difficultés à diriger une réunion, un débat. Il leur faut acquérir suffisamment d'autorité pour savoir donner la parole, ne pas se laisser déborder.

#### 4,22 Pour le maître.

L'atmosphère bruyante me gêne quelque peu. En effet les enfants travaillent sans difficulté dans le bruit (1). Je dois faire un effort, eux aussi.

(1) « Libres Enfants de Summerhill ». Ed. Maspéro. Neil dit que les enfants sont de plus en plus bruyants jusqu'à l'âge d'environ 14 ans.

J'ai parfois du mal à intervenir autrement qu'autoritairement.

Il me faut donner beaucoup d'explications aux parents qui ne comprennent pas toujours très bien, ayant une image traditionnelle du maître. Ils me demandent une appréciation sur des résultats scolaires (écoles traditionnelles), alors j'essaie de les sensibiliser sur le développement des aptitudes, de la personnalité de leurs enfants.

Cependant je peux dire, que contrairement au milieu enseignant, les parents ne sont pas indifférents.

#### 5 - Pour conclure.

Cette expérience se continuera, je l'espère, encore l'année prochaine en C.M. 2 ; mais je n'aimerais pas conclure, sans rappeler que cette forme d'organisation n'est pas un domaine réservé et qu'elle peut être amorcée sans une remise en question des techniques pédagogiques. C'est avant tout un problème de relations humaines et d'authenticité dans les rapports. Mais, il faut être réaliste, les enfants remettront en cause, à un moment ou à un autre, la forme et le contenu de l'enseignement qu'ils sont en train de subir.

Michel GAUVIN - Janvier 1961.

#### Bibliographie

Naissance d'une pédagogie populaire (Freinet). Ed. C.E.L.

La part du maître (Freinet). Ed. C.E.L.

Le développement de la personne (Rogers). Ed. Dunod.

« Libres Enfants de Summerhill » (Neil). Ed. Maspero.

Psychologie de l'intelligence (Piaget). Ed. Lunod.

La vie affective des groupes (Max Pagès). Ed. Dunod.

#### F.G.E.R.I. et G.E.T.

#### VOUS PROPOSENT :

#### UN STAGE DE FORMATION A LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

#### VOUS POUVEZ

apprendre des techniques

vous sensibiliser aux problèmes de relations

#### ET VOUS POURREZ DÉMARRER UNE CLASSE COOPÉRATIVE

du 28 août au 5 septembre  
95 - SAINT-PRIX - 30 places  
8 jours en internat  
200 F + 10 % du revenu mensuel  
Inscription : 100 F à :

Robert ALATEINTE  
5, rue Claude-Perrault  
94 - CRÉTEIL  
C.C.P. Paris 12704 73

**Inscrivez-vous dès maintenant !**

## entretiens et extraits d'entretiens en rééducation

Il est impossible d'interpréter à coup sûr. D'ailleurs, vouloir absolument, systématiquement le faire arriverait à dénaturer la spontanéité de nos rapports avec les enfants. Il arrive cependant qu'il est bon de « faire le point » de temps en temps, cela est un peu plus réalisable dans un contexte très vaste. Le court entretien qui suit se situe après six mois de séances, pendant lesquels la communication m'avait semblé assez superficielle... Il est à noter que c'est à peu près à l'époque de cet entretien que les résultats scolaires sont devenus meilleurs et que le comportement, en général, serait devenu plus supportable. Voici de l'entretien — enregistré — les réflexions que j'en ai tirées, en dehors de tout l'inexprimable senti, vécu, en pareil cas.

— « J'ai rêvé à vous... c'était pas drôle ! **Ma présence est gênante elle devient infortunée, même la nuit...**

— Qu'est-ce qui n'était pas drôle ?

— Vous étiez devenue grande... grande... presque aussi grande que la concierge. **Je suis de petite taille, de la même taille à peu près que l'enfant. Grâce à cela me dissocie-t-elle du monde inquiétant des adultes ?... Pas tout à fait, elle peut m'identifier à une adulte justement très inquiétante.**

— Tu ne m'as jamais parlé de la concierge.

— Oh ! c'est pas drôle, c'est toujours moi avec elle !

— Toujours toi ?

— Oui quoi ? J'ai les pieds sales, la poignée est sucrée, la rampe tremble quand je monte l'escalier. Ça va pas... alors c'est moi ! **Puisque je suis identifiable à la concierge n'aurait-elle pas vécu à travers mon attitude un empêchement à être elle-même. En un mot, lui ai-je donné l'occasion de m'imputer ses échecs ?**

— Je comprends, ce n'est pas toujours toi quand ça ne va pas.

— Oh ! c'est pas drôle... (soupir). Vous étiez même un peu plus grande que maman. C'est pas drôle. **Essai d'identification à la mère contrôlé, trop culpabilisant pour elle... ou traumatisant... ou à la fois culpabilisant et traumatisant.**

— Mais ??... qu'est-ce qui n'est pas drôle ?

— Ben quoi ! J'pouvais plus vous parler ! **Elle a le sentiment de communiquer, la relation est sans doute profonde, mais elle a peur d'y échapper.**

Celui-ci est sans commentaire... Situons seulement Andrée. Elle a 12 ans et demi, elle est en sixième, considérée comme « nulle » en toute matière.

Nous faisons des mots croisés. Il s'agit de trouver le mot « quarantaine ». Andrée y arrive instantanément, puis elle dit :

— « Notre camarade a été mise en quarantaine parce qu'elle avait fait une fugue.

— Ah ! »

Au bas de la feuille des mots croisés elle écrit cette phrase et me regarde avec une certaine angoisse.

- « C'est vrai ce que je suis en train d'écrire !
- En quoi consiste cette quarantaine ?
- Nous devons plus lui parler et puis la directrice l'a giflée... Mais pour la gifle je crois pas, c'est les filles qui ont dit ça.
- Qu'est-ce qui est pire à ton avis : être en quarantaine ou être giflée ?
- Oh ! Etre en quarantaine... on est seule... on a l'impression...
- Oui ? Dis... explique...
- On a l'impression d'avoir mal fait... même si c'est pas notre faute qu'on a mal fait... les autres ont l'air de croire que c'est notre faute... alors on sait plus...
- Tu as déjà été en quarantaine.
- Peut-être... pas tout à fait... quelquefois. Je travaillais mal, mais on disait pas comme ça : il faut la mettre en quarantaine.
- On ne le disait pas, mais tu trouvais qu'on ne te parlait pas.
- ... Oui... un peu... et puis, la maîtresse m'interrogeait pas beaucoup. Alors, elle, on lui a dit "en quarantaine !"
- Tu ne lui parles plus.
- Si ! (Ceci est à peine murmuré et Andrée baisse imperceptiblement le nez comme si elle était coupable de ne pas suivre la consigne.)
- Tu as honte... pourquoi ?
- ...
- Tu es libre d'agir comme tu veux. Ton opinion à toi n'est peut-être pas l'opinion des autres camarades. Voyons, que penses-tu toi ?
- Il faut lui parler !
- Et pourquoi ?
- Mais, madame... quand on ne vous dit plus rien on a envie d'être ailleurs, si on peut pas partir on fait comme si ça y est.
- Comme si ça y est ?
- Oui, on reste, mais on n'est plus avec les autres.
- Tu as raison, c'est souvent comme ça. Et ta camarade ?
- Oh ! elle ! Elle pourrait encore avoir envie de partir... elle pourrait faire une autre fugue : il faut lui parler. »

Après cinq séances de contact difficile...

— « Y a-t-il quelque chose que tu désires faire particulièrement ? »

La réponse est lancée d'une traite et telle une provocation :

— « Non, rien de spécial. A l'école tout va bien !

— Pourquoi viens-tu ici alors ?

— Pour ne plus faire de fautes.

— Comment penses-tu y arriver ?

— En faisant des dictées.

— Tu veux faire une dictée ?

— ... (Air de plus en plus renfrogné.)

— Allons ! Tu peux dire ce que tu veux ! »

Avec une violente hargne :

— « Et si je vous dis que je veux pas faire de dictée !

— Tu n'en feras pas. »

Stupéfaction: Véritable bondissement :

— « Pas vrai ! »

Il est au milieu de la pièce, il jubile, va vers l'armoire, fouille nerveusement puis plus calmement. Détendu il revient s'asseoir avec un livre... Mais s'il se culpabilisait ensuite ??? Je dis :

— « C'est bon de lire, cela aide à faire moins de fautes. »

Y... entre dans le bureau, l'œil brillant et l'air satisfait: A peine assis il se lance dans le récit des gamineries de collégiens, comme il le fait souvent. Il est en sixième, il a presque douze ans. Gommages lancés en l'air, grognements, grince-



ments de chaise émis sournoisement pendant le cours d'anglais, feuilles de papier chipées au professeur de dessin... tout cela contrebalance un peu, de façon agréable, une carrière scolaire des plus pénibles. Aujourd'hui il fait état d'une ambiance de rigolade satisfaisante à laquelle j'ai l'impression qu'il participe de façon active et sur toute la ligne. Il parle aussi de quelques professeurs, de façon superficielle, puis il aborde le sujet épineux : Monsieur X..., professeur général, ami de son père.

— « Même n'importe qui on est... » (Silence, je reprends sa phrase sur le même ton, celui de la constatation.)

— « Ton père connaît ton professeur... Ce que ça change ??? **Ton réprobateur, évidemment beaucoup de choses devraient changer et cette circonstance devrait l'aider.**

— Ton père connaît ton professeur.

— Il a dit au maître qu'il fallait... (geste de serrer la vis) et maintenant il me saute tout le temps dessus, même quand je mérite pas ! Moi, je bavarde, c'est vrai, mais les autres bruits je les fais pas. **Il est moins actif aux gamineries de la classe que je ne pensais.** Et si j'ai envie de rire, je ris devant les profs... pas derrière. **Il ne sait pas dissimuler, il les agace.** Et puis on a un délégué de classe ! Alors ça, comme délégué !... **Agressivité suivie d'une moue de mépris. S'attaque-t-il à l'image de lui-même que ce délégué lui renvoie ?** Il prend pas la défense de ceux qui sont accusés injustement. Si on est bourré de travail c'est à lui à le dire au prof pour que ce soit mieux organisé. Il dit, mais comme les autres, de sa place. Oh ! il n'est pas méchant, mais pas à la hauteur, il fait rien pour la classe, il prend pas son rôle au sérieux. On a choisi ce garçon-là parce qu'il était fort et grand (**regain d'agressivité dans la voix**).

— Qui a choisi ?

— On a voté. Il a eu beaucoup de voix parce qu'il est à la tête d'une bande. C'est tout de même un gars sympathique, mais c'est pas un délégué ! On ne peut rien changer. (**Changer... ce mot revient.**)

De façon floue, vague, intranscriptible, avec des monosyllabes et des phrases amorcées Y... me fait comprendre que s'il propose de changer cela ne servira à rien : c'est le milieu de l'année, les habitudes sont prises, la classe ne réagira pas. (**Le délégué ne sera pas remplacé... oui, et cette installation dans sa médiocrité scolaire malgré l'espoir d'en sortir quand commence l'année scolaire...???**) C'est très ennuyeux, il sent qu'« il y a tant à changer ! » Et je demande de façon précise :

— « Quoi, par exemple ?

— Eh bien voilà : chaque professeur donne du travail à faire mais il se soucie pas du travail que les autres ont donné. Et le comble ! Le soir où c'est Monsieur X. qui surveille, il faut faire son travail à lui, pas celui des autres. Et puis il y a les injustices, on laisse punir celui qui mérite pas. Alors là, moi je dénonce. Pourtant autrement je dénonce jamais. Un bon délégué pourrait peut-être faire quelque chose. »

Cette fois il me présente la situation sous forme d'injustice générale : mauvaise note générale, et commence à percer plus nettement l'idée qu'il pourrait remplacer le délégué... Cette idée est sans doute devenue consciente au cours de la séance, au fur et à mesure où il s'affirmait à travers des idées que je sentais pleines de bon sens.

— « Et puis, pour les notes, c'est pas rigolo, c'est comme dans les petites classes. Le dernier il a 3 et puis il se donne du mal, il a 7... oui ? mais il reste quand même le dernier... »

— Hélas ! Tu peux donner d'autres...

— Oui, au sujet des exemples justement. Ceux de la grammaire, il faut répéter ceux du livre. Si on le fait pas, même qu'on a compris, on a une mauvaise note.

— Essaye d'être content parce que tu as compris.

— Je serai encore plus content si je donnais mon exemple à moi ! J'aime bien donner un exemple à moi. »

Il explique qu'il s'agissait du complément d'accompagnement, il a essayé de retrouver l'exemple du livre — une phrase de La Fontaine — et il a fait une

salade l... L'exemple qu'il voulait donner c'est : « Je prends l'autobus avec ma mère ».

Il reparle ensuite du délégué. Il y en a un autre qui serait bon délégué, ils sont quelques copains à le croire mais les élèves n'ont pu le choisir parce qu'il avait été renvoyé du lycée et :

— « On pense que les maîtres ne l'accepteraient pas comme délégué. On peut pas voter pour un type que les maîtres trouvent pas bien ! »

**Renonce-t-il à être délégué lui-même à cause de l'étiquette posée sur lui ?**

C. B.  
rééducatrice.

## GERREN

### NOS NUMÉROS SPÉCIAUX « JOURNÉES D'ÉTUDES »

Déjà parus :

- Les troubles des apprentissages scolaires et la rééducation.  
(Journées 1966) - Épuisé.
- Education et rééducation psychomotrice.  
(Journées 1968) - Prix : 10 F.
- La communication et ses troubles.  
(Journées 1969) - Prix : 12 F.

En préparation :

- Le cours préparatoire et l'échec scolaire.  
(Journées 1967)
- Introduction à la psycholinguistique.  
(Journées 1970)

Ont participé à ces journées :

Mmes et MM. Abadie, Albert, Anzieu, Aubry, Aucouturier, Auzias, Azemar, Bakeroot, Barrau, Beauvais, Berge, Bergés, Bley, Boes, Borel-Maisonny, Bresson, Camblong, Casteilla, Chiland, Debesse, Delchet, Diatkine, Domenach, Dortet, Dublineau, Ducoing, Favez-Boutonier, Ganancia, Gillie, Girolami-Boulinier, Gloton, Gratiot-Alphandéry, Greco, Guilmain, Guyot, Haim, Inizan, Janot, Jolivet, Jouen, Lapiere, Le Boulch, Lefavrais, Lobrot, Manoni, Marchand, Martenot, Maucó, Mazo, Millot, Morin-Lormand, Niox-Château, Olivaux, Portnoy, Picard, Pichon, Placère, Rigault, Saint-Clair, Saint-Marc, Sivadon, Soulé, Thuriot, Toraille, Vayer, Vial, Wintrebert.

Pour commander ces brochures, écrire à Mlle Paule GAILLARD, 33, rue Croulebarbe, Paris (13<sup>e</sup>). Joindre un C.C.P. libellé à l'ordre du G.E.R.R.E.N. 21 075 85 Paris.

# la formation des spécialistes de l'enseignement de la lecture dans le monde

*Nous sommes heureux de communiquer en primeur à nos lecteurs les principaux résultats d'un questionnaire sur la formation des enseignants spécialisés dans l'apprentissage de la lecture soumis fin 1969 par l'International Reading Association à ses correspondants dans les divers pays affiliés, à savoir : Australie, Canada, Chili, Tchécoslovaquie, Danemark, Angleterre, France, Finlande, Guam, Hong Kong, Inde, Irlande, Israël, Japon, Maroc, Népal, Nouvelle-Zélande, Norvège, Philippines, Portugal, Turquie, U.S.A.*

*Nos remerciements au Pr Alan Robinson (Hofstra University New York) de nous avoir communiqué ce document qu'il doit paraître « in extenso », avec d'autres données, dans un ouvrage sur l'enseignement de la lecture sous l'égide de l'UNESCO.*

J. P.

**Première question. — Existe-t-il des programmes gouvernementaux pour l'amélioration de la formation des maîtres du primaire en matière d'enseignement de la lecture ?**

Il existe principalement des formations pendant les heures de service pour :

- a) L'entraînement aux méthodes d'apprentissage, souvent à destination de groupes d'enfants particuliers ;
- b) Pour l'introduction dans la pédagogie de matériaux nouveaux ; dans les pays suivants : Australie, Canada, Chili, Tchécoslovaquie, Inde, Norvège, Philippines, Turquie.

**Deuxième question. — Dans vos instituts de formation existe-t-il des cours distincts pour l'enseignement de la lecture ?**

Oui, en Australie, Canada, Danemark, Angleterre, Guam, Inde, Israël, Népal, Nouvelle-Zélande, Norvège, Philippines, Turquie, U.S.A.

Quand une seule formation est offerte, elle s'intitule le plus souvent : méthodes et enseignement de la lecture. C'est le cas de la plupart de ces pays bien que le nombre puisse en varier d'un centre de formation à l'autre.

Quand il n'y a pas de formation distincte pour la lecture, quelques séances de formation en ce domaine sont dispensées habituellement dans le cadre des méthodes d'enseignement de la langue maternelle. Séances d'apprentissage ou leçons expérimentales sont le plus fréquemment utilisées pour aider les futurs maîtres à apprendre à enseigner la lecture.

**Troisième question. — Quelle somme de formation est-il requis pour devenir enseignant primaire ?**

Cela varie d'une année au-delà de la scolarité obligatoire à quatre ou cinq ans au-delà de l'enseignement secondaire. Un diplôme ou certificat est généralement délivré dans la plupart des pays. Dans un petit nombre de cas, une formation spécifique aux méthodes d'enseignement de la lecture est exigée pour obtenir ce certificat de qualification.

**Quatrième question. — Comment les maîtres en exercice sont-ils aidés pour se perfectionner dans l'enseignement de la lecture ?**

Plus de 50 % des réponses indiquent que des cours de recyclage sont donnés pendant les périodes de vacances. Près de 50 % font état de cours durant l'année scolaire donnés après les heures de classe. Environ 30 % attestent que les instituteurs suivent des cours à l'Université ; 17 % qu'ils reçoivent des indemnités de déplacement. Bien que la plupart des pays n'apparaissent pas former de spécialistes de la lecture, environ 49 % de réponses indiquent que les spécialistes de la lecture sont généralement responsables des cours de formation institués dans le cadre du service. 25 % des réponses désignent le chef d'établissement (principal - directeur) comme en assumant la responsabilité.

**Cinquième question. — Des non-professionnels assistent-ils les maîtres dans l'enseignement de la lecture ?**

Ce n'est qu'au Canada, en Nouvelle-Zélande et aux U.S.A. qu'il est fait mention de non (ou para) professionnels. Ils sont généralement contrôlés par le maître de la classe, le directeur, le principal ou le conseiller pédagogique. L'essentiel de leur rôle paraît être d'écouter l'enfant lire, de l'aider à se corriger ou de faire un travail de bureau.

**Sixième question. — Existe-t-il dans votre pays des spécialistes de la lecture ?**

Il en est mentionné en Australie, Canada, Tchécoslovaquie, Danemark, Angleterre, Finlande, Guam, Israël, Nouvelle-Zélande, Norvège, Philippines et U.S.A. (1).

Ce sont le plus souvent des rééducateurs de la lecture qui travaillent directement avec les élèves. Dans 25 % des réponses, ils ont le titre de conseillers pédagogiques ou de coordinateurs travaillant avec les élèves et les maîtres et, rarement, avec les maîtres seuls. Dans 30 % des cas, une formation spéciale ou plus poussée est estimée essentielle pour devenir spécialiste de la lecture.

Dans quelques cas, des maîtres deviennent spécialistes en lecture sur la base de leur propre expérience, en fonction de leur valeur et de leurs goûts.

**Septième question. — Des diplômes spéciaux sont-ils exigés pour devenir spécialiste de la lecture ?**

Dans la plupart des cas, ce n'est pas nécessaire. Cependant, les exigences diffèrent selon les provinces, les Etats et les institutions. Un diplôme spécial est requis en Australie, Danemark, Norvège et Turquie. Il en est de même dans un certain nombre d'Etats aux U.S.A.

---

(1) Dans une certaine mesure, il en est de même en France puisque dans les faits les rééducateurs psychopédagogiques de l'Ecole Nationale se consacrent surtout aux troubles de la lecture et de l'orthographe (note du trad.).

# pédagogie cybernétique :

## analyse de programmation, algorithmes didactiques et machines sémantiques.

par Henri PERRET

### Notion de didactométrie

Ainsi qu'on l'admet, on apprécie la philosophie, on interprète la psychologie, on ne les mesure pas ; mais, par contre, on peut vérifier la valeur d'un programme, contrôler les acquisitions et mesurer la somme des connaissances grâce à des moyens nouveaux introduisant l'objectif et le quantitatif dans le processus d'apprentissage humain.

### Méthode critique

En raison de la difficulté d'apprécier objectivement la valeur d'un programme pédagogique, il convient, préalablement à la mise en œuvre des moyens permettant de satisfaire aux principes précédemment énumérés, de définir la structure et la composition du programme selon des critères objectifs et en suivant une méthode critique rigoureuse. En effet, il importe au plus haut point que la FORME de programmation que nous allons développer à la suite repose sur une BASE (fond) solide ; c'est-à-dire la valeur du programme lui-même quant à son contenu. La méthode critique la plus conforme à l'esprit de la programmation algorithmique est à notre connaissance celle qui a été proposée par AKE BJERSTED de Malmoe (Suède) à l'aide d'un formulaire très complet dont nous devons la traduction à M. R. FRANCK alors qu'il était professeur au lycée Pothier à Orléans.

Très averti de ces problèmes pédagogiques, R. FRANCK a noté au passage que la méthode ci-après exposée fait passer insensiblement de l'analyse d'un comportement objectif à celle d'une activité mentale, ajoutant : « Cette analyse des tâches intellectuelles ne prétendrait pas décrire exactement ce qui se passe dans la mentalité d'un élève qui apprend, mais chercherait à en monter des modèles théoriques de la plus grande probabilité possible. »

En voici les séquences constitutives à toutes fins utiles :

### 1. EXAMEN DU RAPPORT EXISTANT ENTRE LE CONTENU DU PROGRAMME ET SES OBJECTIFS

1.1. Le programme contient-il tout ce qu'il devrait, selon les objectifs annoncés ?

1.2. Toute information hors sujet a-t-elle été éliminée ?

1.3. S'est-on abstenu d'enseigner des connaissances déjà acquises par les élèves, d'après l'analyse de la population visée ?

1.4. Est-ce que le programme donne trop d'importance à certains points, et trop peu d'importance à d'autres, en fonction des objectifs déclarés ?

1.5. A-t-on mis à jour toutes les informations sujettes à changer (en géographie humaine, par exemple) ?

1.6. Selon le jugement des spécialistes, n'y a-t-il aucune erreur dans le programme ?

## 2. EXAMEN DU MODE D'EMPLOI DU PROGRAMME

2.1. Le mode d'emploi du texte programmé ou de la machine à enseigner, tel qu'il est présenté aux élèves, est-il complet, clair et facile à suivre ?

2.2. L'élève est-il suffisamment entraîné, au début du programme, à la façon dont il doit donner ses réponses et les contrôler, ou à manipuler la machine à enseigner (et aussi lorsqu'une nouvelle technique de réponses est introduite) ?

## 3. EXAMEN DE L'ORGANISATION DE LA PROGRESSION

3.1. Le programme essaie-t-il d'établir systématiquement des corrélations entre les connaissances et les méthodes déjà acquises par les élèves (notion de référentiel) et les nouvelles connaissances proposées ?

3.2. Le programme est-il construit de telle façon que les élèves doivent aller « du simple au complexe », « du facile au difficile », « du concret à l'abstrait », selon les expressions consacrées ?

3.3. Y a-t-il suffisamment d'exercices d'application et de répétitions ?

3.4. Les items de révision sont-ils convenablement répartis (d'abord assez près de la première présentation de la connaissance en cause pour que de bonnes réponses soient probables, puis à des intervalles croissants) ?

## 4. EXAMEN DE LA FONCTION INFORMATIVE DES ITEMS

4.1. Les détails hors-sujet et qui pourraient distraire l'attention des élèves ont-ils été supprimés, de façon que celle-ci soit dirigée sur la partie de l'information donnée dans l'item ?

4.2. La présentation de l'information nouvelle est-elle assez vivante et concrète ? Par exemple, a-t-on recours à des dessins, des schémas ou tout autre matériel de démonstration là où de tels moyens seraient plus efficaces qu'une description verbale ?

4.3. Les exemples donnés sont-ils assez variés pour que l'on ne voit pas un seul aspect de la question exposée ou en ait une idée fautive ?

4.4. L'information est-elle donnée à la place qu'elle doit occuper dans la progression ?

4.5. Est-ce que les techniques de suggestion ont été suffisamment variées ?

4.6. Les suggestions inutiles ont-elles été évitées ?

4.7. Au lieu de suggestions purement matérielles (lettres initiales, par exemple) qui risquent de distraire l'attention de l'élève ou de la diriger sur un point sans intérêt, a-t-on eu recours à des suggestions de type intellectuel : induction logique, parallélisme, proportionnalités, etc. ?

## 5. EXAMEN DES RÉPONSES ATTENDUES

5.1. En règle générale, peut-on répondre à la question avec les informations dont on dispose à ce moment ?

5.2. Le programmeur a-t-il évité de formuler des questions de telle façon qu'on peut leur répondre sans avoir compris le contenu de l'item ?

5.3. La réponse prévue a-t-elle été conçue de façon à garantir raisonnablement que l'élève, qui la donne, a bien compris l'essentiel de l'information donnée dans tel item ? En d'autres mots : la réponse escomptée correspond-elle à l'objectif de cet item ? (Il est bien entendu que chaque item a un objectif propre.)

5.4. Le programme suscite-t-il des réponses demandant des comportements variés : écrire, dessiner, calculer, comparer, etc. ?

5.5. Est-ce que les réponses (erronées) proposées à une question à choix multiple correspondent à toutes les causes d'erreurs que l'on peut raisonnable-

ment escompter ? Autrement dit, peut-on imaginer des erreurs typiques d'élèves ne se trouvant pas dans la liste proposée ?

5.6. Est-ce que les réponses proposées à une question à choix multiple sont telles que le choix de l'élève ne soit pas un pseudo-choix (c'est-à-dire qu'il n'y ait qu'une réponse raisonnable, au milieu de réponses absurdes ou ne concernant absolument pas le sujet traité) ?

5.7. Est-ce que le programme demande à l'élève de donner des réponses du type de celles qu'on attendra de lui dans la situation terminale (par exemple, le programme n'entraînera pas l'élève à reconnaître seulement des bonnes décisions si, dans le test final, on évaluera aussi ses capacités à en prendre de lui-même).

## **6. EXAMEN DE L'INTÉGRATION DES CONNAISSANCES RÉALISÉE PAR LE PROGRAMME**

6.1. Est-ce que le programme, après avoir présenté pas à pas à l'élève des principes et des concepts, lui donne l'occasion de les appliquer à la solution de problèmes, tels qu'il devra en mettre en œuvre plusieurs à la fois ?

6.2. Des synthèses présentées sous forme de tableaux, de diagrammes, de schémas, de résumés ou de textes de références sont-elles utilisées ou nécessaires ?

6.3. Est-ce que le programme aide l'élève à se former une première idée générale de la matière qu'il va voir (« Gestalt terminale par exemple au moyen de réponses bien structurées ») ?

6.4. Si un livre programmé est utilisé, l'étudiant dispose-t-il d'une table des matières qui en montre les limites et la structure ?

6.5. Y a-t-il des index bien faits qui permettent aux étudiants de rafraîchir leurs connaissances sur tel ou tel point; s'ils le désirent ?

## **7. EXAMEN DES TECHNIQUES DE MOTIVATION**

7.1. Les programmeurs sont-ils attachés à mettre assez de variété dans les items de révision ? En d'autres mots : la répétition mécanique est-elle remplacée, autant que possible, par des variations sur le même thème.

7.2. Est-ce que le niveau de difficulté, tout au long du programme, est si bien adapté aux possibilités des élèves qui doivent l'étudier, qu'ils ne sont jamais ennuyés (parce qu'il est trop bas) ou rebutés (parce qu'il est trop haut) ?

7.3. Est-ce que les exemples et les illustrations sont intéressants et correspondent à l'expérience et aux besoins de la population visée ?

7.4. Est-ce que les possibilités d'individualisation incluses dans le programme (les « branchements » et les raccourcis) correspondent d'assez près aux résultats de l'analyse initiale faite de la population visée, de façon que, par exemple, les élèves qui ont déjà une certaine connaissance du sujet exposé n'aient pas à suivre le même parcours que ceux qui n'en ont aucune ?

## **8. EXAMEN DE LA FORME EXTÉRIEURE DU PROGRAMME : LA LANGUE UTILISÉE**

8.1. Le niveau du vocabulaire et de la syntaxe des phrases ne met-il pas le programme hors de portée des élèves ?

8.2. La signification des mots nouveaux est-elle expliquée ou clairement démontrée, dès qu'ils sont introduits ?

8.3. La langue du programme est-elle toujours claire et sans ambiguïté ?

8.4. A-t-elle toujours l'exact degré de précision souhaitée en fonction des objectifs du programme ? (Elle ne doit être ni vague, ni trop précise si certaines distinctions entre des mots techniques ne font pas partie des objectifs.)

8.5. Le numérotage des articles, la ponctuation, les abréviations sont-ils corrects ?

## 9. EXAMEN DE LA FORME EXTÉRIEURE DU PROGRAMME : AUTRES ASPECTS

9.1. La présentation générale du programme est-elle pédagogiquement bonne, sans être trop coûteuse ?

9.2. La typographie est-elle assez claire et met-elle en valeur ce qui doit l'être ?

9.3. Est-ce que les illustrations de toutes sortes, dans le programme proprement dit et dans ses appendices éventuels, contribuent à son efficacité ?

### TECHNIQUE

Complétant la méthode critique qui précède, la technique opératoire repose sur un certain nombre d'actions spécifiques ci-après énumérées et dont l'ensemble permet de satisfaire aux impératifs posés par la poursuite des objectifs, d'un point de vue fonctionnel, grâce à la mise en œuvre de moyens appropriés dont l'énumération et la description suivront logiquement ce paragraphe. Cette technique se caractérise essentiellement, d'une part en ce qu'elle fait appel à un mode de programmation discrète à effet **cyclique et récurrent**, à base de micro-programmes à coordination polymodulaire et, d'autre part, en ce que les sauts, branchements et dérivations des méthodes précédentes **sont remplacés par des circuits autorégulateurs**, prédéterminés, à l'aide desquels la synchronisation produit une action psychopilote conforme aux fonctions de la mentalité (modélisation).

#### Action cyclique

Cette action a été définie et déterminée en partant de la nécessité d'obtenir une stimulation psychologique maximale, considérant qu'une excitation extérieure n'est une information que si elle a une répercussion psychologique et compte tenu du fait qu'un phénomène physique entretenu un certain temps finit par ne plus provoquer d'effet psychologique car il y a accoutumance.

#### Action d'alternance

Celle-ci est une conséquence directe de la précédente et consiste à diviser le cycle pédagogique en deux phases distinctes : l'une dite de libre stratégie où le sujet agit selon son comportement propre et selon ses aptitudes personnelles ; l'autre dite algorithmique, où le sujet est conduit tout à la fois vers une synthèse du conditionnement et une synthèse du raisonnement par micro-programme ad-hoc (rupture de rythme).

#### Action de récurrence

Cette action consiste en une reprise en sous-œuvre, avec effet de restructuration. C'est un feed-back fonctionnel, en fonction des attitudes et des comportements résultant de l'activité exercée par le sujet au cours de la première phase du cycle pédagogique. Elle a pour objet d'éliminer les redondances et les ambiguïtés inhérentes à l'empirisme intellectuel et permet une sélectivité accrue.

#### Action d'écrêtage

Cette action a pour objectif l'élimination systématique des difficultés réelles ou potentielles rencontrées au cours d'une progression en définissant des patterns dont les valeurs sémantiques se situent dans des limites où l'assimilation est maximale. Cela permet tout à la fois de faciliter le travail d'analyse et d'acquisition ainsi que d'accélérer le processus d'intégration des connaissances.

#### Action de synchronisation

Cette action est la résultante des actions précédentes en ce sens qu'elle réalise le synchronisme des motivations produites par la synthèse du conditionnement d'une part, et de la synthèse du raisonnement d'autre part, sous la forme d'un programme d'action, cohérent, grâce à la structure des micro-programmes et



à l'action spécifique des modules pédagogiques, compte tenu des rythmes biologiques (effet psychosomatique).

### **Action psychopilote**

Cette action capitale agit directement sur les fonctions dites de mentalité et vise à l'élaboration de patterns homogènes et objectifs ainsi qu'à l'élimination des pseudo-patterns. Elle est la conséquence directe de la synchronisation et doit permettre l'exécution rationnelle des opérations informationnelles sous la forme des fonctions psychologiques qui aboutissent à la mise en mémoire (conservation) des informations et à leur combinaison (associativité), dans le cadre de décisions ou d'actes volontaires. C'est une action de guidage à effet psychosémantique.

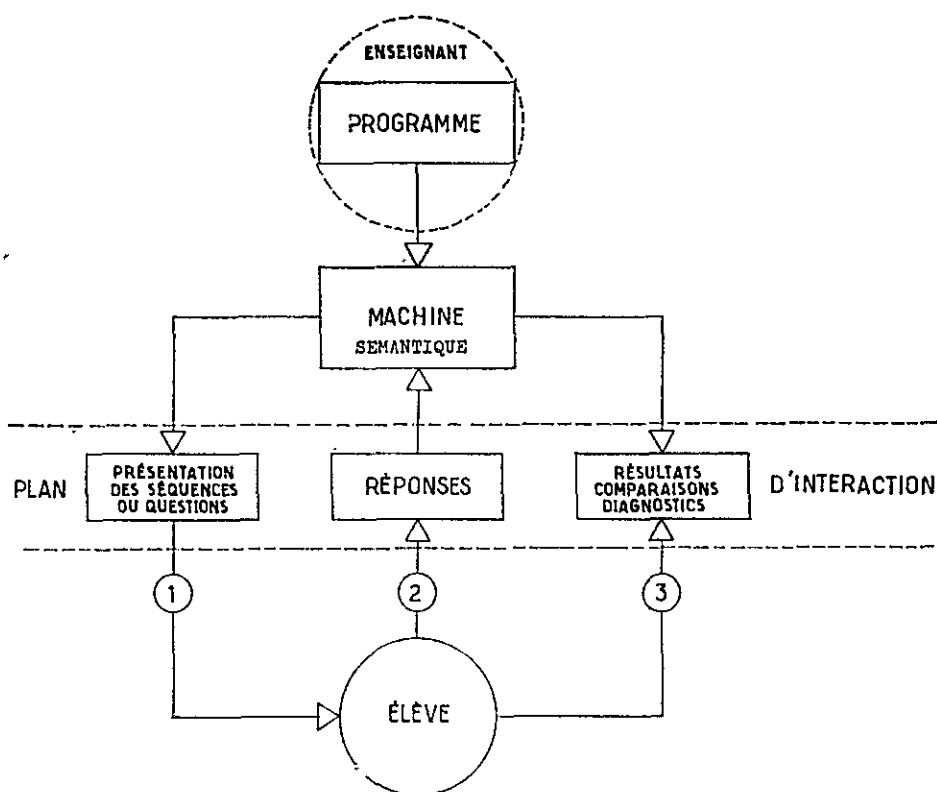
A la limite, il s'agit non seulement de mesurer la valeur résiduelle d'un programme, mais également celle des connaissances réelles d'un élève, d'un point de vue non seulement accumulatif, mais aussi associatif et créatif. Enfin, il convient de signaler que cette disposition nouvelle de programmation rend aisée la modification partielle ou le remodelage local d'un programme d'enseignement à tout moment souhaité, soit en vue d'une meilleure adaptation, soit en raison d'une évolution de la matière enseignée, grâce aux microprogrammes dont le nombre et l'espace peuvent varier à volonté.

### **AUTOMATISATION DU PROCESSUS**

L'automatisation du processus pédagogique repose pour une large part sur deux notions : celle de **rendement** et celle de **sécurité**.

La notion de rendement implique que l'on forme un maximum de bons élèves, de bons étudiants, de bons apprentis, etc., avec un minimum de bons professeurs, formateurs, moniteurs, etc., ce qui induit la notion de productivité si l'on considère le rapport existant entre les moyens de production et le volume des « produits finis » du point de vue du coût de l'opération. Hors, jusqu'à présent, l'enseignement a toujours été le fait d'un artisanat de très haute qualification, donc très cher. D'autre part, la production de l'enseignant a toujours buté sur un nombre d'élèves maximal, au-delà duquel cela devient du « laisser-apprendre ». La notion de sécurité implique, quant à elle, que les élèves ne puissent pas tricher et soient mis dans l'obligation de « jouer le jeu », au cours des séances d'auto-instruction, hors de la présence physique de l'enseignant. Il devient nécessaire alors de substituer une contrainte mécanique à la contrainte psychologique que fait généralement peser l'enseignant sur son auditoire. Cela nous amène à considérer que le programme élaboré par un enseignant valable sera présenté individuellement à l'enseigné, à l'aide d'un « auxiliaire pédagogique » que nous appellerons « machine sémantique » selon la terminologie définie par le Congrès de Cybernétique de Namur en 1954 (voir figure n° 1). Mais il devient alors évident que la présentation d'un programme pédagogique par une machine ne deviendra possible que dans la mesure où sera trouvé un langage commun entre l'homme et cette dernière. Par ailleurs, cela impliquera que la sémantique du programme destiné à l'enseigné soit accompagné d'une logique séquentielle destinée à la machine.

Il y aura donc nécessité absolue d'une double optimisation algorithmique : algorithmes opératifs, d'une part, et algorithmes pédagogiques d'autre part, liés les uns et les autres à la notion de « programme » et à la nécessité d'une interaction optimale entre l'enseignant et l'enseigné, par machine interposée pourrait-on dire. Cela nous amène à définir et à développer, en tout premier lieu, la notion d'algorithme, liée indissolublement à celle de programmation, avant même de présenter les machines et leur fonctionnement.



## ALGORITHMES ET PROGRAMMATION

### Définition

On entend par algorithme une prescription précise qui prévoit d'exécuter certains systèmes d'opérations dans un ordre déterminé, en vue de la résolution de tous les problèmes d'un type spécifique. Il s'agit en général d'un cheminement programmé à ordre séquentiel.

### Origine

Il ne faut pas rechercher l'étymologie de ce terme dans les racines grecques ou latines car il vient du mathématicien Ouzbek du Moyen Age : Al-Korizmi qui, dès le IX<sup>e</sup> siècle, avait donné de tels principes. Cependant, il est possible de faire un parallèle avec les principes dégagés par la dialectique socratique et la logique cartésienne de progression propositionnelle (chaînes logiques).

### Applications

La notion d'algorithme est du nombre des notions mathématiques fondamentales. Les algorithmes les plus simples sont des règles selon lesquelles on fait l'une ou l'autre des quatre opérations de l'arithmétique dans un système de numération décimale. Ainsi, par exemple, l'opération d'addition de deux grands nombres se développe en une chaîne d'opérations élémentaires pour l'exécution de chacune desquelles le calculateur s'occupe seulement des deux chiffres correspondants à additionner (dont l'un peut se trouver affecté d'une marque, rappelant la retenue d'une unité).

Ces opérations sont de deux types :

1. Ecriture des chiffres correspondants de la somme ;
2. Marque de la retenue sur le chiffre voisin de gauche.

De plus, la règle prescrit l'ordre dans lequel on doit effectuer ces opérations (de droite à gauche). Le caractère formel de ces opérations élémentaires consiste en ce qu'elles peuvent être effectuées **automatiquement** à l'aide d'une table d'addition des chiffres, donnée une fois pour toutes, en faisant abstraction de leur sens intuitif. Il en va de même avec les trois autres opérations arithmétiques et aussi avec les opérations relatives à l'extraction des racines carrées ou la construction du triangle des nombres de Pascal.

## **ALGORITHMES PÉDAGOGIQUES**

On peut considérer que les travaux remarquables qui ont abouti à l'élaboration d'algorithmes pédagogiques sont partis de la remarquable hypothèse d'YNGVE sur la « profondeur des phrases », énoncée à l'occasion de recherches en corrélation avec la traduction automatique. Cette hypothèse tente de décrire et de quantifier l'effort psychologique d'un auditeur-lecteur placé en face d'une certaine structure linguistique. L'hypothèse suppose à la fois un certain mode de fonctionnement de l'esprit et un certain type de description du langage. Par voie de conséquence, elle implique des corollaires dans le déroulement des processus didactiques. Ainsi que le fait remarquer le Pr Yves GENTILHOMME, à l'occasion de l'analyse de ces travaux : « Les recherches poursuivies en U.R.S.S. en vue de la traduction automatique ont eu pour effet, dans l'immédiat, sinon la réalisation d'un programme pour une traduction de haute fidélité, du moins l'introduction, disons même la vulgarisation de méthodes exactes dans des domaines nouveaux. Une machine constitue le plus inflexible des censeurs de nos errements intellectuels. Une faute est automatiquement sanctionnée : la machine se bloque. Linguistes et pédagogues ont pris conscience de cette discipline extérieure nécessaire et ont réexaminé leurs points de vue. Certes, ces méthodes se seraient sûrement imposées à la longue sans la traduction automatique, mais celle-ci a joué, en quelque sorte, le rôle de catalyseur. Les modes de raisonnement employés par le Pr LANDA sont imprégnés de l'esprit que l'on retrouve dans la revue soviétique « Problèmes de Cybernétique », publiés sous la responsabilité du mathématicien russe A. A. LIPOÛNOV, au chapitre des « Questions de mathématique linguistique ». Il est difficile de prévoir quels en seront le développement et l'aboutissement futurs, ce qui est certain, c'est que, dès à présent s'ouvre une voie nouvelle pour les recherches pédagogiques, voie exigeant un travail de déchiffrement minutieux et considérable, peut-être même inaccessible au chercheur isolé, sans le secours de calculatrices rapides, à mémoire étendue, qui s'imposeront dans un avenir proche. »

Cependant, quels que soient les succès obtenus, il ne faudra jamais s'en griser au point d'oublier que la décision ultime doit être prise « PAR L'HOMME ET POUR L'HOMME ».

## **ALGORITHME « RECOGNITIF »**

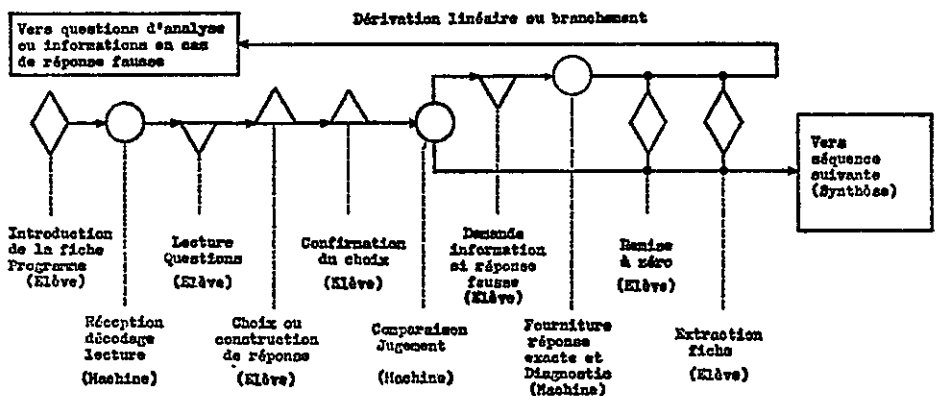
Le Pr L. N. LANDA, déjà cité, souligne que l'examen des erreurs d'écoliers montre qu'elles résultent souvent d'algorithmes intuitivement élaborés, au hasard et sans méthode, à partir de listes de règles plus ou moins explicites. Une atomisation correcte des démarches élémentaires, leur mise en ordre optimale, amélioreraient sans conteste le rendement pédagogique. De ce point de vue, le Pr LANDA attache une importance particulière aux algorithmes « reconnaîtifs », c'est-à-dire à l'analyse méthodique d'une situation donnée en vue d'un traitement ultérieur.

## ALGORITHME EXÉCUTOIRE (voir fig. 2)

Celui-ci permet l'exécution de programmes sur machine ; il doit donc tenir compte tout à la fois des instructions des microprogrammes et des impératifs techniques inhérents à l'utilisation et au fonctionnement de la machine considérée. Il convient de préciser au passage que l'algorithme constitue un moyen (et non une fin en soi) dont l'action mnémonique à ce niveau facilite la génération d'une interaction stimulative entre l'élève et la machine, permettant au premier d'accomplir l'acte voulu au moment choisi et d'aboutir à la solution ou à la réponse exacte par un raisonnement juste, grâce à un « ballage » rigoureux du processus. Deux conditions sont requises à cet effet :

1. Guider le raisonnement d'une manière progressive et logique, rendre le processus d'intégration assimilable par les plus faibles sans léser les plus doués pour autant ;
2. Faire en sorte que les sujets partent de bases communes, suivent un angle de progression identique, quelles que soient les étapes de cette dernière, afin de pouvoir mesurer l'homologie de leur raisonnement à ses différents stades et de porter un jugement objectif sur les connaissances acquises.

### ALGORITHME PÉDAGOGIQUE (Machine)



## LES MACHINES SÉMANTIQUES

(machines informationnelles dont les résultats sont des informations discursives)

A l'origine, l'introduction des machines dans l'enseignement a traduit à la fois la pénurie en hommes et la pénurie en hommes valables. Il s'agissait moins de remplacer les maîtres en exercice que de pallier les chaires vides. Mais l'évolution aidant, on peut dire aujourd'hui que les machines confèrent un rôle nouveau, éminent et plus intelligent à l'enseignant dans la mesure où elles le libèrent d'une partie importante de ses tâches secondaires ou parapédagogiques en lui servant d'« auxiliaire pédagogique ». Par ailleurs, la machine, facteur d'individualisation, intervient au niveau de l'élève en multipliant les possibilités d'action de l'enseignant au niveau de la transmission des informations et de la fixation des connaissances. Enfin, elle joue le rôle d'un verrou de sûreté au niveau du programme, car elle empêche l'élève de tricher et l'oblige à « jouer le jeu » en substituant une contrainte mécanique à la contrainte psychologique de l'enseignant, laquelle provoque généralement des motivations négatives de la part de son auditoire scolaire.

## CLASSIFICATION

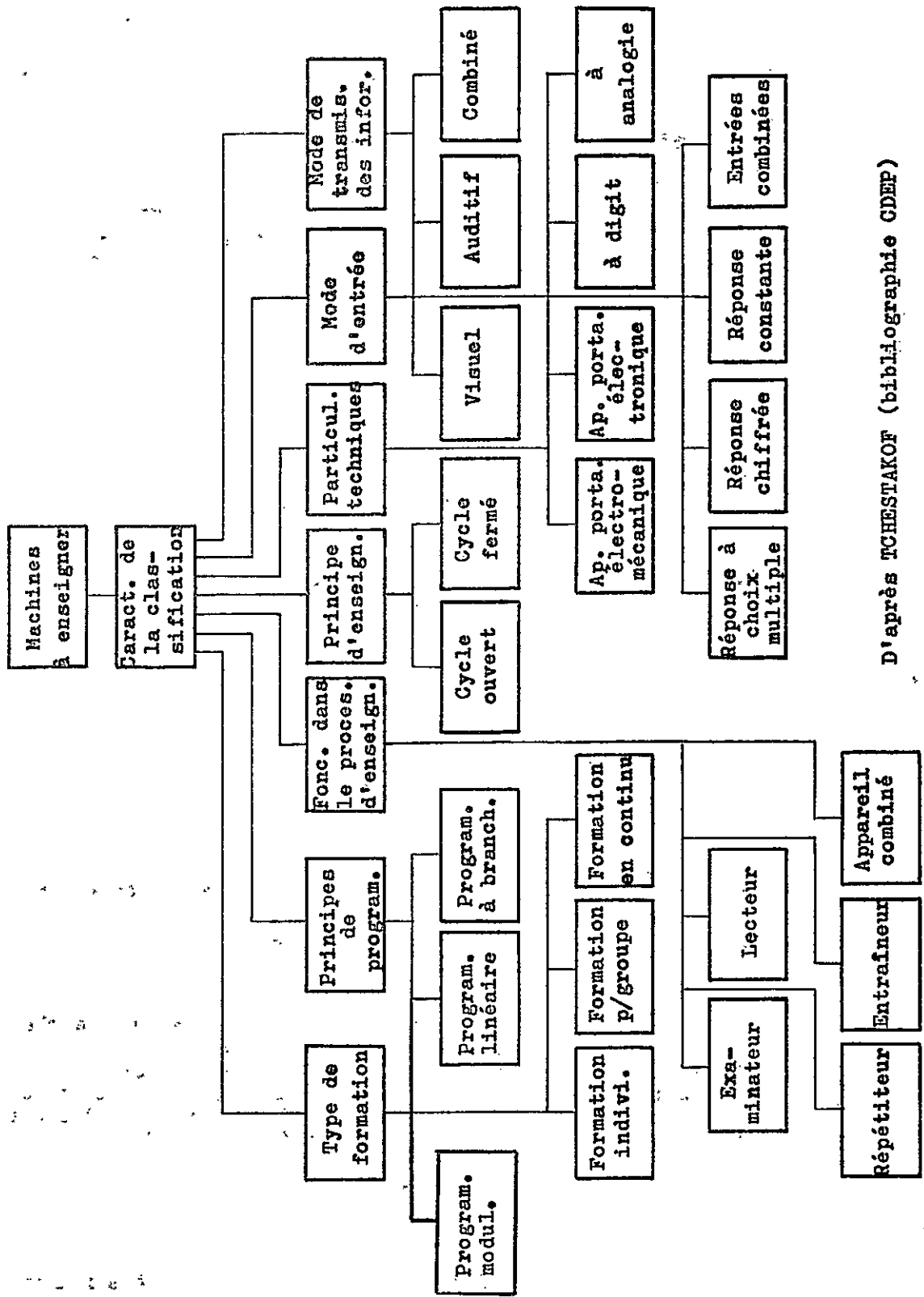
Actuellement, du fait qu'il existe une multitude de modèles de machines didactiques, une grande confusion règne quant à leur classification d'un point de vue fonctionnel, outre leurs différentes dénominations, telles que : présentatrices, monitrices, préceptrices, correctrices... et selon qu'elles sont adaptatives ou pas. En conséquence, le tableau ci-après est uniquement l'expression de notre libre-arbitre en la matière, à cette réserve près que pour étudier et comprendre le fonctionnement de la machine, il convient de partir des impératifs du programme auquel elle demeure indissolublement liée et asservie.

Henri PERRET  
Responsable de Recherche.  
Prix Edouard Belin 1968.



1. **Présentatrice à réponse construite**  
« Boîte à fiches » à feuilles ou bandes de papier.  
**Programme** : Adapté - Fixe - Linéaire.
2. **Présentatrice à choix multiples**  
Machine à bandes de papier ou à film à vues fixes.  
**Programme** : Adapté - Fixe - Dérivation.
3. **Correctrice à branchements**  
A film pré-adressé, action par tableau de commande.  
**Programme** : Adapté - Fixe - Ramifié.
4. **Correctrice adaptative**  
Cette machine s'adapte au comportement de l'élève.  
**Programme** : Variable - Adaptable - Sous-programme.
5. **Monitrice semi-adaptative**  
A choix multiples, à changement d'allure (1) par ruptures séquentielles pré-adressées.  
**Programme** : Variable - Discontinu (1) - Sous-programme.
6. **Monitrice adaptative**  
Cette machine apprend elle-même ce qu'elle devra enseigner (mémoire). Elle analyse les réponses de l'élève, qu'elle compare avec le programme-type. Adapte le programme au comportement de l'élève. Elle mémorise la situation résultante qu'elle compare avec la situation antérieure. Elle chronomètre sa progression, enregistre et note ses réponses ; enfin, compare les résultats et la position de l'élève par rapport à un groupe de référence et adapte son comportement au niveau moyen de ce groupe.  
**Programme** : Variable - Adaptable - Comparatif.

**Nota.** - Il existe des modèles de machines individuels et des modèles collectifs, notamment ceux comprenant une calculatrice électronique (voir tableau en annexe).



D'après TCHERSTAKOF (bibliographie CDEP)

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

(suite et fin)

La dernière partie du colloque était consacrée aux perspectives pédagogiques (1). Mlle Abadie, inspectrice générale des écoles maternelles vint d'abord définir le rôle de l'éducation pré-scolaire sans la prévention des difficultés et des échecs d'apprentissage de la langue écrite.

Il convenait d'abord de se demander à quoi sert l'école maternelle si les débuts de la scolarité élémentaire donnent lieu à tant d'échecs. Jusqu'ici on peut définir trois phases qui conduisent progressivement, en trois années, les enfants vers l'acquisition du langage écrit. La section des « moyens » est consacrée à une préparation perceptive et motrice. En grande section, on cherche à faire comprendre ce qu'est le langage écrit. Enfin, le cours préparatoire constitue la phase d'étude méthodique.

Ce système, dont le déroulement et les principes semblent satisfaire l'esprit, aboutit cependant à un pourcentage considérable d'échecs. Où est la faille ?

En 1967, sous l'impulsion de Mme l'Inspectrice générale Bandet, les institutrices ont été amenées à réfléchir sur le fait que l'écriture, transcription de la parole, est un système de signes. Cette réflexion inspira un certain nombre de travaux.

A l'âge de l'école maternelle les enfants remarquent peu des signes qu'ils rencontrent autour d'eux. Mais à partir du moment où leur attention est attirée sur la signification de certains signes, ils se mettent facilement à en inventer. Ceci donne lieu à un grand nombre de jeux. Des étiquettes peuvent, par exemple, signifier les différentes activités de la journée. On obtient ainsi un véritable code de signes dont la signification est précise pour un certain groupe.

Dans d'autres classes on utilise le dessin, système premier de représentation graphique pour servir à la relation d'événements. Les enfants comprennent bien le déroulement temporel mais disposent les éléments n'importe où sur la feuille de papier. On aura l'idée, ensuite de numéroter les dessins puis d'utiliser une bande. Un grand pas est déjà franchi.

On constate alors qu'il est bien long de représenter une histoire par des dessins successifs. Par ailleurs la lecture par d'autres enfants n'est pas facile. Il est utile d'introduire des éléments pris à l'extérieur, par exemple dans des bandes dessinées. Cette découverte d'une technique aboutit à l'élaboration d'un **code** de signes, code plus compréhensible, moins équivoque.

Ainsi c'est une véritable réflexion sur la langue bien plus qu'un apprentissage que cette pratique introduit. On constate que tout peut se mettre en signes sauf

certains petits mots (prépositions, adverbes, etc.). On comprend la nécessité d'aller vers l'universalité. On est donc au seuil de la découverte de la langue écrite des adultes.

Mlle Abadie pose la question de savoir si cette phase, bien longue, est utile. Elle en est convaincue de la même façon qu'en mathématique il peut être favorable de retarder l'étude du nombre. Elle s'effraie par ailleurs de la mauvaise utilisation de la méthode naturelle où les enfants sont noyés par la masse des difficultés qui leur est proposée. Il convient de les aider à dominer ce chaos. Cette préoccupation a d'ailleurs été invoquée à plusieurs reprises au cours de ces journées, notamment par M. Inizan, qui a pu mesurer les acquisitions dans deux classes utilisant des textes issus de l'expression des enfants. Dans l'une, où les résultats étaient remarquablement bons, l'institutrice avait soin de sélectionner les mots étudiés et d'utiliser une sorte de progression.

Mlle Abadie étudie ensuite la circulaire du 9 février 1970, portant création de classes d'adaptation. Deux idées fondamentales guident ce texte :

- prévention de l'inadaptation,
- non-ségrégation.

\*\*

M. Legrand, responsable des services de la recherche pédagogique à l'I.P.N., annonce que sa communication sera délibérément pédagogique. Les pédagogues ne doivent pas s'avouer battus tant que tous les moyens n'auront pas été utilisés dans le cadre institutionnel pour porter remède à la situation catastrophique. Il se propose d'abord de décrire l'institution actuelle dans son organisation et ses finalités, puis la pédagogie en vigueur de la langue maternelle à l'école élémentaire.

Il faut considérer comme primordiales les conditions de travail, les effectifs des classes, la formation pédagogique des maîtres qui est quasi inexistante en France.

Mais d'autres problèmes conduisent à envisager les finalités de l'école élémentaire. C'est, par exemple, celui de ses frontières. Avec l'école maternelle il y a rupture, ignorance des méthodes, du niveau. On ne tient pas compte de ce qui a déjà été fait. Avec le secondaire, on retrouve la même rupture.

Autrefois, il y avait ségrégation. Le lycée était réservé à une partie privilégiée de la population. Le découpage du cursus en classes constituait un problème central. Le maître était centré sur ce programme qui devait hisser progressivement les enfants qui suivraient des études secondaires au niveau de la 6<sup>e</sup>. Aujourd'hui on applique à la totalité de la population ce qui était réservé à 10 % de cette population. Par exemple, le programme de grammaire s'est compliqué de l'ensemble des connaissances jugées souhaitables pour une étude du latin ou des langues à déclinaisons.

L'intellectualisme forcené de l'enseignement élémentaire a également une explication historique. Autrefois, il s'agissait uniquement d'apprendre à lire, à calculer. Le reste était donné par le monde ambiant, le monde rural. L'éducation sociale, physique, artistique n'avait pas de raison d'être. Bien que les conditions soient fort différentes, elle reste négligée.

Quels sont les objectifs de l'enseignement de la langue aujourd'hui ? Atteindre en cinq années la connaissance non seulement de la lecture mais de l'écriture, de l'orthographe et du bon usage de langue française. De plus, on apporte une réflexion théorique sur cette langue. On attend de la grammaire une formation intellectuelle comme au Moyen Age où elle constituait un accès à la logique. C'est donc la seule formation intellectuelle fondamentale.

La méthode est conforme aux objectifs. On part de la lecture, de la récitation, de l'expression d'autrui, on poursuit par la réflexion sur la langue, la grammaire,



pour aboutir enfin à l'expression personnelle. Il s'agit, en fait, de rebâtir complètement la personnalité linguistique de l'enfant. Son expression spontanée est considérée comme fautive. S'il se trompe, on doit immédiatement la rectifier. On accorde donc une trop grande importance à la langue écrite adulte, on privilégie trop la réflexion théorique. Dans cette perspective, l'apprentissage de la lecture doit être déblayé le plus rapidement possible pour permettre l'utilisation des textes d'adultes.

Les recherches lancées par l'I.P.N. doivent partir de principes fondamentalement différents. Deux études, l'une de quatre ans, l'autre de deux ans, concernent l'apprentissage de la langue et l'organisation de l'école élémentaire.

En ce qui concerne l'organisation on insiste beaucoup sur la notion de continuité, s'inspirant des idées de Jean Vial et de projets étrangers. L'institutrice pourrait accompagner des élèves de l'école maternelle à l'école élémentaire, ce cycle durant deux ou même trois années. Ce projet tiendrait compte du niveau réel et du rythme des enfants bien plus que du programme. Durant les trois premières années d'école élémentaire, chaque classe serait tenue par un seul maître, mais des groupes différents se formeraient selon les activités. Au-delà les enfants seraient pris en charge par des équipes de maîtres.

On mettrait en application un enseignement non-intellectualiste développant également les activités artistiques et physiques et s'acheminant vers une pédagogie globale et non plus par disciplines.

En ce qui concerne l'apprentissage de la langue, les travaux qui concernent une cinquantaine d'écoles normales ont été définis par une commission présidée par l'inspecteur général Rouchette. On ne considère plus la langue comme des éléments appartenant à un monument culturel comme instrument de communication.

Il s'agit d'abord de développer le langage oral en situation de communication, aboutissant à une libération de la langue et surtout aux premiers éléments d'une construction plus complète et à la langue écrite. On cherche à adapter les méthodes au niveau de développement génétique des élèves. La part de réflexion théorique sur la langue est assez minime. Elle est toujours précédée d'une manipulation qui conduit à une prise de conscience.

Quant à la mise en application de ces travaux, M. Legrand se montre assez pessimiste. Le premier obstacle est la formation des éducateurs. S'il ne s'agissait que de leur enseigner un peu de psychologie et de linguistique, on pourrait y parvenir mais ce ne serait pas suffisant. La pédagogie, plus qu'un savoir, c'est une manière d'être. Ecouter les élèves, les laisser s'exprimer, savoir attendre n'est pas d'emblée donné à chacun. Ce système est lié à une société qui croit à la ségrégation sociale, à la valeur de la langue. L'orthographe constitue également une pierre d'achoppement et un obstacle à la démocratisation. Pour franchir un pas important, il faudrait prendre au sérieux une réforme de l'orthographe.

\*  
\*\*

Il appartenait enfin aux organisateurs de tenter une synthèse — bien difficile — des travaux. C'est Mme Stambak qui en était chargée.

La plupart des participants ont isolé le groupe des atteintes graves, reconnaissant qu'il ne touche qu'un nombre très restreint d'enfants. Mais même pour ceux-là, il faut bien constater la grande complexité, le polymorphisme des tableaux. Par ailleurs, la nature de ces troubles n'est pas transposable et ne permet pas de comprendre ce qui se passe pour l'ensemble.

Il faut ensuite insister sur la grande discordance des définitions et des descriptions, sur la spécificité des tableaux cliniques également. On est d'accord pour dire qu'aucun des troubles comme défaut de langage, dyslatéralité, organisation spatiale ou temporelle ne se retrouve pas dans tous les cas de dyslexie.

Par ailleurs, ces troubles peuvent exister chez des sujets présentant d'autres difficultés.

C'est en ce qui concerne la causalité que le débat devient le plus passionnel. La seule conclusion possible est ici de remarquer que chacun ne peut proposer que des hypothèses. De même, en rééducation, des techniques les plus diverses, voire totalement opposées apportent parfois des résultats identiques. Ces deux domaines conduisent à une impasse.

Pour tenter de sortir de cette impasse, Mme Stambak rappelle l'évolution des travaux sur la dyslexie et esquisse une orientation nouvelle de la recherche. Jusqu'en 1930, les études n'ont concerné que des descriptions de cas isolés. De 1930 à 1950, certains psychiatres cherchent à retrouver parmi des enfants consultant pour des troubles divers, les difficultés décrites précédemment. Vers 1950, la notion de dyslexie gagne le public. On assiste alors à un afflux de consultations pour difficultés de lecture et d'orthographe. Mais ces enfants qui consultent ne constituent qu'une partie de ceux qui échouent à l'école, ceux dont les familles ont été informées par exemple.

Parallèlement, les maîtres ont tendance à considérer que ces enfants « malades » ne relèvent plus de leur compétence et doivent être soignés. Le corps soignant les considère également comme des cas pathologiques. Cette attitude amène à privilégier la pré-existence de dysfonctionnements divers qui entraîneraient la difficulté constatée.

Comment doit-on reformuler les problèmes ? En tenant compte des conditions d'apparition des échecs. Or c'est souvent après deux ans d'échec que l'on constate la dyslexie. De plus, 60 % de la population ne lit pas du tout. Les enfants élevés dans ce milieu où la curiosité pour les livres n'existe pas sont défavorisés au départ. Tous les enfants n'arrivent pas à l'école avec les mêmes disponibilités parce qu'ils n'ont pas été également stimulés sur le plan culturel.

Pour améliorer les conditions pédagogiques on devrait partir des connaissances scientifiques déjà acquises. Le langage écrit est à la fois en filiation et différent du langage oral. M. Bresson a bien montré l'importance de maîtriser les paliers successifs du langage oral. D'où l'importance de l'école maternelle pour la prévention des troubles.

Le langage est en étroite dépendance avec le développement cognitif dans son ensemble. Les connaissances scientifiques actuelles ne permettent pas de préconiser telle ou telle méthode et ne peuvent pas de toute façon aboutir à des recettes. Elles peuvent cependant contribuer à une réflexion sur l'action des maîtres.

On a pu se demander si les échecs disparaîtraient pour peu que l'enseignement se déroule dans de bonnes conditions. Il semble que toute difficulté ne serait pas écartée. Il a été dit à plusieurs reprises combien l'apprentissage de la langue écrite était une activité complexe dont la chaîne peut se disloquer à plusieurs niveaux. Cet apprentissage ne peut se faire que dans un rapport élève-maître. Il est donc fonction des caractéristiques de l'un et de l'autre. En conclusion c'est donc l'étude de l'enfant à l'école et non plus seulement dans le cadre des consultations qui permettra de faire avancer la recherche. La spécificité du C.R.E.S.A.S. est de partir des échecs pour mieux comprendre la scolarité ordinaire et déterminer quelles mesures doivent être prises pour aider les enfants en difficulté.

\*  
\*\*

Pour clôturer ce colloque, les organisateurs avaient invité le professeur Ajuriaguerra à apporter ses conclusions. Il fit, avec beaucoup d'humour, le tour des grandes questions posées à partir des échecs des apprentissages de la langue.

Il demande que soit révisée l'importance de l'orthographe dans la culture. Il existe — dit-il — archétype du péché originel qui était la première faute. La seconde, c'est l'école qui l'a apportée : la faute d'orthographe.

Il existe bien des différences entre le langage oral et le langage écrit. L'enfant parle en toute liberté, on ne lui apprend pas à parler. C'est un code **proposé**. On lui propose et il répond aux propositions. Le code écrit est imposé. C'est le premier apprentissage social extra-familial. Le langage écrit est une réduction du champ de liberté par rapport au langage oral.

L'appétence est un problème capital mais qui ne porte pas seulement sur l'écriture en tant que symbole graphique mais sur la connaissance.

On peut se demander jusqu'à quel point il existe une dyslexie spécifique. Le langage n'est pas inné. Il existe simplement des pré-formes d'organisation qui permettent au langage de se réaliser. Opposer organique à psychogénétique n'a aucun sens. Sans la relation les « mécanismes » en place ne peuvent pas fonctionner. C'est ce qui introduit la dimension sociale. La région dans laquelle siège une lésion ne démontre pas du tout qu'à ce niveau siège une fonction. Il ne faut pas confondre siège d'une lésion et siège d'une fonction.

Il existe deux constitutions : la constitution génique et une constitution qui se fait à partir des relations précoces. Cette organisation de la personnalité est aussi forte que celle qui nous est donnée. La famille est transmettrice non seulement des gènes mais aussi des traditions, des motivations, des valorisations.

Ce qui est important, ce n'est pas qu'il existe des dyslexies graves ou légères mais des dyslexies ouvertes ou fermées. Pour certaines, qui ne sont pas pour autant organiques on a l'impression qu'il est impossible d'en sortir.

Enfin, pour terminer, le professeur Ajuriaguerra envisage le rôle des instituteurs. Tantôt on le péjore, tantôt on le survalorise et il est bien difficile pour eux de s'y retrouver. Il est important de ne pas désinvestir les instituteurs de leur rôle et de faire connaître toutes les recherches qui sont faites dans le milieu de l'école.

\*  
\*\*

Presque cinq années séparent ce colloque de celui que nous organisons en février 1966 sur ce même thème (1). Beaucoup des participants aux tables rondes de 1966 et à celles de 1967 sur le cours préparatoire revinrent ici exposer leurs points de vue. Dans l'ensemble, toutes les idées essentielles étaient déjà formulées. On peut être découragé à la pensée que ces travaux n'aient vu que bien peu d'applications pratiques sur le terrain. Cependant, il semble évident pour tous aujourd'hui que la recherche doit être centrée sur le milieu même où se créent les troubles : l'école. Les erreurs dues à une sélection des populations « pathologiques » étudiées sont maintenant évidentes. Les travaux, malheureusement encore trop limités comme ceux du C.R.E.S.A.S, du XIII<sup>e</sup> ou de l'I.P.N. peuvent laisser penser que les cinq années à venir seront plus fécondes.

Jean-Louis DUCOING.

(1) Troubles des apprentissages scolaires et rééducation - Journées d'études du GERREN, 22-23 février 1966. Numéro spécial.

#### 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.

## pour une approche de la lecture en grande section de l'école maternelle

### PREMIERS CONTACTS

#### I. - LA VOIX ET LE GESTE

Nous n'avons qu'à ouvrir la porte de notre classe pour découvrir les splendeurs de l'automne : le parc flamboie, la cour chante dans les couleurs.

Les enfants essaient de traduire le ballet rutilant des feuilles : ils dansent sur une musique de Vivaldi, ils retrouvent au pinceau la blondeur tendre du platane. Les vieux remparts de notre ville accueillent les enfants éblouis : l'un ramasse une feuille luisante, un autre cherche la noisette du petit écureuil.

Les réflexions fusent, exprimant les impressions sensorielles ou affectives des petits « ma pauvre petite feuille est toute fanée »

« le peuplier tremble au soleil  
il frissonne de joie  
il est tout plein de lumière. »

La conversation dévie sur la chasse.

Pour conclure un exercice de langage très animé, je cite ces quelques vers de Guillevic :

« La feuille tombe, l'oiseau vole.  
Le chasseur passe.  
La feuille vole, l'oiseau tombe. »

Les enfants s'éprennent de cette courte poésie suggestive. Ils veulent la jouer :

« Moi je serai le chasseur. »  
« Moi le pauvre oiseau. »

Nathalie danse la feuille qui tombe : elle s'écroule brusquement :

« Tu vas trop vite. » (Gilles)  
« La maîtresse n'a même pas fini de parler, tu es déjà par terre. »  
(Jérôme)

Pierre se laisse très très lentement tomber. Il se pose délicatement. Ses camarades essaient de traduire comme lui la lenteur du mouvement ; je les soutiens de la voix et du geste. Denis va trop vite encore.

Pierre le retient en décrivant avec sa main une ligne courbe qui descend pour se poser horizontalement.

Chacun reprend ce geste en redisant lentement : « la feuille tombe ». Il est assez difficile de synchroniser la parole avec le geste.

Nous reprenons de la même façon les autres phrases : « l'oiseau vole » s'ap-

puie sur un geste vertical et montant, « le chasseur passe » sur un tracé gestuel horizontal.

Pour finir, nous illustrons la poésie.

## II. - LE SENS PRIVILÉGIÉ DE LA LECTURE

Reprenant les dessins d'hier, nous les comparons. Quelques enfants ont essayé de peindre la scène entièrement, d'autres ont retenu un épisode.

Je reprends ces derniers travaux et je demande aux petits élèves de classer ces épisodes chronologiquement.

Lequel sera le premier ?

« D'abord la feuille qui tombe,  
puis l'oiseau qui vole,  
ensuite le chasseur qui passe », etc.

Une difficulté se présente : quand nous jouons la scène, la feuille tombe à l'instant où l'oiseau vole ; il y a donc simultanéité entre les actions de la feuille et de l'oiseau et succession entre trois tableaux :

Premier tableau : la feuille, l'oiseau.

Deuxième tableau : le chasseur passe.

Troisième tableau : la feuille, l'oiseau.

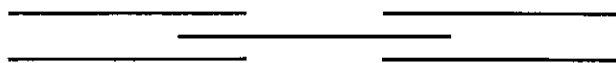
L'expression corporelle ayant corrigé l'erreur première, nous épinglons de gauche à droite et de haut en bas les dessins relatant la scène ; nous obtenons cinq séries d'illustrations disposées horizontalement sur trois rangées qui sont les mêmes que celles des vers de la poésie :

- |                     |                      |                          |                          |
|---------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. La feuille tombe | 2. L'oiseau vole     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                     | 3. Le chasseur passe |                          | <input type="checkbox"/> |
| 4. La feuille vole  | 5. L'oiseau tombe    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Les enfants sont invités à venir « lire » la poésie. Très naturellement, Brigitte prononce la phrase correspondant à l'épisode, en soulignant sa « lecture » par un geste horizontal de la main qui part en extension de gauche à droite : elle ne fait que suivre la disposition des feuilles de dessin.

« Qui saurait tracer ce geste de Brigitte ? »

Plusieurs enfants se proposent. Denis prend la craie et dessine la « musique » des phrases :



Chacun est invité à reproduire ces traits sur feuille individuelle.

Je vérifie :

- la disposition des enfants : tous font face au tableau ;
- le geste en extension de la main ;
- l'enchaînement des phrases : de gauche à droite, de haut en bas.

Ces exercices seront repris tout le long de l'année, à maintes occasions, des contrôles individuels d'organisation spatio-temporelle effectués jusqu'à ce que chaque enfant écrive ou lise dans le sens conventionnellement choisi.

## III. - DE LA PHRASE AU MOT

Il est très difficile, sinon impossible, de donner aux enfants l'idée du mot autrement qu'en le lui faisant vivre avec son corps, et dans des situations diverses.

Les élèves de la grande section ne séparent pas toujours le mot de son groupe, la perception est encore globale, indistincte. Ainsi le nom adhère-t-il à son article ou à son objectif ; ainsi encore, la dernière syllabe d'un mot se confond-elle avec la première de celui qui suit ; ou bien, l'enfant articule mal et le mot ne se détache pas nettement du groupe auquel il appartient.

**Par exemple :** « La souris est passée chez Jérôme. »

Quelques enfants découpent la / souris / est / passée / **chez** **Jé** / rôme / . Ici « Jé » et « chez » se ressemblaient phonétiquement, ils sont presque confondus en un seul mot.

Il faut alors appeler Jérôme et lui demander : « Tu t'appelles "rôme" ou "Jé" ? » Nous procédons un peu par l'absurde, jusqu'à ce que chacun réponde « Jérôme » en soutenant le nom par le geste linéaire horizontal.

Quand nous reprenons notre poésie, la première phrase est ainsi découpée :

la feuille vole

au lieu de :

la feuille vole.

D'autre part, si je demande « Quel mot entendez-vous ? », quelques-uns me répondent : « Ça fait un peu f. »

Il faut donc commencer par isoler le mot de son contexte, faire remarquer aux élèves que l'on peut dire « une feuille » ou « des feuilles », replacer le nom dans une autre phrase, utiliser l'article devant d'autres noms. Nous mimons chaque fois nos trouvailles. De la même façon, nous symbolisons les noms ou verbes de notre poésie par un geste choisi par l'ensemble des enfants.

Nous jouons à la phrase vivante, sans écriture. René devient le mot « feuille », Serge est « la », etc.

Les enfants représentant les mots se placent face à leurs camarades suivant l'ordre dans lequel les mots s'intègrent dans la phrase.

Nous travaillons ensuite sur la longueur de ces mots : nous reprenons le geste linéaire, nous frappons les syllabes, nous découvrons que chasseur est plus long que « la » ; bien que se prononçant en une seule syllabe, feuille, vole, demandent un tracé gestuel assez long, mais plus court que celui de chasseur.

Nous prenons alors des bandes de papier de longueurs différentes et Brigitte attribue à chaque enfant la longueur du mot qu'il représente. Puis nous accrochons les bandes sur le tableau, au-dessous du tracé global de la phrase que Vincent scinde en mots, en effaçant de façon à laisser des espaces libres :

la feuille vole

la feuille vole

Je reprends alors la poésie et l'écris entièrement en « mots-musiques » (la feuille vole).

— — — — —  
— — — — — etc.

Nous la relisons, toujours sans contenu lexique, en nous basant sur la disposition et la longueur des traits. Exemple : « Montre-moi l'oiseau. » L'enfant suit le tracé du mot avec sa main.

Pour éviter l'ânonnement, cet exercice se termine par une dernière « lecture » globale par groupe de mots et par une récitation expressive de la poésie entière.

#### IV. - ABORDONS LE CONTENU LEXIQUE

A) Afin que les enfants prennent conscience de la nécessité d'une écriture conventionnelle, je leur ai permis de prendre leur « dictée musicale » pour la montrer à leur maman.

Ils reviennent plutôt déçus :

« Maman dit qu'elle ne comprend rien. »

« Mon frère, il dit que "l'oiseau" ça ne s'écrit pas avec un trait, il faut des lettres. »

Je présente donc, au-dessus de chaque tracé horizontal, l'écriture du mot qu'il symbolisait. Nous en remarquons l'allure générale ou les détails : les grandes « boucles », les points, etc.

J'écris chaque mot de la poésie sur une grande étiquette et nous reprenons l'exercice de la phrase vivante en soutenant la visualisation du mot par le mouvement.

A l'étiquette « **feuille** » correspond le geste de mettre les mains au-dessus de la tête, tandis que « **chasseur** » appelle le geste de tirer et que « **oiseau** » écarte les ailes.

Les enfants aiment beaucoup cette activité et je suis étonnée par la rapidité avec laquelle même les plus faibles repèrent les mots que nous mélangeons souvent avant de les ranger dans l'ordre conventionnel.

Dans le même ordre d'idées, d'autres exercices sont possibles : les élèves répondent à l'appel muet du mot écrit par le mime et la parole, par la parole seule ou d'une façon uniquement gestuelle. Pour changer, je mime et les enfants vont chercher l'étiquette correspondante.

Avec les étiquettes individuelles dont ils disposent, les enfants refont la phrase avec, puis sont modèle, et cet exercice me permet un contrôle des connaissances.

Puis nous changeons encore l'ordre des étiquettes pour construire de nouvelles phrases ou donner des ordres :

« l'oiseau passe »

« vole feuille »

« tombe chasseur ».

Cet exercice renforce non seulement la reconnaissance des mots mais aussi l'acquisition de ce « sens privilégié » de la lecture.

## **B) Ecriture.**

Ce premier texte est d'une telle difficulté que nos ambitions sont modestes : chacun est invité à écrire le mot qu'il aime et l'apprentissage est individuel. Tout le monde se retrouve pour apprendre à écrire « les boucles » (l et f) dont les enfants se plaignent :

« J'arrive pas ! »

Nous observons le « l » : il est haut, fin et souple.

Avant de l'écrire, les élèves suivent du doigt les tracés que j'en ai fait au tableau : en partant du bas, il faut monter, tourner un tout petit peu à gauche, descendre tout droit et se poser en souplesse.

Nous reprenons ce tracé en l'air ; face aux enfants, je dessine « l » dans l'espace avec ma main gauche. Les petits m'imitent. Ils reprennent ce geste en l'appuyant sur le plan horizontal de leur table, puis sur une feuille sans ligne, avec un crayon.

Tout le monde ne réussit pas. En particulier, la descente « tout droit » est-elle souvent bien arrondie, mais nous retrouverons très fréquemment ce trait vertical descendant à d'autres moments (expression gestuelle, dessin), il nous faudra seulement un peu de patience.

## **C) Utilisation de ces mots acquis globalement.**

Les premières conquêtes globales, bien écrites, retenus « par cœur », orthographiées sans fautes, avec ou sans modèle, sont notées dans un carnet, avec l'illustration correspondante. Les enfants se servent de moins en moins de leurs étiquettes individuelles ; s'ils les utilisent, ils les recopient, soit pour composer une phrase, soit parce qu'ils ont simplement envie d'écrire et parce qu'ils aiment la répétition qui les confronte avec leur dextérité manuelle et avec leur mémoire.

Cependant, nous ne restons pas longtemps sur le plan global : la lecture, basée uniquement sur la mémorisation, étant assez desséchante pour l'intelli-

gence, est aussi encombrante. Les enfants commencent à remarquer des ressemblances entre les lettres et les sons.

En particulier, le son « f » de feuille les attire beaucoup.

Nous allons donc aborder la décomposition du mot suivant la technique d'épellation de la méthode Sablier, que je cherche à présenter d'une façon concrète.

## V. - L'ÉPELLATION

Afin de présenter cette décomposition du mot en sans de la façon la plus concrète, j'ai fait asseoir les enfants autour de moi :

« Les feuilles tombent lentement, la forêt s'endort, nous allons écouter une berceuse. »

Nous écoutons plusieurs berceuses de Schubert. J'ai choisi ce disque en vertu de la difficulté que j'éprouve moi-même à comprendre les paroles !

Les enfants ne paraissent pas enthousiastes...

« Ce disque vous a plu ? »

« mm... »

« On a rien compris. »

« Nous allons l'écouter sur une vitesse moins grande. »

Je passe le disque à la vitesse inférieure : la voix est déformée, la musique assez cocasse. Grand rire général.

Cependant :

« J'ai entendu "Petit prince". »

Et moi « bel ange dors ». »

C'est ainsi que les enfants prennent conscience d'une décomposition possible de la voix comme du geste.

Jérôme nous parle des catcheurs que la « télé » lui a montrés au ralenti.

Comme lui, Pierre, Eric, Philippe se lèvent pour les imiter. Toute la classe en fait autant.

Comiquement, Vincent s'écrie : « Ouh yaïe yaïe... », tout en tombant. Je lui demande de recommencer encore plus lentement. Spontanément, il adapte la vitesse de sa parole à celle du mouvement.

Nous multiplions les exercices. Nous jouons au ralenti :

— le coureur qui crie « vite, vite ! » ;

— l'oiseau qui met la tête sous son aile en murmurant « bonsoir ».

Mais la décomposition du mot s'arrête aux syllabes orales. Je fais remarquer aux enfants que le ralenti peu aller encore plus loin dans le mot.

Je reprends le geste de l'oiseau ; en le décomposant le plus possible je détache les sons : b. on. s. oi. r.

Les petits spectateurs sont surpris, mais conquis. Ils essaient de faire comme moi. C'est difficile.

Je les appelle alors, en prononçant leur prénom au ralenti, puis je donne des ordres :

l.v.an - v.a - au - t.a.b.l.eau

Tout le monde veut être appelé, chacun est curieux d'entendre épeler son prénom.

Cet exercice plaît tellement que nous nous quittons en décomposant :

au - r.e.v.o.i.r - M.a.d.a.m(e)

devant les parents plutôt surpris !

En ces premiers mois de classe, ils me rapportent le comportement étrange de leur fils ou de leur fille :

« Il s'arrête au beau milieu d'une phrase et il épelle un mot »

ou bien :

« Il nous arrête pour nous dire : "Tu as dit f !" ».

Car l'épellation nous conduit à la recherche d'un son particulier.

Ex. : « f » que l'on entend dans « feuille ».



Nous l'écoutons.

Nous étudions sa formation au niveau des lèvres, des dents, de la langue.

Nous représentans linéairement du geste de la main, puis au crayon ou à la craie, le tracé horizontal du mot ; sur ce tracé gestuel, puis graphique, nous repérons le son « f » : en l'accrochant avec la main fermée qui s'ouvre pour le restant du mot ; en le marquant avec une « petite pierre » (un gros point) sur le tracé écrit.

●——  
(f.euille)

Nous recherchons d'autres mots contenant le son « f » en précisant chaque fois de la voix, du geste, par écrit, sa situation dans le mot.

(au début, au milieu, à la fin)

(à gauche, au milieu, à droite tout au bout)

Ce travail se fait sur le plan purement phonétique.

### Recherches des graphies.

Les mots contenant le son étudié sont illustrés ; les dessins découpés, recollés sur un album collectif, avec leur tracé musical au-dessous.

J'écris les lettres de ces mots devant les enfants en faisant correspondre la graphie du son avec sa petite pierre.

Nous remarquons les diverses écritures d'un même son. Nous les notons, en cursive, sur une grande bande de carton : c'est le « placard » ou la « garde-robe » Sablier.

Au fur et à mesure de nos besoins, nous ferons appel à ces cartons, nous en ouvrirons d'autres qui s'enrichiront avec nos trouvailles. La mémoire des enfants est surprenante. Ils reconnaissent pour le son i :

« is » de souris

« it » de petit, etc.

Nous épelons chaque jour un mot acquis globalement ; l'acuité auditive, la visualisation, l'écriture s'en trouvent renforcées. Mais nous revenons toujours à ce même mot d'une façon naturelle, à la vitesse normale. L'annoncement que l'on aurait pu craindre ne se produit pas parce qu'il est pallié par le geste linéaire qui redonne au mot son « étoffe » unie et soutenue.

## VI. - L'ABOUTISSEMENT

### Les acquisitions.

En cette fin du deuxième trimestre, chaque enfant possède un certain « bagage » de mots et de sons.

Ces connaissances correspondent :

#### — Aux textes collectifs inspirés :

1. Par notre thème de vie :

Ex. : « les chevaux d'Apollon tirent son char d'or ».

2. Ou par une nécessité occasionnelle :

Ex. : « maman, viens voir notre fête ».

#### — Aux besoins personnels :

« Maîtresse, tu m'écris le lapin qui mange la carotte ? C'est pour mon dessin. »

Au début, les acquisitions étaient globales. Peu à peu, certains sons ont été étudiés systématiquement avec leurs graphies correspondantes. Ils sont au nombre d'une dizaine.

En dehors de ces connaissances acquises collectivement, d'autres se sont ajoutées au gré de chacun : un mot quelconque épilé et écrit ne contient pas que les sons travaillés, il ne comporte d'autres que l'on rencontre souvent et que

l'on retient suivant son plaisir : r, l, se reconnaissent bien et sont faciles à repérer ; tous les amis d'Ivan ont retenu son « an » ; Eric nous « prête » son « K » quand nous en avons besoin, etc.

Thierry connaît au moins vingt sons : il a cinq ans et demi.

Les enfants les moins doués savent :

- reconnaître quelques mots globaux ;
- reconnaître quelques mots et sons faciles (s, i) ;
- épeler n'importe quel mot.

## VII. - L'EXPRESSION LIBRE

1° Thierry demande aujourd'hui :

« Je voudrais écrire que le Concorde s'envole. »

Sa proposition ne plaît pas à tout le monde :

« Moi j'aime mieux parler du petit mouton. » (Nathalie)

« Et moi du chameau. » (Vincent)

Puisque nous ne pouvons pas nous mettre d'accord, nous formons des petits groupes. Les enfants se rassemblent par affinités et nous obtenons cinq groupes de cinq ou six enfants.

Je place chaque « atelier » devant une feuille de sopalin noir collée au mur, de façon à ce que les enfants soient bien disposés face à la feuille.

Nous avons donc cinq feuilles et vingt-huit enfants.

Chaque groupe se concerte pour mettre sa phrase au point, d'abord verbalement, puis par écrit.

Les consignes sont les suivantes :

- Celui qui connaît le son l'écrit.
- S'il vous manque une « musique » n'écrivez pas n'importe quoi : mettez un petit trait à la place.
- Attention : un son ne s'habille pas toujours avec les mêmes lettres, on cherche dans les « placards » ou on demande à la maîtresse.

Au bout d'une demi-heure, nous obtenons cinq textes orthographiés ainsi :

1. Le petit mouton broute (pas de faute)  
« le » et « petit » étaient connus globalement, les autres composés entièrement)
2. Le chat dor-  
(chat était connu)  
(nous n'avons pas vu les graphies du son r)
3. Le Concorde s--vole  
(le ã n'est pas connu)  
(seul « le » était acquis globalement)
4. Le chameau c - r et le sable vole (Le chameau court)  
Tous les mots sont recomposés sauf le, et
5. Le r - et la r - n s — et les — sont jal —  
(Le roi et la reine s'embrassent et les enfants sont jaloux)  
Le texte était difficile.  
— Je remplace les traits par la graphie correspondante.  
— Les enfants illustrent leur phrase.  
— Le lendemain, tous les groupes réunis décident d'étudier le son u, dont seul le premier atelier connaissait une graphie (u = ou).  
Ils recherchent d'autres mots le contenant.  
Je leur donne les graphies correspondantes.  
Nous composons l'album et le placard collectifs.  
Nous recopions proprement la phrase corrigée.  
Ainsi, le texte libre requiert d'autres recherches, il est à la fois début et aboutissement.

2° Une dizaine d'élèves moins doués ne possèdent pas assez de connaissances pour composer un texte. De plus, ils manquent de vocabulaire, et même d'imagination. Enfin, ils écrivent très mal.

Ces enfants-là se servent d'étiquettes individuelles qu'ils rangent pour composer une phrase déjà connue avec ou sans modèle. Quelques-uns commencent à mélanger les mots pour créer un petit texte.

Fabrice s'est promis de recopier un mot sans faute : c'est une tâche immense ! Philippe, le plus faible de tous, illustre les mots qu'il a retenus.

C'est peu, mais c'est un grand pas ; je n'en espérais pas autant. De plus, il épelle son prénom et quelques autres mots faciles.

C'est ainsi, tout doux ou à pas de géant, suivant les possibilités de chacun, que notre section de grands s'achemine vers l'expression écrite.

Mme DOGNA.

---

---

AFL.

**A l'attention de nos correspondants :**

Notre siège social étant en instance de transfert par suite de la réorganisation de l'I.P.N., adresser communications, documents et courrier à l'un des responsables suivants exclusivement :

M. Piacère, président, 13, rue Abbé-Derry, 92 - Issy-les-Moulineaux.

Mme Chavardès, vice-présidente, 41, boulevard Henri-IV, 75 - Paris (4°).

Mlle Guillemain, trésorière, 4, rue Gustave-Rouanet, 75 - Paris (18°).

---

---

---

---

**Nouvelles de l'I.R.A.**

L'International Reading Association vient de prendre la décision d'ouvrir à Paris un secrétariat européen pour coordonner les activités de ses filiales dans les divers pays du continent et faciliter leurs rapports avec l'organisation internationale.

L'Association Française pour la Lecture se tient à la disposition des personnes ou organismes intéressés par cette initiative pour établir tous contacts souhaitables d'ordre scientifique ou technique.

---

---

## l'analyse clinique des fautes de lecture et d'orthographe

Le décomptage des « fautes » d'orthographe usuellement pratiqué en classe (une faute par mot mal orthographié, quel que soit le nombre ou la gravité des erreurs commises, mis à part quelques correctifs) n'a vraiment pour soi que sa commodité, pour ne pas dire son simplisme. Outre l'inconvénient d'officialiser une pédagogie de l'échec, avec les répercussions psychologiques que cela implique chez les habitués du club « des plus de dix fautes » (ou plus de cinq), il n'aboutit qu'au simple constat : « mauvais en orthographe », alors qu'il s'agit plutôt pour le maître — et à fortiori pour le rééducateur et le psychologue scolaire — de déceler, par l'analyse des erreurs, les processus d'assimilation défailants dans l'apprentissage de la langue écrite afin d'y remédier.

il en est de même, et pis encore, pour l'appréciation des « fautes » de lecture qui, dans la pratique scolaire, repose beaucoup plus sur une appréciation vague et globale de l'esthétique de la lecture orale que sur des critères fonctionnels définis.

Le but du plan d'analyse que nous proposons est :

- a) D'offrir un cadre de référence pour la classification et l'analyse des fautes de **lecture** et d'**orthographe** tenant compte à la fois :
  - des données de la linguistique structurale moderne,
  - du rôle fonctionnel des différents plans de la langue écrite dans la communication,
  - de l'isomorphisme du français écrit avec le français parlé, lecture et orthographe constituant respectivement un décodage et un codage de la langue écrite ;
- b) D'indiquer pour chacune des catégories de fautes ainsi retenues l'orientation de l'examen psychologique pour en préciser l'étiologie et la pédagogie curative à mettre en œuvre pour y remédier.

### ● PRINCIPES DE CLASSIFICATION

Ce sont ceux qui, plus ou moins explicitement, ont été retenus par **P. Lefavrais** dans le test de lecture orale « L'Alouette » et par **M. Lobrot** dans la batterie lecture-orthographe ORLEC.

- a) Distinction de trois plans de langue :
  - au niveau du signifiant : le **plan phonétique** ;
  - au niveau du signifié : le **plan lexical**,  
le **plan syntaxique** ou relationnel.

(Ces deux derniers recouvrant **sans les recouper exactement**, l'orthographe et l'orthographe d'accord.)

d) Pour chacun de ces trois plans de langue, organisation structurale selon deux axes :

- - l'**axe paradigmatique** ou axe des choix possibles d'unités linguistiques différentes substituables dans une même structure, et donc fonctionnellement équivalentes ;
- l'**axe syntagmatique** ou axe de succession temporo-spatiale des différentes parties du discours (ou syntagmes).

**Nota :** Ces principes de classification conviennent aussi bien à la langue orale qu'à la langue écrite.

## ● CLASSIFICATION DES FAUTES ET PROCESSUS EN CAUSE

A) **Erreurs au plan phonétique :** le mot lu (ou écrit) par l'enfant n'est pas homophone du mot écrit (ou dicté) et n'est pas identifiable.

### 1. Fautes mettant en cause l'assimilation du code graphique :

a) **Sur l'axe paradigmatique :** substitution de phonèmes (ou de graphèmes).

Ex. : cheminée → cheninée.

**Processus :** méconnaissance du code graphique ou de sa correspondance terme à terme avec le code phonétique.

**Etiologies :** apprentissage insuffisant, confusions visuelles (p, b, d, q, etc.) avec ou sans confusions auditives.

b) **Sur l'axe syntagmatique :** substitution de phonèmes (ou de graphèmes) dont la valeur phonétique dépend de la nature du phonème voisin ou de leur position dans la chaîne :

Ex. : passant → pasant, geai → gai  
ennui → é/nnui ou e-nnui

**Processus :** méconnaissance de la combinatoire graphophonétique.

**Etiologies :** apprentissage insuffisant des règles de position et de composition des lettres.

### 2. Fautes mettant en cause l'assimilation du code phonétique et l'organisation du langage parlé :

a) **Sur l'axe paradigmatique :** substitution de phonèmes (ou de graphèmes) appartenant à la même famille phonétique.

**Processus :** confusions, non-discrimination auditive.

Ex. : occlusives : c <—> g, b <—> p  
constructives : f <—> v, l <—> r  
voyelles : an <—> on

**Etiologies :** troubles du langage parlé (articulation, parole) ou de l'audition.

b) **Sur l'axe syntagmatique :** inversions, élisions, additions de phonèmes (ou de graphèmes).

Ex. : la porte      la prote

**Processus :** analyse erronée de la séquence du code.

**Etiologies :** retard de parole actuel ou séquelle d'un trouble du langage parlé qui a surgit au niveau du langage écrit : défaut de l'intégration audiophonétique.

Insuffisance de l'organisation spatio-temporelle.

### Remarques :

- Les différents types d'erreurs phonétiques peuvent se cumuler sur une même unité linguistique et se trouver surdéterminées.

**Ex. :** la confusion p/b peut être d'ordre visuelle (symétrie)  
ou d'ordre auditif (occlusives bilabiales sourdes/sonores)

- Les erreurs phonétiques sont les plus graves car elles suppriment l'intelligibilité de la communication par la non-identification du signifiant.

- De ce fait, il convient de considérer à part les erreurs phonétiques dont le résultat est un mot identifiable, existant dans la langue.

**Ex. :** cordeau → corbeau, poison → poisson

**Processus :** si la forme fautive peut être mise en liaison avec un élément du contexte linguistique ou situationnel, il s'agit d'une sorte de lapsus (sinon voir A1 ou A2).

**Etiologies :** suggestibilité - appréhension superficielle du sens du texte - contaminations plus ou moins fabulatoires - mécanisme compensatoire chez certains dyslexiques assez âgés par assimilation à un schème familial.

### B) Erreurs au plan lexical (ne concerne que le codage orthographique).

La structure écrite est homophone à la structure dictée mais non homographe, et ne correspond à aucune structure correcte attestée dans la langue.

#### 1. Sur l'axe paradigmatique : substitutions graphiques d'un même phonème.

**Ex. :** un chapeau → un chapo

**Processus :** ignorance des variantes graphiques des mêmes phonèmes ou de leur répartition lexicale.

**Etiologies :** apprentissage scolaire insuffisant - déficit de mémoire visuelle - difficultés de catégorisation morphologiques.

#### 2. Sur l'axe syntagmatique : additions de lettres parasites, élision de lettres muettes, erreurs de découpage des mots ne modifiant pas la valeur phonétique.

**Ex. :** l'horizon → lorizon, théâtre → téatre  
l'adresse → l'adresse    appétit → apétit

**Processus :** non-respect des contraintes propres à la langue écrite dues à la tradition, l'étymologie.

**Etiologies :** sous apprentissage scolaire - mémoire visuelle insuffisante - mauvaise identification des unités linguistiques - par non-constitution des catégories lexicales.

### C) Erreurs au plan syntaxique ou relationnel.

La structure fautive, bien qu'attestée dans la langue, est inadaptée au contexte sémantique, constituant un faux sens. Elles se situent toujours sur l'axe syntagmatique mais quelquefois en même temps sur l'axe paradigmatique.

#### 1. Axe paradigmatique : ex. : nous chanteront (déclinaisons verbales).

#### 2. Axe syntagmatique :

a) Confusions homonymiques - non-respect des accords grammaticaux.

**Ex. :** l'élève répond à son mètre  
le chat et le chien joue(nt)

- b) **Substitutions, additions, élisions** de mots modifiant le sens ou la structure de la phrase (souvent articles, mots de liaison).

**Processus** : non-reconnaissance des catégories grammaticales - non-respect des règles d'accord grammatical - ignorance ou confusions sémantiques au niveau du vocabulaire - incompréhension du sens de la phrase et des rapports syntagmatiques.

**Etiologies** : retard de langage - pauvreté d'expression linguistique - sous apprentissage de la grammaire et de la conjugaison - insuffisance de niveau intellectuel verbal.

**Remarque :**

La plupart des erreurs au plan syntaxique conservant l'intégrité du signifiant phonétique n'apparaissent que dans le codage orthographique.

Dans de rares cas, l'inadaptation au contexte peut entraîner secondairement une altération du signifiant phonétique et apparaître en lecture orale :

**Ex. :** les élèves **bavardent** (lu : bavardan) car non reconnu comme verbe.

### DÉMARCHE DE L'EXAMEN CLINIQUE

- 1) Catégorisation des fautes selon les 3 plans de la langue.
- 2) Analyse des processus fautifs mis en jeu.
- 3) Recherche de l'étiologie, au besoin par examens psychologiques complémentaires.
- 4) Aide psycho-pédagogique.

● L'analyse défectologique proposée peut s'effectuer à partir de n'importe quelle production lue ou dictée, **mais son interprétation n'a de sens qu'à partir d'un texte correspondant au niveau moyen des sujets du même âge.**

Il convient donc préalablement d'établir le niveau d'âge de lecture ou d'orthographe du sujet examiné.

● **Aucun type de faute n'est à lui seul caractéristique d'un âge ou d'un déficit spécifique particulier.** Toutefois, il existe une certaine hiérarchie génétique du plan phonétique au plan syntaxique qui s'établit le plus tardivement.

L'interprétation et la recherche de l'étiologie doivent donc tenir compte de l'âge réel de l'enfant, et de son histoire scolaire, pour éliminer les déficits dus à une sous-scolarisation ou au malmenage pédagogique.

P. PIACÈRE.

#### INTERÉDUCATION

est vendu au numéro dans les librairies suivantes :

PARIS-5° : **La Jolie de Lire**, 40, rue Saint-Séverin ;

**Le Livre Psychologique**, 25, rue des Ecoles ;

**Les Presses Universitaires de France**, 49, boulevard Saint-Michel ;

PARIS-6° : **S.U.D.E.L.**, 5, rue Palatine.

## L'ATELIER DE MUSIQUES

Depuis quelque temps, plusieurs entreprises commerciales proposent des catalogues d'instruments de musique utilisables par les enfants. Rappelons quand même que, lancés à la conquête des musiques, les enfants n'auront pas de peine à détourner de leurs fonctions conventionnelles pour en faire des instruments de musique : le corps humain, la quasi-totalité des objets en plastique dur, en bois, en carton, les tubes métalliques, les boîtes et couvercles de métal, les élastiques, les cailloux, les graines... Produire des sons avec ces objets, les classer, les analyser, les noter, les comparer, les « trafiquer », les enregistrer, les grouper... sont autant d'approches actives, expérimentales, vivantes du phénomène musical moderne.

C'est même comme ça que tout commence.

**Les textes officiels :** on lit dans les I.O. de 1923 : « ... faire l'éducation de la voix et de l'oreille avant de commencer l'étude théorique de la musique ... c'est de la réalité musicale que doit sortir la règle musicale... la musique est comme une seconde langue naturelle... »

Et dans le compte rendu des travaux de la **Commission de la Rénovation Pédagogique** (1968-1969) : « ... la musique est un langage par lequel l'enfant doit s'exprimer, la création musicale est encouragée et développée au long de la scolarité ... le rythme, élément vital de la musique, est à la base de l'instruction et de la création musicales ... le chant occupe la première place dans l'activité musicale ... l'éducateur s'efforcera de faire entendre à l'enfant la musique de son temps, celle de tous les temps, de tous les horizons. »

Le 13 juin 1969, une commission Musique et Enseignement a été créée par le ministère de l'Education nationale (« B.O.E.N. » n° 25, 19 juin 1969) presque exclusivement constituée de bureaucrates, d'inspecteurs généraux et de professeurs d'éducation musicale. Ce choix nous invite à ne pas insister...

### L'atelier

L'idéal serait sans doute que, dans chaque école, une salle de musique bien équipée vienne doubler les ateliers de musique de chaque classe... A défaut, l'installation d'un coin musique, la mise au point de modalités de fonctionnement (qui ? quand ? où ? pourquoi ? comment ?) sont toujours possibles.

### Les instruments hors commerce

On trouve des idées dans :

- ses mains, ses pieds, sa tête...
- la Musique Naturelle (sic), BT 383, éd. C.E.L.
- Mandel (R.) et Wood (R.E.) : Comment faire soi-même ses instruments de musique. Ed. Presses d'Île-de-France ;
- Dossier Pédagogique IPEM n° 28 ;
- Musique et Instruments, Horizons de France, 39, rue du Général-Fay, Paris (8<sup>e</sup>) - Tél. : 522-76,34, revue bimestrielle ;
- en flânant dans les magasins de jouets, en visitant les musées ethnographiques, en regardant la télé, en pratiquant des stages...



### Les instruments du commerce

A notre connaissance, six entreprises détaillent des instruments de musique par (sinon conçus pour) les enfants :

1. Au Carrefour de la Musique, 43, boulevard Saint-Martin, Paris (10<sup>e</sup>) - Tél. : 887-85-56. (10 % - port en plus.)

2. Bouvier, 15, rue d'Abbeville, Paris (10<sup>e</sup>) - Tél. : 878-24-88. (20 % - port en plus.)

3. Gacher, 69, faubourg Saint-Martin, Paris (10<sup>e</sup>) - Tél. : 607-61-50. (10 % - port en plus.)

4. Editions Musique et Cybernétique, 24, boulevard des Batignolles, Paris (17<sup>e</sup>) - Tél. LAB. 44-37. (Net - port en plus.)

5. Etablissements Selmer, 18, rue de la Fontaine-au-Roi, Paris (11<sup>e</sup>) - Tél. : 023-09-34. (Net - port en plus.)

L'intérêt des enfants et des éducateurs exigerait que pour guider leur choix, ils disposent d'essais comparatifs menés scientifiquement. Les essais sont actuellement impossibles. Par contre, des tableaux comparatifs peuvent être construits sans trop de difficultés et faciliteront vos recherches. L'IPEM en a publié et en publiera. Mais au moyen des catalogues des maisons signalées ci-dessus, vous pouvez faire vous-même ces tableaux. Les remarques suivantes s'imposent :

— chaque fois que cela est possible, choisissez vos instruments sur place au lieu de commander par correspondance et même faites-vous accompagner d'un musicien professionnel ;

— méfiez-vous des petits instrumentés (jouets) : un jeu expressif exige une ampleur du geste, donc une certaine dimension du corps sonore ;

— tout achat doit être précédé d'une étude prix-rentabilité (matière, solidité, dimensions, poids...) ;

— certains instruments ne figurent que sur le catalogue ;

— électrophones, récepteurs radio, magnétophones ne sont pas référencés ci-dessus bien qu'ils constituent **des outils de création passionnants.**

### Pour aller plus loin

Comme nous l'avons dit la participation à des stages peut donner des idées (cf. fiche Associations et Périodiques Pédagogiques), les échanges avec d'autres classes aussi. Nous suggérons également de lire :

— Gagnard (M.) : L'Initiation Musicale des Jeunes, Casterman, col. « E 3 », 1971.

— Willems (E.) : L'oreille Musicale, 2 tomes, éd. Pro Musica, Genève, 1965.

### Notes personnelles

## de l'éducation... au management

**LE COURAGE DE DIRIGER :** Pour un management français (A. Tessier du Cros, J.-J. Thiébaud), R. Laffont, 1970, br., 130 x 215, 334 p., 18 F — Table : 1. Face à face : motivations et management ; 2. Pas d'entreprise sans esprit d'entreprise ; 3. Prévoir, c'est apprendre à décider ; 4. Le marketing, affaire française ; 5. Le produit à l'âge de l'innovation permanente ; 6. Un ordinateur, pourquoi faire ? Passant en revue les méthodes et techniques modernes d'organisation, les auteurs proposent des solutions aux problèmes du management français, lequel se heurte aux préjugés, aux routines, aux conformismes qui règnent dans le milieu des cadres dirigeants (1). Mais, plus que les méthodes et techniques, ce sont les motivations qui peuvent apporter un air nouveau à l'industrie : le besoin de puissance, le besoin d'appartenance, le besoin de s'accomplir, de s'affirmer, de se dépasser. Ces motivations doivent être soutenues par le courage directorial : — Courage de s'attaquer au conformisme, aux traditions de l'entreprise ; courage de les adapter, courage d'affronter les hommes — Courage de reconnaître et d'affronter le vieillissement de la direction — Courage de déléguer véritablement son autorité — Courage de former un successeur — Courage de recruter si nécessaire des cadres dirigeants à l'extérieur de l'entreprise — Courage de vraiment affronter la concurrence.

**LES HOMMES EN GRIS** (Y. Gattaz), R. Laffont, 1970, br., 120 x 185, 245 p., 15 F — Table : 1. Ingénieurs et industries ; 2. La création d'entreprises. Complément souriant de l'ouvrage précédent, celui-ci décrit la vie des dirigeants de l'entreprise moderne (ingénieurs, cadres, chefs d'entreprise). Il analyse, d'une façon plaisante, leur rôle, leur formation, leurs ambitions, leurs faiblesses. La seconde partie de l'ouvrage est consacrée à l'analyse d'un certain nombre de « lois » découvertes par l'auteur, dont l'application rigoureuse, selon lui, ne peut qu'aider le créateur d'entreprise.

**LES BUFFLES** (M. Barba), Julliard, 1969, rel., 131 x 210, 226 p. — Table : 1. Les Buffles ; 2. La Coconchel France ; 3. Les démons de la Coconchel ; 4. Expansion, fusion, diversification ; 5. Ce Moyen Age ; 6. Genèse ; 7. Suite de la Genèse ; 8. Informatique ; 9. Le défi ; 10. Comment on fait l'Amérique ; 11. Petite géographie cordiale ; 12. Et la France ; 13. Le retour d'Europe de Babinet ; 14. La secousse. Complément humoristique, satirique, ironique, des deux précédents. L'auteur nous présente un P.D.G. désintégré par **les IONS** (entre autres : expansion, fusion, diversification, absorption, prévision, information, distribution, révolution, contestation, augmentation, concentration et autre machine à TION). C'est vif, c'est piquant.

**LA FRANCE ET LE MANAGEMENT** (R. Priouret), Denoël, 1968, br., 140 x 225, 411 p., 18,50 F — Table : I. Le management ; II. 1. Les idées directrices ; 2. Les industries qui travaillent pour l'industrie ; 3. Les industriels qui travaillent pour les consommateurs ; III. Opinions d'un banquier, d'un gestionnaire et d'un manager professionnel. Dans la partie II, les pionniers du « management » français (A. Blanchet, F. Dalle, S. Nielsen, J. Riboud, J.-J. Servan-Schreiber, etc.) nous éclairent sur la stratégie du « management » (industries de base et industries de consommation).

**CENT ANS DE RETARD** (P. de Lannurien), L'Express/Denoël, 1968, br., 140 x 225, 245 p., 16,50 F. Ce n'est plus de la déficience, ça rejoint l'idiotie : ce serait l'état de notre économie. La présence française est faite d'absences : absence ou manque de structures des entreprises (par manque de formation, d'informations, par autoritarisme) — absence de souci du perfectionnement des cadres et agents de maîtrise — absence d'ordonnement — absence de dynamisme et d'agressivité constructive étouffés par une déformation de l'image patronale.

M. VAN OVERBECK, juin 1970.

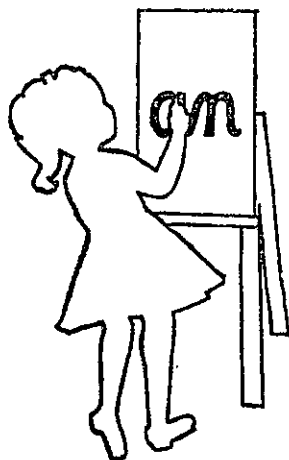
**PROSPECTION INTERÉDUCATION**

Si vous voulez faire connaître notre revue, complétez et découpez cette fiche et retournez-la à Mlle D. LECERF, groupe scolaire Paul-Langevin, rue de Nos-Efforts, 91 - Morsang-sur-Orge.

M., Mme, Mlle ..... vous prie de servir un numéro gratuit d'« INTERÉDUCATION » aux personnes suivantes :

M., Mme, Mlle ..... Fonction .....  
demeurant .....

M., Mme, Mlle ..... Fonction .....  
demeurant .....



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

**ASSUREZ A CHAQUE ENFANT**

une excellente

**ÉLABORATION et COORDINATION**

de ses schèmes sensori-moteurs, par

**LES TECHNIQUES**

**DE LA LETTRE VIVANTE**

coffret de 51 feuilles rigides avec 9 images en face de chaque lettre (24x46 cm) 20 F.

et des

**50 LETTRES GÉANTES**

en pointillé relief rose et bleu sur 50 cartons sombres lavables (40x75 cm) 150 F.

S'adresser à :

**T. AUBERTIN et E. BUFFARD-FARAU**

14, rue de Fontaine-lès-Dijon

21 - Dijon (80) 32-70-74

Sélectionné par l'I.P.N. n° 67.666

## outils de travail

**Initiation à la mathématique de base** (J. Bolon, C. Blanzin, Mme et J. Sauvy), A.P.M.E.P. (A. Blondel, 154, avenue de Paris, 92 - Châtillon-sous-Bagneux), 155 × 240, br., 211 p. Ouvrage (6 cahiers, 24 fiches) destiné à aider les personnes (enseignants, en particulier) désirant régénérer leur formation mathématique.

**Fleurs des prés et des champs** (H. Freitag, F. Schwable), Hatier, 130 × 190, rel., 256 p., 1966. Une notice pour chaque fleur ; au dos de chaque notice une photo ; pour chaque photo, ordre du rapport de grandeur image/plante réelle ; un lexique ; un index. Quelque 1.600 plantes répertoriées. A recommander.

**76 - Seine-Maritime** (J.-P. Lapierre), Seuil, 130 × 260, br., 96 p., 1970. Table : Images - Histoire - Géographie - Guide - Lexique - Repères - Atlas. Un guide par département, un mini-dictionnaire, abondamment pourvu de photos, d'illustrations, d'informations, de cartes. Très bien.

**Nous coulons du métal** (P. et S. Bauzen), Presses d'Île-de-France, 155 × 210, br., 86 p., 1968, 9,95 F. Un grand nombre de réalisations (lettres, mobiles, bouchons, calendrier, etc.) à partir de : fer, acier, métaux non-ferreux, métaux légers. Une nouvelle source d'idées.

**Marionnettes à gaine et marottes** (P. Borig-Pedroff), Delachaux et Niestlé, 210 × 150, br., 149 p., 1970. Table : 1. Présentation (catégorie, utilité) ; 2. Les marottes ; 3. Les marionnettes à gaine ; 4. Le castelet ; 5. Les saynètes. Cet ouvrage présente, d'une façon simple et directe, toutes les possibilités manelles qu'apporte la construction de marottes, puis de marionnettes à gaine. A recommander, pour sa simplicité.

**Ma première bibliothèque Gamma** : Les animaux préhistoriques - Les nombres - Le pilote de ligne - L'eau - Au bord de la mer - La conquête de l'espace - La vie des fleurs - Les insectes qui vivent en colonie. Chaque volume : 165 × 190, rel., 33 p. Présentation robuste, typographie aérée, nombreuses illustrations en couleur, vocabulaire simple, index (20 à 50 mots ou expressions).

**L'orthographe par l'observation des textes** (R. Coulangeon) : L'Enseignement Individualisé, 26, rue Foch, 03 - Vichy. 6 livrets : 0. Les graphies de base (C.E. 1) ; 1. Les sons et leurs graphies - La préparation des dictées (C.E. 2) ;

2. Les sons rapprochés - Les graphies communes - Les premiers accords (C.M.1); 3. Principaux accords - Conjugaison des temps simples (C.M.2, 6<sup>e</sup> Tr.); 4. Les accords - Les adjectifs - Participes avec « être » - Participes avec « avoir » - Remarques sur la conjugaison (6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> Tr.); 5. L'intelligence du texte et ses conséquences orthographiques - Exercices d'attention portant sur les particularités de l'orthographe d'usage, des accords et de la conjugaison (5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>). Cahier autocorrecteur d'analyse grammaticale. Ce matériel, par sa conception, peut intéresser ceux (celles) qui ont/n'ont pas administré du **Martinet** ou du **Sablier** (au processus desquels il peut s'incorporer, selon l'importance que l'on porte à la grammaire et à l'orthographe).


**Encyclopédie géographique**, 886 p. **Atlas historique**, 601 p. **Atlas de biologie**, 566 p. Stock, 110 × 180, br. Trois ouvrages qui ont leur place dans la bibliothèque documentaire.

M. Van OVERBECK, novembre 1970.

*pour le dessin,*  
*les papiers*

CANSON

SON



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

## dossiers pédagogiques

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

### DOSSIERS DISPONIBLES

- |  |   |
|--|---|
| 1. Travaux manuels, albums                                       | 26. Rééducations, psychothérapie  |
| 2. Etude du milieu (géographie, histoire, sciences)              | 27. Poésie, théâtre libres  |
| 3. 2 <sup>e</sup> degré : 1 <sup>er</sup> cycle                  | 28. Education musicale  |
| 4. Education physique, danses                                    | 29. L'Université, institution de classe   |
| 5. Enseignement du français                                      | 30. L'I.P.E.M. comme institution  |
| 6. Contrôles (brevets, docimologie, examens, tests, inspections) | 31. Psychosociologie  |
| 7. Modernisation matérielle d'une classe                         | 33. Documentation Générale (Catalogues)   |
| 8. Relations humaines, institutions                              | 34. Relations I.P.E.M. - Mouvement Freinet (photocopies)  |
| 9. Education sexuelle  | 35. Classes d'inadaptés   |
| 10. Psychologie de l'enfant                                      | 36. Maternelles   |
| 11. Enseignement programmé, pédagogie cybernétique               | 37. Vers l'Université-Critique  |
| 12. Psychologie des profondeurs                                  | 38. Classes de Transition et Terminales   |
| 13. Enseignement à l'étranger                                    | 39. Textes officiels  |
| 14. Mathématique   | 40. Techniques graphiques   |
| 15. Lecture  | 41. Bilans et perspectives du monde moderne   |
| 16. Relations avec les parents                                   | 42. Textes pour une révolution  |
| 17. Coopérative scolaire, autogestion                            | 43. Comités d'Action 1 <sup>er</sup> degré  |
| 18. Correspondance interscolaire, journal scolaire               | 44. Bulletin signalétique du C.N.R.S. : section « Sciences de l'Education » (les quatre plus récents volumes parus) |
| 19. Dessin, peinture   | 45. Cantines et restaurants scolaires   |
| 20. Documentation, fichier scolaire                              | 46. Architecture scolaire   |
| 21. Créativité   | 47. Formation professionnelle   |
| 22. Organisation et individualisation du travail                 | 48. Syndicalisme universitaire  |
| 23. Auxiliaires audiovisuels                                     | 49. Equipes pédagogiques  |
| 24. Santé  | 50. Comment démarrer  |
| 25. Doctrines pédagogiques                                       |   |

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

Les dossiers doivent être réexpédiés, **soigneusement emballés et bien ficelés**, AU PLUS TARD 15 JOURS après réception.

# ACTUALITÉS PÉDAGOGIQUES ET PSYCHOLOGIQUES

## Dernières nouveautés :

*Gordon - W. Allport*

### **STRUCTURE ET DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITÉ**

F 65,00

*Marguerite Auzias*

### **LES TROUBLES DE L'ÉCRITURE CHEZ L'ENFANT**

F 20,00

*Charles Baudouin*

### **DE L'INSTINCT A L'ESPRIT**

*Précis de psychologie analytique*

F 30,00

*Francis Gendre*

### **L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE A L'ÈRE DES ORDINATEURS**

F 40,00

*A.R. Luria*

### **UNE PRODIGIEUSE MÉMOIRE**

*Etude psycho-biographique*

*Une histoire extraordinaire rapportée par l'un des plus lucides psychologues de notre temps, et qui renouvelle la question fondamentale de la mémoire.*

F 20,00

*Pierre Mounoud*

### **STRUCTURATION DE L'INSTRUMENT CHEZ L'ENFANT**

*Intériorisation et régulation de l'action*

F 22,00



delachaux  
et niestlé

32, rue de Grenelle — Paris (VII<sup>e</sup>)

## réunion du G.R.I.P. du 23 janvier 1971

### OPPORUNITE DE L'ENSEIGNEMENT SPECIAL ET DES CLASSES SPECIALES

A la suite d'une question posée, le mode de recrutement de la classe spéciale est abordé ; en réponse un exemple est donné : un psychologue scolaire teste les élèves signalés en difficulté pour des raisons diverses (mauvais résultats scolaires, indiscipline, troubles du comportement...) ; les tests employés sont des tests de niveau intellectuel, dans tous les cas on détermine aussi un Q.I. Cependant très souvent ces résultats ne suffisent pas. Le psychologue utilise alors une batterie de tests : projectifs, niveau scolaire, latéralité... A la suite de ces examens l'enfant est orienté soit vers une classe spéciale (perfectionnement, réadaptation) soit vers un autre type d'aide spécialisée (rééducation psychomotricité, rééducation psycho-pédagogique, psychothérapie...).

A ce moment de la discussion la valeur du Q.I. est remise en cause : une institutrice conteste la valeur de l'indication donnée par le Q.I. Bien souvent ce qu'elle pense de l'enfant ne correspond pas aux résultats du test. Quelqu'un lui demande alors si elle ne pense pas que sa pédagogie peut être mise en cause. Sa pédagogie est-elle en accord avec ce qu'évalue le test. Développe-t-elle les mêmes capacités que celles que mesurent le test ? Le groupe se pose alors deux questions : le test mesure-t-il toutes les possibilités de l'individu ? les tests suffisent-ils à déterminer une orientation scolaire ?

En cas de difficulté scolaire majeure, doit-on orienter un enfant vers une classe spéciale, ou lui laisser poursuivre sa scolarité dans un cycle normal ?

On trouve des avantages à la classe spéciale : l'effectif du groupe est limité ; les élèves peuvent s'exprimer librement et aussi développer leur personnalité ; la pédagogie employée qui tient compte de l'individu est adaptée à leur déficit. Le maître peut trouver une grande souplesse dans l'action pédagogique.

L'enseignement spécial est une ségrégation, mais une ségrégation dont la pédagogie est adaptée aux handicaps. Cette ségrégation est-elle bonne ?

Une institutrice de classe d'adaptation raconte une expérience : Pendant trois ans elle a enseigné dans une classe d'attente. Elle pense que faire un groupe avec des enfants ayant des difficultés spécifiques est dangereux. Les enfants se laissent aller, ne font rien. Ces enfants ont été « retestés » au C.M.P.P. proche de l'école. Les résultats font constater une « régression ». Ces enfants n'ont pas fait assez de progrès pour entrer au C.P. Certains semblent penser que la suite normale d'une classe d'adaptation devrait être le C.E. Cette année le recrutement de cette classe n'a pas été fait.

L'institutrice pense que, avec des enfants jeunes, il n'est pas possible de constituer un groupe. Chaque élève reste un individu agissant seul. A cela quelqu'un répond : que même des enfants de 8 à 15 ans (ils sont il est vrai, handicapés



moteurs) le groupe se constitue tous les jours, il y a une remise en question permanente de la structure du groupe, ce qui le rend fluctuant.

On parle ensuite des possibilités de recyclage des enfants ayant fait une partie de leur scolarité dans une classe spéciale. Ce recyclage semble compromis à l'avance : il y a une méfiance vis-à-vis de l'élève que l'on veut recycler. On sent souvent de la part de l'instituteur qui le reçoit un certain « défaitisme ». L'enfant est catalogué, il a déjà un passé qui le marque...

Le problème de la ségrégation et de ses conséquences se pose de la même manière dans une classe de handicapés moteurs. La pauvreté risque de s'installer car les possibilités d'échange au niveau du groupe seul sont très restreintes. On court le risque d'une certaine sclérose. Il faut que les élèves aient le plus grand nombre de contacts avec le monde extérieur. Quand on groupe des enfants ayant le même handicap la prise de conscience de ce handicap se fait mal ou ne se fait pas. Dans le cas de cette classe, le groupe correspond avec des enfants de cycle normal.

Cette confrontation avec la réalité n'infériorise-t-elle pas ces enfants ? Il se fait une prise de conscience du handicap, mais cela permet aux enfants de découvrir leurs possibilités en même temps que leurs impossibilités, infériorité ou supériorité selon les circonstances. Parmi d'autres enfants des handicapés moteurs prennent conscience par exemple de leur lenteur : mais ils trouvent l'occasion d'exprimer sur d'autres plans leur supériorité. Le contact avec les autres apporte une stimulation, un enrichissement importants. Des exemples sont cités : des sourds vont en classe avec des bien-entendants ; pour des enfants démutisés, en seconde normale, les résultats semblent très bons.

La classe spéciale, au niveau de la classe de réadaptation ne semble pas souhaitable aux yeux de certains enseignants : ces enfants sont isolés, les échanges au niveau du groupe ne sont pas riches. Les enfants ont trop souvent le sentiment de leur échec. Celui-ci étant institutionnalisé par la création de ces classes.

Une classe spéciale au niveau de la prévention semblerait bénéfique (il existe des classes d'adaptation en maternelle qui visent à recycler les enfants avant l'entrée à l'école primaire).

Après tous ces échanges il semble que l'enseignement spécial soit valable au niveau d'une technique adaptée aux déficits considérés. Des aides appropriées semblent nécessaires mais sans renoncer à une scolarité avec tout le monde.

Cependant, n'est-il pas préférable, dans les conditions actuelles de l'enseignement, de dissiper un élève vers une classe spéciale plutôt que vers une scolarité dans un cycle normal, avec tout ce que cela peut comporter d'inconvénients pour lui ?

La question reste posée.

#### **Au cours de la discussion d'autres thèmes ont été abordés**

A propos :

- du règlement des conflits dans une classe ;
- des parents des enfants des classes spéciales :

Ils ne supportent pas bien la situation, ils sont inquiets, ils n'arrivent pas à remettre en cause et se situer leur responsabilité vis-à-vis de l'échec scolaire de leurs enfants. Souvent les parents d'enfants handicapés réagissent de manière agressive ; ils ont le sentiment de l'échec ; ils désirent que leurs enfants entrent dans les normes scolaires ; ils n'acceptent pas qu'elles soient différentes pour eux.

Il est donc nécessaire d'expliquer, de faire comprendre aux parents — et c'est un des rôles de l'enseignant — que l'instruction n'est pas toujours le premier, ni le seul des apprentissages à faire, que l'adaptation à la vie est l'essentiel, que chacun doit être aidé à y parvenir avec ou malgré sa réalité propre.

# vie des groupes régionaux

A la suite du stage national G.F.E.N. des groupes régionaux se sont constitués.

● Le **GROUPE DE L'HÉRAULT** nous signale que dès à présent des ateliers fonctionnent très régulièrement :

- Mathématique et logique
- Français et linguistique
- Poésie, Art dramatique
- Poterie.

Par ailleurs, des échanges entre maîtres ont lieu sur le travail de groupe dans les classes.

● Notre camarade **Jacques Delacour, 1, rue des Ecoles, 25 - Maiche**, nous fait parvenir une intéressante recherche sur la notation du calcul en C.E. qui « se veut une réponse concrète et positive à la critique docimologique ». Cette étude trouvera sans doute mieux sa place dans une autre revue G.F.E.N., c'est pourquoi nous ne la publions pas ici.

Néanmoins, Jacques Delacour propose aux maîtres de C.E. 2 intéressés et désireux de participer à l'étalonnage de séries-types pour la vérification de l'acquisition des opérations, de se mettre en rapport avec lui à l'adresse ci-dessus.

● Nous publions également le compte rendu d'une réunion de travail du groupe vendéen sur les disciplines d'éveil.

Ceci est la preuve que les instituteurs se regroupent pour réfléchir sur la pédagogie. La réflexion commence souvent par un désir de rénovation technique : mathématique, pédagogie du français, etc. mais elle dépasse vite ce stade pour remettre en question, à travers ces techniques mêmes, l'attitude pédagogique tout entière. Les techniques ne sont plus considérées alors comme des fins en soi, mais comme des instruments vers autre chose de plus fondamental.

## **GROUPE VENDÉEN DU G.F.E.N.**

### **COMPTE RENDU DE LA RÉUNION DU 1<sup>er</sup> DÉCEMBRE 1970**

Après un bref compte rendu de l'émission de télévision sur les disciplines d'éveil, la discussion s'est orientée vers les points suivants :

- 1) Ce que sont les disciplines d'éveil.
- 2) Les fins que l'on se propose avec une telle démarche pédagogique.
- 3) Les valeurs psychologiques d'une telle méthode.
- 4) Le choix des documents de base.
- 5) La place du maître dans les groupes et dans la classe.
- 6) La polyvalence de l'équipe pédagogique.

### **Ce que sont les disciplines d'éveil**

On ne parle plus de leçon d'histoire, de leçon de géographie... mais de disciplines d'éveil. On veut éveiller l'enfant au monde extérieur, à la vie sociale, faire de lui un individu social. Cet éveil peut se faire dès la grande section de maternelle, moment où l'enfant commence à dialoguer.

### **Les fins que l'on se propose avec une telle démarche pédagogique**

Il s'agit de donner à l'enfant le goût de la recherche, de lui apprendre à bien utiliser des documents, de développer un esprit critique. L'élève de l'école élémentaire n'a plus à accumuler des connaissances, il a à acquérir une méthodologie qui pourra lui servir lorsqu'il sera dans le secondaire et qui sera, en même temps, un instrument de culture permanente. Le contenu n'est certes pas à négliger. On se rend compte qu'une telle méthode aide à la mémorisation, d'où le double intérêt pour l'étudiant futur qui aura à assimiler un programme.

Dans le cadre d'une société réellement démocratique, on se demande si l'on ne pourrait pas abandonner les programmes d'histoire, géographie et observation au profit d'enquêtes faites dans cet esprit. La question de l'intérêt de tous les élèves pour un même thème s'est posée. Certains enseignants sont partisans du choix de plusieurs thèmes selon les motivations des enfants.

### **Les valeurs psychologiques d'une telle méthode**

Cette démarche pédagogique est fondamentale et scientifique. Lorsqu'un enfant sait quelque chose, il le communique à son camarade et par suite au petit groupe qui l'entoure. L'étape « groupe » entre individu et classe est essentielle car elle permet à chaque enfant de s'exprimer dans le groupe ce qu'il ne ferait pas forcément au niveau de la classe. L'étape « groupe » élimine un travail fastidieux de lecture qui disperse l'intérêt et l'attention des élèves (au lieu de 25 exposés, il n'y en a que 5) et permet un travail plus complet.

### **Le choix des documents de base**

Les documents de base sont malgré tout très réduits, il n'existe guère de documents à la portée des enfants. On peut partir de ruines, de monuments historiques... mais certaines régions sont défavorisées, alors que faire ? Il y a la possibilité d'utiliser une émission de télévision (ce qui permet aussi d'apprendre à regarder la télévision), les films sur les costumes d'époque dernièrement sortis à l'office du film et même une leçon d'histoire faite par le maître qui peut être le point de départ d'une recherche.

### **Le rôle du maître dans les groupes et dans les classes**

Le maître doit avant tout ne pas décevoir l'enfant et doit se comporter en adulte. Il doit avoir des intentions pédagogiques. Il est porteur d'un savoir historique et scientifique qu'il doit transmettre à l'enfant selon la méthode la plus appropriée. Il a aussi à veiller à la formation sociale de l'individu.

Dans les étapes successives : individu, groupe, classe, le maître a surtout un gros travail d'organisation et d'animation. Certains enseignants pensent que le travail du groupe doit se faire sans la présence du maître. La censure, le jugement (positif ou négatif) sera fait par les autres groupes. D'autres enseignants interviennent dans le groupe, non pas au moment de la recherche et des questions mais au moment de la rédaction en exploitant le thème en grammaire, français, lecture. En effet, les élèves les plus défavorisés (exemple des classes de perfectionnement) sont incapables d'exprimer par écrit leurs idées. Sans aide, ils seraient vite découragés et ne progresseraient pas et les autres groupes se désintéresseraient des exposés. Le jugement des autres groupes sur le contenu d'un exposé garde toute sa valeur.

### **La polyvalence de l'équipe pédagogique**

La polyvalence suppose l'unité pédagogique, ce qui n'est évidemment pas toujours le cas dans nos écoles. Cette unité éviterait pourtant à l'enfant de subir l'attitude pédagogique d'un seul maître isolé. Dans le cas d'unité de l'équipe, la polyvalence semble le meilleur moyen pour chaque maître d'approfondir, de se documenter sur une matière précise. L'enseignant qui doit tout faire ne peut dominer chaque discipline d'une façon satisfaisante. D'autre part, l'élève de l'école élémentaire qui travaillerait avec plusieurs instituteurs s'adapterait beaucoup mieux en sixième.

## promotion de la lecture

*En prélude à ses prochaines journées d'études, et pour préparer l'Assemblée générale qui les clôturera, l'A.F.L. présente à tous les techniciens et usagers de la lecture préoccupés d'assurer à cet irremplaçable instrument de culture le statut qu'il n'a pas encore dans notre pays, la charte servant de guide à ses activités, rénovée en fonction des besoins actuels.*

**L'Association Française pour la Lecture (A.F.L.)** a été fondée en 1967 par André INIZAN, à la suite du premier congrès international sur la lecture organisé par l'**International Reading Association (I.R.A.)**.

L'A.F.L., affiliée à l'I.R.A., s'est fixée pour buts :

1. De promouvoir dans l'opinion publique, près des utilisateurs et des autorités concernées, l'intérêt pour la lecture sous toutes ses formes : professionnelle ou de loisir, publique ou privée ;
2. D'aider à améliorer, à tous les niveaux scolaires et post-scolaires, l'efficacité de son enseignement et de sa pratique aux stades de la prélecture, de l'apprentissage et du perfectionnement, par le recours aux méthodes et techniques répondant aux critères scientifiques actuels ;
3. De faciliter la création, la mise au point et l'expérimentation des matériels didactiques et des moyens objectifs d'évaluation à utiliser dans l'enseignement de la lecture ;
4. De suggérer, réaliser, encourager et diffuser toutes études, recherches et expériences visant à une meilleure acquisition et utilisation de cet instrument fondamental de communication et de culture qu'est la langue écrite dont la lecture n'est qu'un aspect ;
5. D'établir une liaison entre les spécialistes chercheurs et praticiens : enseignants, psychologues, sociologues, linguistes, rééducateurs, médecins, aussi bien qu'entre les groupements et institutions intéressés à l'étude des problèmes de la lecture et de ses difficultés.

**L'Association Française pour la Lecture** utilise à ces fins tous les moyens appropriés, notamment :

- la participation à tous congrès ou manifestations se réclamant de ses buts ;
- l'organisation de journées d'études, conférences, stages destinés à l'information ou à la formation des usagers de la lecture : public, enseignants et animateurs ;
- l'édition de bulletins, revues et livres aussi bien que la collaboration aux organes spécialisés existants ;
- la mise au point d'instruments bibliographiques propres à faciliter les échanges d'informations sur les travaux français et étrangers consacrés au langage écrit sous ses aspects normaux et pathologiques.

Association indépendante sans but lucratif, régie par la loi de 1902, l'A.F.L. s'interdit toute affiliation qui porterait atteinte à son droit de libre critique. Elle ne peut être utilisée comme référence, patronage ou caution, qu'avec l'accord de ses responsables et dans le respect de ses statuts.

**«OPERATIONS 37» est paru. Janvier 1971**

**Thème : LES SCIENCES DE L'EDUCATION  
recherche, innovations, changements**

Il est banal d'affirmer aujourd'hui qu'on ne peut rien attendre du système scolaire lui-même pour son propre développement et que seul un changement social pourrait provoquer une réorientation et une réorganisation du système scolaire.

Le développement de la recherche pédagogique va-t-il changer quelque chose à l'organisation scolaire et aux processus éducatifs ?

Les avatars de la recherche pédagogique depuis cinquante ans, les contraintes institutionnelles qui pèsent sur elle, comme les objectifs qu'elle se fixe ordinairement, permettent d'en douter. Les sciences pédagogiques permettront sans doute une meilleure rationalisation du processus enseigner-apprendre et les sciences de l'éducation, une meilleure analyse des faits éducatifs. Elles n'aideront vraisemblablement pas à la promotion d'une éducation et d'un système éducatif adaptés aux besoins d'aujourd'hui. Par exemple, l'éducation permanente n'est pas à l'horizon de la recherche pédagogique. Plus grave; la recherche pédagogique, en tant que telle, ne pourra jamais nous donner autre chose qu'une variété scolaire de l'éducation permanente.

Le peu de crédit accordé à la recherche pédagogique en raison de son manque d'impact sur la pratique éducative est certainement à l'origine de l'intérêt nouveau qu'on porte aux sciences de l'éducation. Celles-ci, en se donnant comme objet l'analyse des faits éducatifs, vont sans doute permettre une meilleure distanciation critique à l'égard des institutions et des pratiques pédagogiques, aider à dénoncer les illusions pédagogiques et à évaluer les dysfonctionnements du système scolaire. Leur signification est critique. Par le fait même, elles s'éloignent encore plus que ne le font les sciences pédagogiques, des problèmes de développement. Et sans doute serviraient-elles mieux à la promotion de l'éducation, si elles avaient d'autres champs à explorer que le lieu scolaire.

L'innovation se doit alors de précéder les sciences de l'éducation. Et c'est à un vaste effort d'imagination et au courage d'instituer que conclut ce numéro.

**Sommaire :**

E. VERNE : L'illusion de la recherche.

J.-Cl. FILLOUX : Le processus enseigner-apprendre et la recherche en sciences de l'éducation.

G. FERRY et Y. LÉGER : La recherche-intervention dans une classe de 6<sup>e</sup>.

J. VIAL : De la recherche à la novation.

G. AVANZINI : Recherche pédagogique et pratique éducative.

S. CITRON : Recherche et rénovation pédagogique ont-elles un sens dans le système scolaire actuel ?

Y. LEGOUX : De quelques obstacles au développement des études, innovations et recherches dans les domaines de l'éducation.

**Libres opinions :**

P. SECHER : Le colloque de Nantes.

E. LIZOP : L'école est dans ses murs, le village est dans ses champs.

BUREAU PÉDAGOGIQUE « Orientations » : Revue « Orientations ». Essais et recherches en éducation. 78, rue de Sèvres, Paris (7<sup>e</sup>). Tél. : 306-85.30.

# 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 Bols**, 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

## 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. 985.08.50 et 526.18.00**

## INTERÉDUCATION 19-20 \*

Fiche-critique rédigée par (Association, NOM, Prénom): .....

..... à retourner à : Mme Anne-Marie JOZEAU

Ecole de Filles La Tour, Maurepas, 78 - TRAPPES.

REFERENCES DES TEXTES Titres et numéros de page	MES CRITIQUES Questions - approbations - objections

\* j'aimerais lire un texte ou un n° spécial d'INTERÉDUCATION sur le(s) sujet(s) : .....

\* autres suggestions : .....

# 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 87 et 88). 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

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

B. P. N° 38 à RUEIL MALMAISON - 92 — 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. DUCHELER, 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

Correspondance : Monique d'Agostino, 9, rue de la Côte-Saint-Louis, 92 - Garches



## 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 Lien 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, 3, square Lénine, appt 194, 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

# PEDAGOGIE 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,  
83 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  
GÉMAE

*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.

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.**