

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° **23** septembre-octobre 71

INTERÉDUCATION - 23

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

POINTS DE VUE

Au vif de l'actualité, Solange Poupas, I.P.E.M.	2
Une nouvelle discipline, R. Jacobs, I.P.E.M.	3
Pour nous aussi la liberté, G. Lautier, G.R.I.P.	5
A propos d'une expérience de recyclage, L. Commin, G.E.R.R.E.N.	7

TRIBUNE LIBRE

Flèches différées, C. Rivière	10
-------------------------------	----

TEMOIGNAGES

De l'intérêt d'une prise en charge simultanée en hôpital de jour et en école primaire ou maternelle (ou patronage) chez les enfants psychologiques ou névrosés, Dr Daymas-Lugassy, R. Gaetner, I.P.E.M.	13
L'entretien au C.M. 1, Michel Gauvin, I.P.E.M.	16
Le groupe d'aide psycho-pédagogique, son rôle dans la prévention des échecs au cours préparatoire, R. Mariel, A.F.L.	20

ÉCHANGE

Analyse d'un groupe de classe : 6 ^e transition, Gautier, G.F.E.N.	24
Approche succincte d'une expérience de pédagogie institutionnelle appliquée à une classe maternelle d'enfants de 3 à 4 ans, G.R.I.P.	28

ÉTUDES

Problèmes relatifs à l'admission anticipée au cours préparatoire, G. Ackermann, G.E.R.R.E.N.	36
Pédagogie totale, Pierre Meyne, A.P.C.	40
Doué ou non doué, H. Gratiot-Alphandéry, G.F.E.N.	47
Le don et l'échec en éducation plastique, C. Cléro, G.F.E.N.	49
Rôle du rééducateur psycho-pédagogique en groupe scolaire, Annie Duchaler, G.E.R.R.E.N.	51
Les sourds dans un monde en évolution, André Saint-Antonin, G.E.R.R.E.N.	56
Réflexions à propos d'une épreuve de langage réalisée par quelques enfants ayant échoué à l'apprentissage de la lecture, Andrée Giro'ami-Boulinier, A.F.L.	60

DOCUMENTATION

Le conte à l'école, E. Vallet	67
Ecouter, lire, regarder, I.P.E.M.	69
Notes de lecture, Josette Broquet, G.F.E.N.	73

VIE DES ASSOCIATIONS

Compte rendu des journées d'études 1967	
Le cours préparatoire et l'échec scolaire, G.E.R.R.E.N.	81
Compte rendu de la réunion du G.R.I.P., G.R.I.P.	84

éditorial

Pédagogie curative ou psychiatrisation ?

Il paraît nécessaire que des enfants ayant des difficultés restent intégrés dans le cadre scolaire normal. Comme l'affirme Georges Mauco, il importe que leur soit évitée une situation qui, sous le couvert de diagnostics médicaux, pourrait être vécue comme une ségrégation.

En 1910, Freud (« Ma vie et la psychanalyse ») déclarait qu'il existe un aspect de la psychanalyse que les médecins ne sauraient revendiquer, c'est son application à la pédagogie. Dans beaucoup de « manifestations nerveuses », ni le médecin d'enfants, ni le médecin à l'école ne peuvent rien, et Freud affirmait que ces troubles pouvaient être supprimés par un traitement alliant l'influence analytique à des mesures éducatives. Dans d'autres cas, il s'agit, grâce à la collaboration de médecins et de pédagogues, de prévenir les troubles plutôt que de les guérir quand ils sont solidement installés ; c'est un des buts de la pédagogie curative.

Mais une telle position heurte trop les structures et les valeurs admises, et l'histoire des Centres psycho-pédagogiques en porte témoignage. Aujourd'hui encore, cette conception rencontre la tendance à la prévalence médicale, comme le révèle la déclaration récente des psychiatres d'enfants (« Presse Médicale et Hygiène mentale », 1969) qui affirment leur monopole et dénie toute compétence aux psychologues, sociologues et pédagogues. Et une décision prise en 1970 tend à donner aux consultations psycho-pédagogiques un caractère purement médical.

On risque donc d'en arriver à cette monstruosité que le bambin d'école maternelle pris en rééducation de la parole et l'enfant de cours élémentaire suivi pour une orthographe déficiente se trouvent classés et diagnostiqués malades psychiatriques de longue durée. Ne voit-on pas déjà des certificats médicaux attestant qu'un enfant (même à 5 ans) est « atteint » de dyslexie ?

A l'heure actuelle, le ministère de l'Education nationale a décidé la mise en place dans les écoles maternelles et élémentaires de Groupes d'aide psycho-pédagogique, dont le but essentiel est de prévenir les inadaptations. Ces équipes psycho-éducatives travaillant en contact direct avec tous les enfants et les enseignants ne vont-elles pas aussi se heurter à la prétention du corps médical d'être seul compétent en ce domaine ? Certains médecins n'ont déjà que trop tendance à se substituer aux enseignants pour pronostiquer des orientations scolaires. Qu'ils méditent ce que disait Freud : « Il ne faut jamais être trop sûr de rien. »

au vif de l'actualité...

La justice sociale

Vous voulez le service militaire obligatoire. Contre qui ? Contre d'autres hommes. Moi, je ne veux pas de service militaire. Je veux la paix. Vous voulez les misérables secourus, moi je veux la misère supprimée. Vous voulez l'impôt proportionnel. Je ne veux point d'impôt du tout. Je veux la dépense commune réduite à sa plus simple expression et payée par la plus-value sociale... Supprimez les parasitismes, le parasitisme du prêtre, le parasitisme du juge, le parasitisme du soldat... Vous voulez la caserne obligatoire, moi je veux l'école. Vous rêvez l'homme soldat, je rêve l'homme citoyen.

La police

... C'est tout ce qu'il vit de sa première réunion politique. Il ne sut jamais qui l'avait frappé, la police étant intervenue, matraquant tout ce qui se trouvait sur son chemin — les barbus principalement.

Le syndicat

Qu'est-ce qu'un syndicat ? Un groupement où les abrutis se classent par métier pour essayer de rendre moins intolérables les relations entre patrons et ouvriers. De deux choses l'une, ou ils ne réussissent pas, alors la besogne syndicaliste est inutile ; ou ils réussissent, alors la besogne syndicaliste est nuisible, car un groupe d'hommes aura rendu sa situation moins intolérable et aura, par suite, fait durer la société actuelle.

Le tiercé

(...) On jouait davantage au Pari mutuel.

(...) Nul ne précisait le degré de frustration qu'il fallait avoir atteint pour miser 2 francs (1) de misérables rêves de splendeur sur un canasson.

Le gouvernement

La politique ne se pratique pas en déléguant ses pouvoirs pour cinq ans (2) à un individu qu'on n'a pas le droit de remplacer si l'on en est mécontent, ce qui revient à être citoyen pendant la mille quatre cent soixantième partie de sa vie (2).

La révolution

... n'est que le produit des moyens employés pour la faire aboutir.

Les œuvres d'art

... sont la coquetterie, le plaisir des capitalistes.

(Ces notes sont extraites de JACOB (3) (1879-1954) et nous ramènent donc trois-quarts de siècle en arrière !)

Sans commentaire.)

Solange POUPAS.

(1) Faut-il en conclure que nous sommes plus frustrés encore aujourd'hui ?

(2) Faites le compte pour 7 ans.

(3) Jacob-Bernard Thomas (Tchou), 373 p. 25 F.

une nouvelle discipline

La réforme suédoise

Depuis 1968, une nouvelle matière est offerte aux étudiants suédois en propédeutique : la linguistique générale. Il s'agit d'expliquer les paroles internationales, les expressions et proverbes latins encore en usage, les radicaux et affixes grecs si nombreux dans les sciences, en un mot d'étudier le vocabulaire international.

En son livre « De internationallen orden », le Pr A. Elligard, de l'université de Göteborg, écrit : « Le vocabulaire des mots internationaux a un caractère homogène et systématique... Si on connaît les règles, la structure du trésor des paroles internationales devient clair. Nous recevons un instrument effectif pour former nos idées et notions, non seulement en la langue maternelle, mais aussi dans les autres langues modernes. »

Deux manuels d'études ont été édités, sans parler évidemment du « Dictionario Anglaise-Interlingua », du Dr Gode, qui reste l'ouvrage de base de l'interlinguistique. Il est l'aboutissement des travaux de IALA (International Auxiliari Language Association) qui s'échelonnent sur un quart de siècle. Mais la découverte et la publication du vocabulaire international reste l'événement capital de l'interlinguistique.

L'interlingua est employée régulièrement par les savants américains pour leurs communications scientifiques depuis quinze ans. L'International Standardizing Organisation, chargée par l'O.N.U. d'établir les normes du vocabulaire scientifique et technique, a

adopté également Interlingua comme base de ses travaux. Une maison d'édition de Vienne (Autriche) publie ses œuvres de science directement en Interlingua.

En face de ces faits, on ne peut manquer de s'interroger sur la stagnation actuelle de l'enseignement des langues en France et de se demander si ce qui a été fait en Suède ne pourrait l'être en notre pays, et même si le vocabulaire international ne pourrait rendre encore plus de services ?

Il est évident d'abord que nos étudiants de faculté n'auraient que des avantages à suivre l'exemple de leurs camarades danois. Les échanges interpays se multiplient à un tel point qu'une langue-pont est devenue indispensable. Nos futurs chercheurs, ingénieurs, professeurs, médecins, ne peuvent apprendre toutes les langues de nos voisins. Mais ils peuvent apprendre cette langue commune qui vit dans les langues romanes et communiquer par elle avec leurs collègues d'Europe ou d'Amérique.

Tous les étudiants de langues vivantes auraient intérêt à commencer leurs études par celle de l'interlingua, c'est-à-dire dès la 6^e. D'une part, elle leur fournirait un appréciable vocabulaire de base commun aux grandes langues de civilisation ; d'autre part, elle affinerait leur sens linguistique en leur montrant la filiation des mots d'une langue à l'autre, et les transformations qu'ils subissent. L'étude du français elle-même en profiterait, par l'éclairage nouveau qu'elle permet de donner à des disciplines délicates comme l'orthographe. Le problème irritant de l'apprentissage du latin

pourrait être ainsi résolu : le vocabulaire, c'est-à-dire l'interlingua, dès la 6^e ; les déclinaisons et la grammaire plus tard, pour ceux qui se consacrent au latin.

Et pourquoi priver l'enseignement primaire de ce merveilleux outil ? Le français aussi est une langue vivante ! Il ne peut que gagner à une confrontation permanente avec le vocabulaire international, qui d'ailleurs forme sa substance même à plus de 80 %. Le mécanisme des dérivations est pour nos élèves une mathématique plus passionnante que l'autre, car elle touche à la langue, donc à la vie. Et n'est-il pas exaltant de découvrir pour un jeune que les radi-

caux, les affixes qui constituent sa langue de tous les jours, sont aussi les mêmes de l'autre côté de la frontière, qu'une communauté de langage existe en Europe ; et qu'elle est le signe d'une fraternité plus profonde ?

Oui, la communauté linguistique européenne n'est pas un vain mot ; et Interlingua n'aurait que le mérite de nous faire toucher du doigt cette communauté, qu'on lui devrait encore un grand merci. Mais quand donc nos dirigeants voudront bien s'y intéresser ?

73, allée Casanova, 93 - Pavillons
R. JACOBS

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.
- 18 : M. R. DOISNE, Fussy, Saint-Martin-d'Auxigny.
- 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.
- 34 : Mlle A. SIMON, 4, rue des Ecoles Centrales, Montpellier.
- 38 : M. P. LIOTARD, 19, rue de Sisteron, Seyssinet.
- 57 : Mlle T. DAMITIO, Cité Maileray, Bât. B, Sarrebourg.
M. B. KINNER, 65, rue de Queuleu, Metz.
- 62 : M. J. GLAPA, H.L.M. 104, n° 13, av. Van Pelt, Lens.
- 75 : M. P. CORDELIER, 28, bd A.-Briand, Bât. 1 B, Montreuil.
M. M.-J. VILLETARD, 16, rue du Pré-Saint-Gervais, Paris-20^e.
M. P. HAGUENAUER, 16, rue A. de Neuville, Paris 17^e.
- 77 : M. Y. TROUBAT, Ecole communale, Villeroz, 77 - Charny.
- 78 : M. M. DELÉPINE, Groupe scolaire Louis-Aragon, Trappes.
Mme A.-M. JOZEAU, Ecole des filles La Tour, Maurepas, 78 - Trappes.
- 83 : Mme A.-M. REBUFFEL, Pontet de Marquis, 734, av. de Montferrat, Draguignan.
- 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. 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, Sarmlento 3 425, Santa Fè, Republica Argentina.
- TC : Mme M. DESROCHERS, B.P. 277, Edéa, Cameroun.

GRIP

pour nous aussi la liberté

Le 27 avril 1971, le vote de l'Assemblée sur la loi scolaire a définitivement rompu l'équilibre.

On pouvait considérer, en effet, que tant que l'école libre (ou privée) ne recevait pas de subsides de l'Etat, elle se trouvait en position d'égalité avec l'école publique qui, si elle fonctionnait avec des deniers publics, restait sans liberté aucune. C'était un peu comme chez le bon La Fontaine où le loup gardait sa liberté et le chien aliénait la sienne : la présence ou l'absence de pâtée quotidienne faisait toute la différence entre les deux.

Aujourd'hui, cet équilibre (que l'on pouvait considérer comme naturel) est rompu. Il est prouvé, en effet, que l'on peut être libre et subventionné d'une part, subventionné et assujéti d'autre part. Il y a là une injustice flagrante dont ne peut manquer de pâtir l'école publique. A une époque où la concurrence repose essentiellement sur des qualités de dynamisme, priver l'un des concurrents de liberté, c'est le vouer à l'échec. On ne peut être compétitif que si l'on est inventif et la tutelle, la domination du père ont toujours interdit l'imagination.

Il s'agit donc, pour l'Education Nationale, de conquérir sa liberté. Il ne s'agit pas pour elle de faire des grèves (qui peuvent être massives mais qui restent néanmoins passives) ; il s'agit pour elle, à tous les échelons, à tous les niveaux, de s'affranchir de tutelles. On peut appeler tutelles, en premier lieu, tout ce qui est émanation du pouvoir.

Comme la justice, il faut que l'Education soit indépendante du pouvoir. Ce qui suppose que nous n'obéissions plus aux fonctionnaires désignés à partir d'une liste d'aptitude ; ce qui suppose que les injonctions d'un président de la République à cesser toute expérience, toute recherche non chapeautéées par ses services ne nous concerne pas puisque nous aussi nous sommes libres. Ce qui suppose implicitement que, sur le plan institutionnel, tout est à refaire à l'Education Nationale, à refaire par nous.

D'autres tutelles doivent cesser d'étouffer l'école publique ; ces tutelles ne se situent pas tant au niveau institutionnel qu'au niveau moral et philosophique. Nous devons résolument tourner le dos à la tutelle de la bourgeoisie : l'école publique ne doit plus rien devoir, par exemple, à Jules Ferry.

Elle s'affranchit de ses origines et elle devient vraiment, face à une autre école de classe, une nouvelle école de classe. La vocation révolutionnaire de l'école publique ne peut plus échapper à personne après le vote du 27 avril.

Jusqu'à ce jour, l'Éducation Nationale se devait de satisfaire aux exigences de l'ensemble des Français ; puisqu'aujourd'hui une fraction des Français se donne une école libre, l'autre fraction doit se donner une école populaire.

Tout le bien-fondé de l'animation pédagogique réapparaît et ainsi celle-ci devient-elle plus facile à admettre : elle est le cadre de la concertation, de la construction de la nouvelle école publique ; elle en est l'Assemblée permanente.

L'école publique atteint sa majorité. Elle doit assumer le meurtre du père — signe de notre temps — si elle veut continuer à être libératrice et illuminatrice.

A partir du 27 avril 1971, nous sommes devenus libres, autonomes et en guerre.

G. LAUTIER.

GERREN

à propos d'une expérience de recyclage...

N.D.L.R. - Durant l'année scolaire 1970-1971, l'U.E.R. de Linguistique de Paris 5^e (Sorbonne) avait organisé, en collaboration avec l'I.P.N., un recyclage à l'intention des enseignants des 1^{er} et 2^e degrés.

Dans la lettre qui suit, les étudiants font le bilan de cette expérience.

A Monsieur le Ministre
de
l'Education nationale
s/c de

Monsieur le Ministre,

J'ai l'honneur de porter à votre connaissance que je poursuis des études de linguistique au sein de l'Unité d'Etudes et de Recherches de Linguistique Générale et Appliquée de l'Université de Paris 5.

Nous sommes actuellement, et pour la seule région parisienne, au nombre de cinq cent cinquante, appartenant aux différents degrés d'enseignement : institutrices d'écoles maternelles, instituteurs du 1^{er} degré, professeurs du second degré (cycle court et long), directeurs d'école, inspecteurs départementaux.

Au sein de nos différents groupes de travaux pratiques, la volonté de poursuivre cet enseignement de linguistique s'est manifestée à l'unanimité. Ce recyclage que nous nous donnons, en dehors de nos heures de travail réglementaires, dans le bénévolat intégral et sans avantage matériel d'aucune sorte répond à notre besoin profond de formation professionnelle améliorée et d'une formation permanente. Nous avons à cœur de poursuivre ce « recyclage » qui profite à la qualité de notre pédagogie et ne peut que satisfaire nos supérieurs hiérarchiques et les parents d'élèves.

L'enseignement de la linguistique donné en faculté intéresse par ailleurs un grand nombre de nos collègues qui projettent de s'inscrire dans cette discipline l'an prochain.

C'est pourquoi, nous sollicitons que cet enseignement soit poursuivi au cours de l'année universitaire 1971-1972 (1) et élargi à de nouveaux inscrits. Cela pose trois problèmes sur lesquels nous nous permettrons d'attirer votre bienveillante attention :

(1) La revendication concernant cette deuxième année d'études est d'ores et déjà satisfaite.

1° Les groupes de travaux ont actuellement un effectif pléthorique ; ce recyclage ne saurait se poursuivre et s'élargir sans la nomination d'assistants supplémentaires chargés d'assurer les cours de linguistique.

2° Des locaux seraient nécessaires : nous travaillons dans des conditions particulières d'inconfort et de mauvaise hygiène.

Des solutions, absolument pas onéreuses, pourraient être trouvées si, à ces locaux déjà existants, s'adjoignait l'utilisation de certains C.E.S. ou d'établissements primaires ou maternelles qui seraient mis à notre disposition en dehors des heures scolaires.

3° Un problème aigu de décharge se pose pour tous. Actuellement les cours sont donnés le soir tard, souvent jusqu'à 21 h 30. Ce rythme est difficile à soutenir plusieurs années durant ; certains d'entre nous suivent aussi des cours le jeudi et le samedi.

Nous vous demandons par conséquent, d'instaurer le principe d'heures de décharge pour les enseignants de l'école maternelle et primaire, et d'élargir l'éventail d'heures de décharge pour les professeurs du second degré.

Avec l'espoir de vous voir soutenir et encourager l'effort entrepris cette année par l'ensemble des enseignants et d'obtenir une suite favorable à notre démarche, nous vous prions d'agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de nos sentiments respectueux et dévoués.

Fait à Paris, le

**

J'ai signé cette lettre. Pourquoi ? Il faut faire le bilan de cette année de cours de recyclage en faculté.

La première partie : « Phonétique et Phonologie » paraît la plus utile et la moins contestable surtout au niveau de l'apprentissage de la lecture. Le contenu des divers cours : la phonologie (analyse des unités de la première articulation - réalités physiques et réalités linguistiques - les traits pertinents) nous permet de prendre quelques distances par rapport aux méthodes d'apprentissage de la lecture. En dépit des querelles qui ont opposé les tenants de la méthode globale et de la méthode analytique, dans la réalité, l'enseignement de la lecture relève d'un empirisme qui permet d'obtenir des résultats satisfaisants. La linguistique conduit à envisager sous un angle nouveau les difficultés rencontrées par les enfants. Il est nécessaire de savoir choisir les phonèmes « pertinents » du français et leur système d'opposition, de comprendre ce qui différencie « sou » de « chou », oralement avant que de le lire. L'écriture est un deuxième code. « Apprendre à à parler, c'est apprendre à faire les choix habituels dans la communauté où l'on vit » (A. Martinet). Le langage ne s'apprend pas par référence à un modèle : le maître, ou le livre. Seul le locuteur est responsable de ses choix. Les enseignants fournissent aux linguistiques des quantités d'exemples et évitent le divorce entre théoriciens et praticiens.

La deuxième partie du cours : la syntaxe fonctionnelle, le monème, morphologie du verbe et des déterminants, l'énoncé minimum, les fonctions, est moins claire et plus sujette à contestation. Le procès de la grammaire traditionnelle n'est plus à faire. Si on dit : le berger rentre les moutons, si on pose la question : qui est-ce qui rentre ? on voit très vite le côté aberrant de notre enseignement.

La linguistique propose aux enseignants un nouveau mode de pensée, la référence permanente au sujet parlant, une langue qui est mouvante, qui se transforme, qui évolue. Nul ne détient le « bon langage » et « les bons usages ». Que peuvent nos censeurs avec leurs interdits si eux seuls les respectent ?

Il paraît inutile d'insister sur les formes désuètes et vieillottes de l'orthographe française qui n'ont que peu de rapport avec la langue orale actuelle.

Enfin ces cours nous ont rendu modestes : nous n'apprenons pas à parler à nos élèves. Nous pouvons les inviter à s'exprimer et, s'ils le veulent, analyser ensemble les structures de leur langage.

L. COMMUN.

6. juin 1971.

Nouveau programme des cours de recyclage en linguistique générale et appliquée destinés aux enseignants

Dispensés par l'UER de Paris V
sous la direction de Monsieur MARTINET

I - PREMIÈRE ANNÉE

Problèmes généraux :

- la faute ; notion de norme ; les registres de langue ;
- notion de structure ; notion de fonction ;
- évolution et économie linguistique ;
- le processus de la communication ;
- les deux axes : syntagmatique et paradigmatique ;
- la double articulation ; nécessité ; économie.

La phonétique : surtout envisagée sous un angle articulatoire ; description des sons ; apprentissage de la transcription.

La phonologie : phonétique et phonologie ; principe de pertinence ; détermination des phonèmes ; variantes et neutralisation ; quelques applications de la phonologie.

Éléments de syntaxe fonctionnelle : syntaxe et morphologie ; définition des unités ; notion de fonction ; énoncé minimum ; les expansions (coordination, subordination) ; syntème, syntagme.

II - DEUXIÈME ANNÉE

Problèmes généraux :

1° **Sociolinguistique** : langues en contact, bilinguisme ; diversité des langues ; registres de langue.

2° **Sémiologie**.

3° **Problèmes d'acquisition**.

Travaux pratiques :

Phonétique : renforcement de la compétence à la transcription.

Phonologie : présentation exhaustive de la phonologie du français.

Présentation contrastive de quelques langues.

Problèmes de sociolinguistique et d'acquisition vus sous un angle phonologique.

Syntaxe : syntaxe fonctionnelle et structurale.

Présentation de la théorie transformationnelle.

Points d'analyse syntaxique : énoncé minimum, système verbal, subordination, attribut...

Problèmes de sociolinguistique et d'acquisition vus sous un angle syntaxique.

Pour s'inscrire, un dossier de 1^{re} année, 1^{er} cycle doit être retiré au siège de Paris 5, 12, rue de l'École-de-Médecine, Paris (6^e), du 1^{er} au 30 juillet.

L'U.E.R. de linguistique demandera une dérogation collective pour les retardataires.

Renseignements : 48, rue Saint-Jacques, Paris (5^e). Secrétariat : 1, rue Victor-Cuosi, Paris (5^e) (Galerie Gerson : la « Passerelle »).

Flèches différées

par C. RIVIERE

N.D.L.R. - A la suite d'un « pavé » paru dans le numéro 20 d'« Interéducation », nous avons reçu de M. C. Rivière l'article ci-dessous que nous publions sous sa responsabilité en vertu du droit de réponse invoqué pour la circonstance.

Cher Monsieur, illustre inconnu et courageux anonyme non moins que valeureux réformateur,

Ce n'est pas sans quelque effroi que j'ai pris connaissance de ma condamnation sans appel et de ma mise au pilori au bas de la page 10 du numéro 20 de mars-avril 1971 d'« Interéducation ». Me voilà classé d'une manière irrévocable parmi de distingués personnages au milieu desquels je suis tout interloqué de me trouver confondu.

Mais mes erreurs sont si aveuglantes, ma nocivité si remarquable qu'en quatre mois le procureur de haute et basse justice pédagogique n'a pas trouvé quatre lignes de précisions. Et s'il s'agit d'un petit comité qui ne donne ni son identité particulière, ni son adresse, ni le nom de son responsable (car on est généralement, dans les hautes instances du G.F.E.N., plus ouvert au dialogue et à la confrontation), cette association de cerveaux, au lieu de rédiger ses attendus de condamnation, en est réduite à appeler à la rescousse les lecteurs G.F.E.N. qui sont invités impérieusement à brandir le stylo vengeur. Autrefois le chef donnait l'exemple à la troupe. La réforme a dû aussi changer les mœurs.

La conséquence, c'est que les lecteurs d'« Interéducation », chaque fois qu'ils liront mes élucubrations, vont être condamnés au pensum inévitable d'avoir à y répondre.

Je serais navré de leur imposer pareille sanction imméritée.

Aussi, ai-je décidé de faire moi-même sur la place publique mon autocritique et de rédiger mes aveux en formulant mon repentir.

Je confesse donc hautement mes erreurs et je proclame les vérités premières du réformisme.

1° Tout commence à la réforme. C'est à se demander comment l'instituteur qui fut le père d'Henri Fournier, plus connu sous le nom d'Alain Fournier, a pu initier son fils à la pratique élémentaire du français sans avoir connu les mérites

de la réforme. C'est encore bien plus incompréhensible pour l'instituteur parisien, père d'un certain Louis Farigoule.

2° Tout réformiste a la certitude de l'Infaillibilité. Dès lors qu'il a installé son enseigne, il ne lui arrive jamais de se tromper, de se laisser emporter à quelque erreur par son enthousiasme. Il suffit que ce qu'il propose soit différent des pratiques du passé ; ce ne peut être qu'un progrès et jamais une régression. Les erreurs, voilà qui est bon pour les ignorants d'autrefois qui ont mis des siècles d'efforts patients et toujours recommencés, avec tout leur bon sens et leur expérience pratique, à mettre sur pied et à roder les procédés condamnés.

3° Qui ne reconnaît la solidité à toute épreuve du procédé qui consiste à faire établir à l'enfant les constructions inusitées, absentes de la langue française ? Je distingue fort bien dans les perspectives de l'avenir, ce dialogue entre une institutrice et son inspecteur, devenu par la grâce de la réforme « visiteur distingué ». « Alors, où en sommes-nous ? »

— M. le visiteur distingué, nous en sommes à la 18^e construction erronée de la phrase française. Nous espérons terminer la fin de l'année scolaire. »

Et comme les autres disciplines trouveraient un nouvel et vigoureux élan dans l'application de ce principe ! « nous allons étudier le trapèze ; mais il faut d'abord savoir ce qu'il n'est pas. Un trapèze n'est pas un carré. Mais pour savoir ce que c'est un carré, il vaut mieux d'abord savoir ce qu'il n'est pas. Un carré n'est pas un cercle ». Et ainsi de suite.

Si bien que cette idée de génie conduit effectivement non pas à une simple et modeste réforme, mais à une véritable révolution pédagogique, à un nécessaire renversement des situations, à une division logique du travail. L'école se réserverait exclusivement l'enseignement négatif, elle apprendrait les erreurs à ne pas commettre ; les parents se chargeraient de l'enseignement positif ; ils fourniraient la pratique normale de la langue... et tout le reste.

4° Ce rétrograde qui s'appelle J.-J. Rousseau a condamné, dans son ignorance, ceux qui enseignent « sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre ». Mais la formule de continuité régulière « de la maternelle à l'Université », entendue de bonne manière, permet à des enthousiastes d'enseigner à des enfants de 8 ans, ce qui est destiné à des étudiants de 19 ans. On se plaint des difficultés des règles d'accord du participe passé ? Qu'à cela ne tienne ! Pierre Gaxotte a présenté à toute la France l'audace géniale d'un pionnier qui les formule avec le vocabulaire du linguiste tout à fait propre à combattre la pauvreté du vocabulaire de l'écolier.

5° La réforme ne peut être que simplification. C'est pourquoi telle autorité proscrit, au nom de l'imprégnation intuitive, les termes de masculin et de féminin en grammaire, afin d'éviter que l'enfant comprenne les expressions courantes : un travail masculin, un vêtement féminin. Il faut bien simplifier le vocabulaire pour proclamer son indigence. Telle règle orthographique simple, grammaticalement fondée, que les ignorants qui nous ont précédés formulaient en deux phrases et enseignaient définitivement en quelques minutes avec l'exercice d'application approprié, est devenue un long et complexe développement où s'empêtrent bien des exécutants. Mais ses auteurs ont toutefois la sincérité de reconnaître : « Cette distinction nécessitera plusieurs séances et de nombreux exercices au cours de la scolarité. On y reviendra chaque fois que ce sera possible ». Ainsi, on n'est même pas sûr que cette distinction simple et fondamentale sera acquise au cours de la scolarité élémentaire. Qui ne voit la simplification et la rapidité assurées par ce procédé rénové ? Du moins a-t-on respecté les principes de base de l'enseignement rénové, à partir d'une psychologie de l'enfant, elle aussi rénovée

6° Je confesse que le procédé que j'ai contesté fait invinciblement penser à Molière. Je demande grâce. Reconcilions-nous. Le coupable n'est ni le « réformiste », ni l'irrévérencieux rapprochement. Le coupable, c'est Molière. De quoi se méfait-il ? On voit bien qu'il n'a pas connu ni prévu la Réforme ! Le ridicule ne tue plus quand on s'y rend imperméable.

7° La réforme n'est mise en péril que par elle-même, et non par les extravagances et les maladresses qu'on lui attribue. Sont de bons réformistes, ceux qui acceptent tout sans examen, comme pain bénit. Le chercheur patient et obstiné, le passionné de perfection sans cesse accrue, le pionnier modeste aux exigences rationnelles, à la prudence quasi scientifique, à l'esprit vraiment critique ne sont pas ce qui intéresse, mais tout changement imprudent, téméraire et spectaculaire.

La réforme est condamnée si elle se mêle de raison, de sagesse et s'empêtre de ces vertus bourgeoises que sont le bon sens, le doigté dans le respect de la psychologie de l'enfant, une saine pédagogie et l'esprit de libre examen.

C'est pourquoi « la tête ornée d'une mitre de papier, revêtu d'un sanbenito peint de diables portant griffes et queues et de flammes droites, prêché, fessé, absous et béni », j'abjure mes détestables erreurs. (Citation libre.)

— E pur si muove. Rien n'autorise dans les « directives » officielles, les suggestions maladroitement même quasi-officieuses.

« Et s'il ne m'est permis de le dire au papier,

J'irai creuser la terre, et, comme ce barbier,

Faire dire aux roseaux par un nouvel organe,

Midas, le roi Midas (quel qu'il soit), a (comme moi quelquefois) des oreilles [d'âne. »

C. RIVIÈRE.

de l'intérêt d'une prise en charge simultanée en hôpital de jour et en école primaire ou maternelle (ou patronage) chez les enfants psychotiques ou névrosés

Il s'agit d'une expérience originale que nous poursuivons depuis plusieurs années au Centre Santos Dumont. Une minorité importante d'enfants fréquente le centre, un, deux, trois ou quatre jours par semaine, ces enfants allant le ou les autres jours à l'école primaire ou au patronage du jeudi. Le centre accueille les enfants de 8 h 45 à 16 h 30 du lundi au vendredi inclus.

Cette prise en charge s'adresse à trois catégories d'enfants :

a) Enfants jeunes, de cinq à sept ans.

Les troubles dominants sont en général une anxiété massive avec troubles graves de la conduite (agitation motrice, désintérêt, inacceptation de toute discipline). Le traitement institutionnel : équipe nombreuse, très technifiée, groupes réduits de trois à cinq enfants au maximum où sont proposées les activités diverses respectant les grandes étapes du développement de la vie instinctuelle de l'enfant, permet une relative amélioration des conduites et simultanément une insertion partielle dans une classe d'école maternelle.

b) Enfants étant à l'école primaire (classes élémentaires ou de perfectionnement, ou de réadaptation) mais dont les échecs scolaires, plus ou moins sévères, découlent des troubles de la personnalité, exigeant alors un traitement en hôpital de jour.

c) Enfants fréquentant depuis une période de plus ou moins longue durée l'hôpital de jour et progressant, tant sur le plan intellectuel que relationnel : acquisitions scolaires intégrées, meilleure socialisation. Cette évolution favorable nous fait alors envisager une prise en charge non spécifique en vue de la sortie ultérieure.

Il est bien évident que, pour ces trois catégories d'enfants, les raisons de notre décision quant au maintien ou fréquentation à l'école primaire ou maternelle sont différentes.

Pour la catégorie a), la fréquentation de l'école maternelle permet aux enfants d'être dans « un bain de langage » d'enfants de leur âge, ou même plus jeunes, d'autant plus qu'ils présentent souvent des troubles du langage ou un mutisme plus ou moins profonds. Ce bain de langage « normal » paraît absolument bénéfique.

Pour la catégorie b), le maintien en milieu scolaire « normal » évite la blessure que représente pour certains de ces enfants conscients de leurs troubles (ils en parlent généralement lors de la visite à l'hôpital de jour), le fait de quitter définitivement l'univers scolaire pour une situation spécialisée, malgré les difficultés souvent douloureuses qu'ils y connaissent. Il est donc primordial de respecter leur désir.

Pour la catégorie c) cette formule nous paraît la plus prudente afin de pallier aux risques de décompensation à la sortie de l'hôpital de jour ; l'enfant fait ainsi progressivement l'apprentissage d'une discipline intellectuelle et sociale plus rigoureuse.

Quant aux difficultés que peuvent rencontrer les enseignants qui acceptent cette double prise en charge, nous ne les nierons pas, mais nous pensons qu'elles peuvent être surmontées.

L'enseignant scrupuleux et désireux à juste titre de maintenir le rythme dans la progression scolaire de l'ensemble des élèves n'est pas sans appréhender ce mode de prise en charge qui le prive de l'enfant certains jours de la semaine, pouvant alors lui donner l'impression fâcheuse « de ne rien faire » pour lui.

Les enfants de la classe peuvent, eux, avoir le sentiment qu'un régime de faveur existe pour certains, ce qui crée un déséquilibre dont ils ne peuvent comprendre le sens.

Pour pallier à ces difficultés une collaboration étroite s'impose. Du côté de l'hôpital de jour, il est nécessaire tout d'abord de démystifier la maladie mentale au besoin par plusieurs réunions d'information, d'avertir l'enseignant des handicaps de l'enfant, mais aussi de ses possibilités, et de l'assurer de l'intérêt d'une telle collaboration : il ne s'agit pas d'une pédagogie double, mais de deux modes différents de prise en charge qui se complètent ; l'hôpital de jour et l'école gardent leur rôle propre. Toute méfiance doit être formulée afin de disparaître. L'équipe institutionnelle ne doit pas apparaître « comme possédant le savoir et la clé du problème », au risque alors d'une dévalorisation de l'enseignant qui n'aspirerait qu'à devenir thérapeute afin d'acquérir ce savoir.

L'école représente pour l'enfant l'image la plus évidente de son amélioration. Chacun de nous doit pouvoir s'entretenir de l'enfant. Des réunions d'information peuvent s'organiser. Toutefois, nous pensons qu'une certaine indépendance doit être maintenue entre l'école et l'hôpital de jour afin de ne pas « psychiatriser » l'école, ce qui serait à l'opposé du but souhaité. Cependant, la liaison est indispensable, les parents nous paraissent les meilleurs intermédiaires entre les deux équipes. L'expérience nous a montré jusqu'à ce jour que ce sont eux qui permettent les échanges les plus fructueux et les plus dynamiques.

Pour l'enseignant, le problème essentiel va être la relation de cet enfant d'exception avec les compagnons de sa classe. Il est important qu'il avertisse les camarades de l'enfant de ce mode particulier de scolarité. Il est évident qu'un enfant peut s'étonner et même envier celui qui passe moins de temps que lui à l'école ! Ceci peut être dit dans une formule simple que l'enseignant doué d'intuition trouve d'emblée. Nous savons que ce qui est « dit » est toujours mieux compris, mieux accepté. Ce sont les silences de l'adulte qui maintiennent ou intensifient l'inquiétude légitime que pourrait ressentir l'enfant bien portant face à son camarade défavorisé.

Nous pensons que le rejet de l'enfant handicapé par son camarade bien portant ne s'inscrit pas spontanément dans leurs relations réciproques, mais découle toujours de l'attitude ambiguë de l'adulte qui a peur, qui redoute et qui rejette par ignorance ou conformisme ce qui lui est étranger. Ce rejet des adultes se communique aisément à l'enfant qui prendra à sa charge leur agressivité, faisant jouer à l'autre le rôle de « bouc émissaire ».

A l'opposé, nous estimons que les sentiments de bienveillance extrême, de pitié même, sont aussi dangereux puisqu'ils maintiennent toujours l'enfant dans une situation « exceptionnelle » et « privilégiée » directement liée à son infériorité. La rigidité étant, cela va de soi, exclue, il est fondamental que l'enfant admis dans la collectivité scolaire y trouve les règles auxquelles il ne pouvait se soumettre auparavant et qu'il connaît peu à l'hôpital de jour.

Nous ne voulons pas apparaître d'un optimisme délirant. Nous savons fort bien qu'un certain nombre d'enfants, en raison de la gravité de leurs troubles, doivent être soignés et ne peuvent l'être qu'en hôpital de jour uniquement. Cependant, un certain nombre d'enfants (dans les catégories que nous avons indiquées) peuvent bénéficier de cette double optique scolaire et thérapeutique sans dommage pour la collectivité qui les accueille, à condition qu'on préserve le pourcentage de un par classe.

L'intérêt que l'enfant en tire est capital. Le comportement du groupe non pathologique devient pour lui un point de référence. L'enfant a alors de bonnes images d'identification auprès de ses semblables alors qu'à l'hôpital de jour il ne peut trouver qu'auprès des adultes des images d'identification constructives.

Nous voudrions évoquer brièvement, pour illustrer notre point de vue, quelques modes de comportement d'enfants pris en charge simultanément.

Certains enfants sont, à l'école, d'une passivité déconcertante : inattentifs, absents, alors qu'au centre ils ne cessent de chanter les louanges de l'école ou de l'enseignant, allant même jusqu'à énoncer judicieusement tout ce qui se fait à l'école. Ainsi, un de nos jeunes enfants, muet et passif à l'école, récitait au centre des poésies dites et apprises par les camarades de sa classe.

Dans ces cas, l'enseignant ne peut percevoir l'intérêt de son travail que s'il existe un dialogue entre lui et l'équipe de l'hôpital de jour, l'assurant devant cette évidence que l'expérience peut être poursuivie. D'autres enfants ont l'attitude inverse, leur agressivité ne s'adresse qu'à l'équipe du centre dont ils dénigrent systématiquement les activités et les éducateurs.

Il appartient à chacun de nous d'être vigilant afin de ne jamais être complice de l'attitude de l'enfant. Cette attitude peut se comprendre chez l'enfant perturbé comme un mode de défense psychologique lié à son ambivalence dans ses relations avec les adultes, toujours à mi-chemin de l'amour et de la haine.

Une troisième attitude existe également, celle de ne jamais évoquer les deux prises en charge (ni au centre ni à l'école). Là encore, nous devons être très prudent et respecter le désir de l'enfant de n'en pas parler : toute question de notre part ne pouvant que faire naître méfiance, hostilité ou anxiété.

La fréquentation pour l'enfant d'un patronage, le jeudi, ou de colonies de vacances nous semble hautement profitable et ne pas poser aux responsables de problèmes majeurs. Les activités non scolaires souvent pratiquées en plein air laissent aux enfants en général une plus grande liberté. Nous pensons toutefois que, seul, un encadrement suffisant peut permettre l'intégration de ces enfants au groupe.

En conclusion, nous voudrions insister sur la conscience qu'ont en général les enfants de leur double prise en charge, l'une est le lieu « où l'on peut tout dire », où la directrice « c'est pour rire », l'autre le lieu où il y a une « vraie directrice, de vraies maîtresses qui punissent et qui récompensent », discours plein d'humour mais combien émouvant d'une fillette de 9 ans. Cette fillette ne nous montre-t-elle pas ainsi brièvement toute l'évolution accomplie par elle depuis son admission au centre jusqu'à son intégration à l'école, prise de conscience vis-à-vis de ses difficultés mais aussi désir ardent d'intégration à un groupe social normal.

Dr DAYMAS LUGASSY
Médecin chef

R. GAETNER
Directrice

l'entretien au C.M.1

Tous les matins, nous avons un « entretien » avec « Ordre du jour », dirigé par le **responsable du jour**.

J'ai enregistré l'un de ces entetiens. En voici la transcription. [Entre les crochets], j'ai essayé d'ajouter les réactions, les attitudes et quelques commentaires.

8 h 30

(Mardi 17 novembre)

Denis B. (D.B.) : [Responsable du jour]. On commence l'entretien.

Michel O. (M.O.) : Présentations. [chacun peut présenter ce qu'il désire à toute la classe.

Carole T. (C.T.) : Météo.

Jean-Philippe T. (J.P.T.) : Lectures.

Véronique P. (V.P.) : Choix du travail.

Daniel S. (D.S.) : Nouvelles (1). J'ai une nouvelle.

(M.O.) : Coopérative.

(D.S.) : On avait dit qu'on pourrait faire comme ça. On mettrait « cahier » aussi. [Dans la classe circulent deux cahiers - Je voudrais savoir et Je propose - chacun y inscrit ce qu'il désire et le responsable du jour lit ces cahiers: Habituellement, ils étaient lus le soir].

(D.B.) : Que quoi ?

(J.P.T.) : Cahiers !! [très fort].

(D.S.) : Faudrait regarder « si l'a marqué » quelque chose ou non.

(Des voix) : C'est ce soir ! Ce soir !

Michel Gauvin (M.G.) : Il n'y a rien de marqué, sur les cahiers ?

(D.B.) : De ce matin ? [Il fait signe au secrétaire d'effacer « cahiers »].

(M.G.) : Il y en a qui ont proposé cahiers. On ne les lit pas ? Ils n'ont pas le droit de proposer « cahiers ».

(D.B.) : [il se met aussitôt à lire les cahiers].

« Je voudrais savoir si on peut faire des cadeaux pour les anniversaires » - signé : Franck G.

(M.G.) : Ce n'est pas le moment de lire, tu vois bien si on les a déjà lus ou non. Mais moi, je voudrais savoir pourquoi on a effacé « cahiers ».

[D.B. — le responsable — ne fait pas attention à ce que je dis, il parle avec la secrétaire].

Denis, c'est à toi que je m'adresse, c'est toi le responsable. Pourquoi as-tu demandé qu'on efface « cahiers ».

(D.B.) : C'est le soir qu'on les lit.

(M.G.) : On en revient donc à ce qui s'est passé, hier soir. Voilà une preuve

(1) Les enfants proposent un ordre du jour. Aujourd'hui : Présentations, Météo, Lectures, Choix du travail, Nouvelles, Coopérative, Cahiers, Journal, Boîte. Ordre du jour numéroté avec un essai de minutage pour « gagner du temps ».

indiscutable qui montre que vous n'écoutez pas ce qui se décide pendant le conseil.

Comprenez-vous pourquoi vous perdez du temps ?

Nous allons recommencer la discussion.

(Des voix) : Oh, non !

(J.P.T.) : Journal. [édité par la classe].

(D.B.) : C'est tout ?

Florence P. (F.P.) : [propose un numérotage]. 1, Présentations.

(C.T.) : 2, Météo.

Pascal T. (P.T.) : 3, Choix du travail.

Franck G. (F.G.) : 4, Coopérative.

(M.O.) : 5, Nouvelles.

(V.P.) : 6, Journal.

(M.G.) : Boîte, on l'inscrit ? [boîte où l'on met les trouvaillles, stylos, gomme, règle].

(D.B.) : Mais ce soir, il y aura encore des trouvaillles.

(M.G.) : Tu reposes encore, indirectement, le même problème. Il faudrait savoir si tu veux que le conseil du soir dure le moins longtemps possible. Pour cela, il avait été décidé hier que nous inscririons le matin ce que nous inscrivions habituellement le soir, c'est-à-dire, boîte et cahiers. Il faut donc se poser la question de savoir si le conseil durera 1 heure comme d'habitude ou si l'on essaie de le diminuer.

(F.P.) : Combien de minutes pour les présentations.

... deux, trois, quatre...

(Une voix) : Les nouvelles - Nouvelles [elle incitait le responsable à demander qui avait des nouvelles à donner].

(D.B.) : Qui est-ce qui a des nouvelles ?

Daniel.

(D.B.) : 2, Météo. [Il commence l'ordre du jour par le numéro 2, alors que les présentations ne sont pas faites et avant d'avoir terminé le minutage].

(D.S.) : On a mis qui est-ce qui faisait des présentations, des nouvelles. Maintenant, il faut mettre combien de minutes on a besoin.

(M.O.) : Présentations, 5 minutes.

(Une voix) : 10 minutes.

(J.P.T.) : 10 minutes [la secrétaire inscrit : 10 mn].

(A.L.) : Pour la météo, 1 minute.

(D.S.) : Coopérative, 1 minute.

(J.P.T.) : Le journal, 2 minutes.

(C.G.) : Nouvelles, 5 minutes.

(F.P.) : Monsieur Gauvin a dit que pour le journal on met 1 minute.

(M.G.) : Je te signale que je n'ai rien dit. Tu ne m'as pas entendu. J'ai seulement levé le pouce car je pense que 1 minute suffira.

(Une voix) : C'est trop 5 minutes pour nouvelles.

(Une voix) : 4 minutes.

(D.S.) : 4 minutes alors [c'est lui qui a la nouvelle].

(D.B.) : 2, météo. [il se met à commencer la discussion alors que le minutage n'est toujours pas terminé et avant les présentations pourtant en n° 1].

(M.O.) : Lectures, 10 minutes.

(F.P.) : 2 minutes pour le choix du travail.

(C.G.) : 1 minute pour boîte.

(D.B.) : 2, météo. [il recommence la discussion pour le n° 2, il se rattrape]. Qui est-ce qui a des présentations ?

(M.G.) : Est-ce que vous avez fait le total du minutage. Nous avons jusqu'à 9 h 15.

(Le secrétaire) : C'est tout juste 20 minutes.

(M.G.) : Non ce n'est tout juste. Il nous reste 17 minutes. Si vous passez 10 minutes pour faire un ordre du jour que vous minutez sans faire attention à l'horaire, cela ne sert à rien. Il faut faire un minutage correct.

(F.P.) : Il faut demander à Daniel s'il a vraiment besoin de 4 minutes pour sa nouvelle.

(D.S.) : J'allais dire que je diminue un peu. Ça suffit, 2 minutes.
 (C.K.) : [commençant les présentations alors que le minutage n'est pas terminé]. C'est une maquette...
 (M.G.) : Avons-nous bien 17 minutes d'ordre du jour ?
 (Des voix) : Non, non.
 (D.B.) : Il y a plus.
 (M.G.) : Alors il faut s'arranger pour que cela fasse 17 minutes. Mais bientôt il faudra que cela fasse 16 minutes.
 Comprenez que si pour gagner du temps, vous passez trop de temps pour le minutage, vous en perdez au contraire.
 (J.P.T.) : Choix du travail, 1 minute.
 (Une voix) : Voilà, voilà...
 (M.G.) : Moi je suis pas tellement d'accord, le temps de mettre la date, le choix et tout. Tu ne mets pas 1 minute seulement.
 (Une voix) : 2 minutes.
 (M.G.) : Mais vous pouvez diminuer autre chose. Vous avez 10 minutes pour présentation et 10 minutes de lecture. C'est là qu'il faut diminuer. Vous n'allez pas compter les secondes.
 [On discute. Le secrétaire fait ses calculs].
 (Une voix) : Alors Denis.
 (M.O.) : Si personne n'a ça coopé, on n'a qu'à l'effacer.
 (D.S.) : Personne à la coopé ? Alors hop ! [c'est lui le responsable].
 (Une voix) : Et le journal ?
 (J.P.T.) : S.O.S. pour le journal.
 (M.G.) : Tu ne vas pas compter les secondes.
 [l'ordre du jour est prêt. Le responsable commence].
 (C.K.) : C'est une maquette que mon oncle a faite, il avait sept ans.
 (D.S.) : Je vous présente des photos.
 (Une voix) : Faites-les passer.
 (D.S.) : Je vais les mettre sur la table.
 (N.D.) : Moi je vais vous montrer des images d'Egypte.
 (Une voix) : Oh c'est beau !
 (Une voix) [s'adressant au responsable] : Dépêche-toi.
 (N.D.) : Là c'est comment les Egyptiens écrivaient.
 (C.D.) : J'ai apporté mon métier à tisser. Il est monté et presque fini.
 (Une voix) : Ah, c'est marrant.
 (C.D.) : Là il ne faut pas le toucher car les fils s'en vont.
 — [montrant un timbre]. J'ai eu dans « Pif » des timbres de Mongolie et une pièce.
 — [montrant un triton asséché] : Et mon père, quand il a refait la cuisine, il a trouvé en dessous, la cuisinière un triton.
 (Une voix) : C'est quoi ?
 (C.D.) : C'est une bête, j'en ai encore chez moi mais plus gros.
 (D.B.) : Météo.
 (C.T.) : 2 degrés - (C.P.) : 77,8 cm.
 (D.B.) : trois, choix du travail.
 [chacun inscrit sur son cahier l'activité choisie pour l'après-midi].
 (M.G.) : Pendant ce temps-là, tu pourrais peut-être rajouter boîte et journal puisque tu as gagné une minute.
 (D.S.) : Je voudrais savoir la date. [Elle est inscrite tous les jours par un responsable, depuis deux mois au même endroit !! ...]
 (D.B.) : quatre, lecture.
 [J.G.F. lit une lecture préparée qui est ensuite commentée].
 (D.B.) : Qui est-ce qui a des questions à poser sur sa lecture ?
 [aucun commentaire].
 (D.B.) : Qui vote pour bien. C'est bien. [Le choix des appréciations est Bien, Moyen, Insuffisant].
 [V.C. lit sa lecture].
 [aucun commentaire, appréciation Bien].
 (D.B.) : Cinq - Nouvelle,

(D.S.) : J'ai à dire qu'hier, « l'avait la colébration ».
 (Des voix, doucement) : La quoi ?
 (D.S.) : Du général de Gaulle. Il est mort dans la Boiserie.
 (Des voix) : C'est quoi ?
 (D.S.) : C'était dans sa petite maison.
 (Une voix) : Il est même mort debout.
 (Une voix) : Non assis dans son fauteuil.
 (Une voix) : Non.
 (Une autre) : Si.
 (D.S.) : Il est mort assis dans son fauteuil.
 (D.S.) : Même le curé du Colombel est venu tout de suite. Il était allongé par terre.
 [Discussion générale, des mots sortent] ... cardiaque ... enterrement, Non ... Si ...].
 (D.B.) [coupe la discussion et annonce] : Six, journal.
 (M.G.) : Moi, j'ai quelque chose à dire. Daniel nous a donné des informations qui demandent un commentaire. Tout le monde parle mais aucune discussion est possible. Denis, quand tu donnes la parole à quelqu'un attends qu'il ait fini de parler. Il faut que tout le monde fasse l'effort de demander la parole.
 (C.D.) : J'ai appris au poste que le général de Gaulle était mort d'une crise cardiaque.
 (C.G.) : Et puis il est mort debout.
 (C.D.) : Non, il est mort dans son fauteuil en « faisant un jeu » de cartes.
 (F.G.) : Ils ont dit qu'il n'était pas mort d'une crise cardiaque.
 (C. D.) : Il est mort d'une crise cardiaque mais aussi de vieillesse.
 (D.B.) : Il faudrait peut-être arrêter les nouvelles.
 (M.G.) : Tu as raison. Je voudrais simplement poser une question à Daniel. Qu'est-ce qu'il y avait hier ?
 (D.S.) : Il y avait « La Colé ». Je ne sais pas comment dire.
 (Une voix) : La célébration du général de Gaulle.
 (M.G.) : Qu'est-ce que ça veut dire : « La célébration du général de Gaulle » ?
 (D.S.) [évitant la réponse] : L'avait hier à Notre-Dame et à quatre heures l'avait l'enterrement.
 (?) : Au lieu de dire « Il y avait », il dit « l'avait ».
 (D.S.) : On l'a enterré dans le cimetière de Colombey, à côté de sa grande fille Anne, comme il l'avait demandé dans sa lettre.
 (J.P.T.) : La jeune fille Anne était bête, un peu infirme.
 (Une voix) : Non.
 (Une voix) : Handicapée.
 (D.B.) : Je pense qu'il faut dire : la célébration de l'enterrement du général de Gaulle.
 Boîte à trouvailles.
 (D.S.) : J'ai trouvé cette règle dans mon casier.
 (D.B.) : A qui est-elle ? [Personne répond].
 (M.G.) : Bon, remets-là dans les fournitures.
 (D.B.) : L'entretien est terminé.

Commentaires :

- L'entretien est pour nous à la fois un moment de discussions libres et un moment de discussions dirigées :

libres : les enfants proposent un ordre du jour suivant leurs intérêts.

dirigées : les enfants doivent élaborer un ordre du jour, aujourd'hui avec minutage, se plier à la loi du responsable du jour qui donne la parole (le minutage a été abandonné).

- On se rend compte du rôle du responsable du jour, qui oriente, dirige le déroulement de l'entretien.

- Les difficultés de communication, d'attention.

le groupe d'aide psycho-pédagogique son rôle dans la prévention des échecs au cours préparatoire

L'entrée au cours préparatoire est une étape essentielle de la scolarité. Beaucoup d'enfants la franchissent sans y être suffisamment préparés. Il faut d'ailleurs remarquer que les critères d'admissibilité ne placent pas tous les enfants dans une situation favorable. Seule l'année de naissance étant prise en compte, se trouvent soumis à un même apprentissage des élèves dont les âges varient de 5 ans 9 mois à 6 ans 9 mois, et qui ont par conséquent des niveaux de maturité très différents. Des enquêtes ont déjà montré que cette situation pouvait être à l'origine d'échecs scolaires (travaux de M. Gilly : « Bon élève, mauvais élève » chez A. Colin).

Il est pourtant possible de prévoir les échecs. Et, dans certains cas, de simples mesures pédagogiques, une aide appropriée apportée au bon moment pourraient éviter les difficultés qu'on rencontre à ce niveau et qui se répercuteront sur l'avenir scolaire de l'enfant.

Le manque de personnel spécialisé, et aussi une mauvaise utilisation de celui existant, ne permettent pas l'emploi de techniques dont l'efficacité n'est pas contestable. L'habitude est encore trop souvent d'attendre que l'échec se manifeste. On s'efforce alors d'y remédier tant bien que mal par la mise en place de structures spécialisées que l'enfant et son milieu risquent de percevoir comme une forme de ségrégation.

Aujourd'hui, il faut considérer que l'échec scolaire n'est pas nécessairement un phénomène irréversible contre lequel les maîtres ne peuvent rien. Il importe de remplacer la notion d'inadaptation par celles de prévention et d'adaptation, s'agissant, bien entendu, d'une adaptation réciproque de l'élève à l'école et de l'école à l'enfant.

Ce sont ces principes qui ont guidé le travail d'observation continue entrepris dans un groupe scolaire d'Athis-Mons (Essonne), avant même la parution de la circulaire ministérielle du 9 février 1970 concernant la création des Groupes d'aide psycho-pédagogique. Une modeste équipe, fort limitée par le temps et les moyens dont elle dispose, s'est efforcée d'année en année de montrer qu'on pouvait aider préventivement les enfants en difficulté. Récemment, grâce à la mise en service d'une forme collective de la Batterie Prédictive d'André Inizan, une expérience a été tentée dès l'école maternelle. En juin 1970, la rééducatrice en psycho-pédagogie et le psychologue scolaire qui exercent dans le groupe ont examiné plus de 80 enfants de grande section.

Une première question se posait : les pronostics obtenus avec cette forme collective sont-ils aussi valables que ceux fournis par la forme individuelle dont

elle est un abrégé ? A. Inizan avait évidemment vérifié la validité de son épreuve. Mais une vérification supplémentaire ne peut être inutile. C'est en accord avec M. Inizan et à l'aide de sa Batterie de Lecture que celle-ci a été faite durant l'année scolaire 1970-1971. La présente communication se propose d'en rendre compte en ce qui concerne les filles, l'élaboration des résultats pour les garçons n'étant pas encore terminée.

Les résultats portent donc sur 42 fillettes et sont présentés dans le tableau suivant :

	Pronostics	Vérification			
		3 mois	6 mois	9 mois	N'ont pas appris
3 mois	18	18			
6 mois	10	1	8		1
9 mois	9	1	2	6	
Apprent. prématuré	5			1	4
	42	20	10	7	5 = 42

Il apparaît immédiatement que 36 enfants sur 42 ont exactement confirmé les pronostics, soit 85%. Mais il faut noter que deux fillettes, classées dans la colonne des 6 mois pour un pronostic de 9 mois, se situent en fait à la limite des deux durées. Si on les ajoute aux autres, on peut considérer que les pronostics de la Batterie Prédictive se sont révélés exacts dans la proportion de 90,5%, ce qui est excellent.

Il reste donc quatre cas, soit 9,5%, pour lesquels la réalité diffère nettement de ce qui était prévu.

Une enfant n'a pas appris à lire malgré un pronostic de 6 mois. Il s'agit d'un cas embarrassant qui nécessitera des examens particuliers. Les résultats à la Batterie de Lecture sont d'ailleurs ambigus : échec en lecture, mais réussite relative en orthographe. D'autre part, dans la classe, il y a eu des acquisitions. C'est une élève inattentive, défavorisée par le milieu dans lequel elle vit, milieu qui ne valorise pas l'école et qui laisse l'enfant livrée à elle-même. Elle montera en cours élémentaire première année et sera prise en charge par la rééducatrice.

Une autre a appris à lire en 9 mois malgré un pronostic d'apprentissage prématuré. Cette enfant a bénéficié d'une dispense pour entrée anticipée au cours préparatoire, les parents ayant insisté malgré l'avis défavorable du psychologue scolaire. Elle vit dans un bon milieu socio-culturel et elle a été l'objet d'une attention particulière de la part de son institutrice. Elle ira au cours élémentaire. Mais l'apparition de troubles ultérieurs n'est pas exclue, car la fillette a éprouvé de grosses difficultés et a manifestement été forcée.

Restent deux enfants qui ont devancé le pronostic. La première a appris à lire en 3 mois pour un pronostic de 6 mois. C'est une fillette très timide, très inhibée, qui n'a peut-être pas donné tous ses moyens dans le cadre d'un examen collectif, mais a pu travailler normalement dans une classe où règne un bon climat affectif. On ne peut d'ailleurs que se réjouir de ce résultat. Car le but recherché n'est pas de confirmer à tout prix les résultats d'un test, mais plutôt d'aider l'enfant à surmonter les difficultés signalées par avance. « Plutôt prévenir que guérir. »

21. La deuxième élève a acquis la lecture en 3 mois au lieu de 9. Là aussi on ne peut que se féliciter d'un tel résultat. Cette enfant vivait, au moment de la passa-

tion collective, dans un milieu familial perturbé. Les conditions se sont heureusement améliorées et l'enfant a été très bien suivi durant l'année.

Le but de cette observation n'était pas seulement de vérifier les pronostics d'une batterie de tests. Il fallait montrer aussi qu'on peut les modifier et les faire mentir, du moins pour certains cas. Les 42 fillettes examinées se trouvaient réparties, parmi d'autres, dans trois classes parallèles. Deux institutrices ont mené leur enseignement comme elles le faisaient les années précédentes.

La troisième a changé l'organisation de sa classe. Compte tenu des informations reçues sur les enfants, elle s'est efforcée d'individualiser au maximum son enseignement, de pratiquer un travail de niveau permettant aux élèves les plus défavorisées de ne jamais faire, par exemple, une mauvaise dictée. Avec l'aide de la rééducatrice, elle a intensifié les exercices de langage, d'organisation et de rythme. Elle a entretenu des contacts fréquents avec les parents. D'autre part, une correspondance régulière a été échangée avec une classe de la région de Saint-Nazaire, tous les enfants y participant selon leurs moyens.

En fin d'année, deux constatations ont été faites. Tout d'abord, le niveau moyen de cette classe est supérieur à celui des deux autres, l'orthographe est meilleure, la lecture moins syllabique, on y rencontre moins la tendance à l'inversion. D'autre part, les trois fillettes qui ont appris à lire plus rapidement qu'il était prévu se trouvent dans cette même classe.

Peut-être, pensera-t-on, est-ce l'effet du hasard ? C'est peu probable. La répartition des enfants entre les trois classes avait été faite de telle sorte que chaque tranche de pronostic (3 mois, 6 mois et 9 mois) y était également représentée. En revanche, les élèves présentant les plus grosses difficultés parmi le groupe « apprentissage prématuré » avaient été placées dans la classe expérimentale (une a fait l'objet d'un placement dans une classe de perfectionnement).

Quoi qu'il en soit, cette expérience nous a paru suffisamment concluante pour qu'il soit envisagé de la renouveler l'an prochain. Elle sera même probablement étendue, en ce qui concerne l'organisation pédagogique, à l'ensemble des trois cours préparatoires. Il n'est évidemment pas question de la valoriser et de la présenter comme un exemple. En d'autres endroits, des résultats semblables, et nous espérons même meilleurs, doivent être obtenus.

Ce que nous voulons surtout souligner, c'est l'importance et l'utilité du travail en équipe. Les progrès obtenus sur un plan pratique sont restreints. Mais un état d'esprit s'est créé dans cet établissement. On cherche à agir le plus tôt possible, et préventivement, plutôt qu'à intervenir lorsque le mal est fait. Cette attitude a été rendue possible par la présence d'un petit groupe de personnes qui, en apportant aux maîtres une meilleure connaissance des enfants, leur permet d'orienter leur enseignement dans une voie nouvelle.

Il est certes regrettable que cette intervention ne soit pas encore plus précoce au niveau de l'école maternelle : au moment de l'entrée au cours préparatoire, certains retards sont déjà trop importants pour pouvoir être comblés par une action locale. Cette lacune tient au manque de disponibilité de l'équipe. La rééducatrice travaille uniquement sur le groupe scolaire, et c'est grâce à elle, en fait, qu'une certaine continuité dans l'action a pu être maintenue. En revanche, l'assistante sociale et le médecin scolaire doivent s'occuper des élèves de deux communes représentant huit groupes scolaires, deux C.E.S. et deux C.E.G. Quant au psychologue scolaire, il doit répondre aux demandes de toute une circonscription, c'est-à-dire 9.000 enfants environ, en ne tenant compte que du secteur élémentaire. Dans ces conditions, l'école intéressée ne peut recevoir qu'une aide fort limitée et ne peut modifier totalement son action pédagogique.

Toutefois, chacun est conscient qu'il faut poursuivre dans cette voie, malgré les difficultés rencontrées. On espère que l'équipe en place pourra devenir

bientôt un véritable Groupe d'aide psycho-pédagogique, avec des moyens accrus et, par conséquent, une action plus efficace. Une nouvelle rééducatrice doit d'ailleurs entrer en fonction l'an prochain.

Mais un gros problème demeure. Si ce Groupe d'aide est officiellement créé, il sera le seul dans la circonscription scolaire. L'action sera encore essentiellement limitée aux enfants en difficulté, ce qui ne sera pas, hélas ! une situation originale. Il apparaît donc urgent et nécessaire de multiplier la mise en place de cette structure de prévention. Outre son aide immédiate envers les maîtres et les élèves, elle pourrait, semble-t-il, déboucher à long terme sur une meilleure connaissance des causes d'échecs. En ce qui concerne la « dyslexie », par exemple, la plupart des observations n'ont porté jusqu'à ce jour que sur une population de consultants. Les G.A.P.P. pourraient élargir ces observations à toute la population scolaire, et contribuer ainsi à la rénovation et à la recherche pédagogiques.

Encore une fois, l'insuffisance des crédits accordés au Ministère de l'Education Nationale en fait un simple ministère de l'Instruction Publique et constitue en fin de compte la principale cause des échecs constatés.

R. MARIEL

Psychologue scolaire.

échange

analyse d'un groupe de classe :

6^{eme} transition

Dans le n° 19 d'« Interéducation », le G.F.E.N. ouvrait la rubrique « échange ». Aujourd'hui, nous publions la réponse de Gauthier à la première lettre d'un lecteur. Nous attendons encore de nombreuses réactions et comptes rendus d'expériences afin de faire vivre réellement cette rubrique.

Cher Monsieur,

Je vous remercie de votre lettre du 15 avril dernier, et des questions que vous me posez. Elles me permettent de diriger ma réflexion soit dans des directions nouvelles, soit davantage en profondeur. Et, lorsque l'on se lance, comme nous sommes quelques-uns à le faire, dans des processus éducatifs de ce genre, l'intérêt, ou seulement la curiosité que nous suscitons parfois, sont des encouragements et surtout peut-être des stimulants.

1° Quelle a été l'attitude des parents lorsque leurs enfants leur ont fait le récit de leur vie de classe ? Ceux-ci étaient-ils présensibilisés ?

En ce qui concerne les parents, je vous répondrai sur plusieurs plans.

a) **Les parents de la classe** : je les ai réunis quelques jours après la rentrée. Ils sont venus peu nombreux, me semble-t-il, pour deux raisons :

— ils « font confiance », et laissent agir l'instituteur à son gré. Cela se remarque également dans les F.E.

— ils se préoccupent assez peu des méthodes, crainte de ne pas les comprendre (?).

Cela ne signifie pas que j'estime avoir les mains libres vis-à-vis d'eux. Je tiens au contraire tout particulièrement à ce qu'ils me comprennent, et approuvent.

Les personnes présentes étaient donc un peu au courant de ce qui se passait. J'ai répondu aux questions. Mais bien moins que méthodes ou procédés, ce qui intéresse les parents c'est l'avenir immédiat de l'enfant : recyclage, ou classe pratique ?

J'ai envisagé en décembre une nouvelle réunion de synthèse et de mise au point du premier trimestre. Trois ou quatre personnes seulement ont répondu

qu'elles « pourraient peut-être venir ». J'ai renoncé. Je sais maintenant que quelques-uns ne se privent pas de critiquer. Mais :

— ils ne sont jamais venus me le dire ;

— ils ne sont pas plus nombreux que d'habitude : en effet, quelle que soit la méthode, nous trouvons toujours ce petit pourcentage de mécontents qui nous reprochent directement les échecs des enfants.

b) Par contre certains parents sont venus **en classe**, puisque je fais classe ouverte. Leur visite se prolonge par un entretien d'une heure au moins. Ils repartent convaincus. Non sans me dire parfois combien ils sont choqués par une classe si différente de ce qu'ils ont toujours connu. Ils constatent maintenant les progrès (scolaires et psychologiques) des enfants.

c) **Les Conseils des Parents d'Elèves** : J'ai eu maintes occasions de parler de nos méthodes dans des réunions de Parents. Des responsables C.P.E. sont venus voir, dans la classe, ce qu'elle était vraiment. Eux aussi sont d'accord, et luttent maintenant avec le G.F.E.N. pour une rénovation pédagogique sincère.

2° L'administration de l'école était-elle dans votre ligne de pensée ? Sinon comment pouvez-vous concilier votre expérience et la ligne d'action de l'école ?

Je ne dénigre pas, je constate : le C.E.S. est traditionnel dans ses conceptions pédagogiques. Il y est admis que les transitions sont un mal à peine nécessaire, que nous faisons notre travail avec une conviction sincère, que nos méthodes un peu farfelues (et gênantes) conduisent peut-être à certains résultats, mais on espère bien qu'elles ne dépasseront pas le cadre étroit de nos classes. Si nous sommes un îlot révolutionnaire, on reste persuadé que nos élèves sont intellectuellement peu doués, faibles, et le seront toujours quoi qu'on fasse. Cela rejoint parfaitement la thèse gouvernementale qui voit dans les classes de transition et pratiques la pépinière de manœuvres dont l'industrie a besoin. Nos élèves sentent bien cette méfiance à leur endroit. C'est bien pourquoi ils cherchent avidement à se sortir de leur situation.

Je ne cherche pas à concilier, Ce serait renoncer à mes objectifs, reculer, accepter des structures, un système archaïque contre lesquelles je lutte avec mes camarades du G.F.E.N. Notre système scolaire actuel est totalement inadapté à la société d'aujourd'hui et celle de demain. Vouloir la maintenir à tout prix c'est sacrifier délibérément des générations d'enfants. Je m'y refuse.

3° Auriez-vous permis à vos élèves de refuser le cadre de la classe ? Ne pensez-vous pas que votre expérience est volontairement trop limitée et que le cadre imparté à la découverte de l'autonomie est trop restreint puisque le principe d'appartenir ou non à la classe de vous exclure de leur groupe, de rejeter l'école en tant qu'institution n'est pas abordé ?

a) J'aurais parfaitement permis à mes élèves de refuser le cadre de la classe, cela fait partie intégrante de mon attitude. Ils ne le savaient pas alors, mais en sont bien conscients aujourd'hui, et ne se privent pas de le dire et le montrer.

Mais hélas, dans les premiers jours il n'y avait guère de risque. Je recevais des élèves conditionnés par sept ans d'école, par toute leur éducation, par plusieurs années d'échecs. Que pouvaient-ils faire ? C'était déjà pour eux un grand pas que d'avoir à répondre (même par « oui ») à cette question nouvelle : « M'acceptez-vous comme maître ». C'était poser le problème (jusque-là ce n'en était pas un) de la **présence** du maître dans la classe. C'était placer mon individualité en face de la leur.

Depuis ils ont fait des progrès dans cette autonomie :

- a) quand ils sont en difficulté, ils s'adressent d'abord à ceux d'entre eux qui savent, je ne suis que le dépanneur de dernier recours ;
- b) ils prennent fort bien des décisions sans moi, ou **contre moi** ;
- c) ils me reprochent parfois d'intervenir trop souvent, de ne pas les laisser se débrouiller seuls (au cours d'exposés par exemple).

Je crois maintenant appartenir au groupe après un choix délibéré. Et dans la classe tout le monde n'est pas accepté comme maître. (cas de ma remplaçante, de stagiaires, etc.).

Enfin ils me paraissent en bonne voie dans ce principe non du rejet de l'école (car comme moi, quelle qu'elle soit, ils savent bien qu'il en faudra toujours une) mais de sa transformation.

Dans l'établissement ils se veulent de plus en plus responsables, et concernés. Nous faisons ensemble les bulletins de « notes », nous établirons ensemble les passages de classe, etc.

Dans les problèmes de discipline générale ils veulent également que les décisions soient prises après qu'on les ait consultés.

Ils ont ce désir de plus en plus enraciné de changer les structures. Ils savent, et ils le prouvent, que cela ne peut se faire que s'ils sont d'accord et agissent ensemble.

Mon expérience est limitée, c'est vrai. Il ne saurait en être autrement. Mais déjà les autres transitions de l'établissement ne peuvent plus être conduites comme des classes traditionnelles ; mais ce que les enfants auront retiré de leur passage dans ma classe est positif dans l'ensemble sur le plan du caractère et de la sociabilité. Pour eux comme pour moi, un certain nombre de choses ont déjà changé, rien n'est plus tout à fait comme avant.

Enfin il n'est pas possible, avant d'agir, d'attendre l'accord de tous ou du plus grand nombre. Je crois qu'il faut prouver le mouvement en marchant, même si nous ne sommes que quelques-uns à avancer. Peut-être un jour, d'autres suivront-ils...

4° Si vous aviez à définir votre attitude au niveau de la relation, comment le feriez-vous ?

Là encore, je dois répondre sur deux plans :

a) Avec les élèves : parfaite liberté, franchise, sincérité. On a le droit de **tout se dire**. Je n'ai imposé au début qu'une condition : essayer d'expliquer **pourquoi** on est d'accord ou non. Quand la justification est difficile nous tâchons de la trouver ensemble.

Je ne suis plus **le maître**, puisque je ne décide pas tout seul. (Les inspecteurs qui m'ont fait passer le C.A.E.T. dernièrement l'ont bien remarqué.) Je propose, donne mon avis (le dernier), expose les buts et les motifs. Et ma proposition est acceptée ou refusée par le groupe. Il en va de même pour chacun d'entre nous. Bien sûr cela ne va pas toujours tout seul. Mais nous essayons sincèrement de nous comprendre. Ce type de relation est extrêmement enrichissant :

— je connais et comprends bien mieux mes élèves ; ils s'expriment sans crainte, ils sentent mon désir authentique de connaître leurs problèmes, et de les aider à les résoudre avec eux ;

— je me sens bien dans ma peau, j'ai le sentiment de faire œuvre plus utile que jusqu'alors. J'apporte, me semble-t-il, bien autre chose aux enfants que des comprimés de connaissances ;

— mais je reçois au moins autant :

J'ai appris à modérer mon caractère. Je sais que la colère est mauvaise conseillère, et toujours injuste. J'ai appris à revenir sur une décision, après réflexion, à reconnaître sincèrement, sans fausse honte, mes erreurs. Je sais que je suis faillible, même dans ma classe. Je sais mieux écouter, ce qui est dit, ce qui est tu. Je sais que pour aider, les conseils ne servent pas à grand-chose, sans la participation active du conseillé, qui doit comprendre en profondeur son problème, et vouloir le résoudre. Je sais enfin que telle ou telle réaction (généralement agressivité), de ma part ou de celle de l'autre, cache une cause qu'il importe de mettre au jour.

Vous concevrez que c'est bien autrement exaltant (et difficile, et angoissant) que de trôner sur une estrade, même symbolique, que d'apporter une vérité (mais laquelle, et de qui ?) toute faite, et prédigérée...

- C'est plus difficile, et angoissant, certes. Les échecs sont plus nombreux (ou plus simplement, ils apparaissent au grand jour, alors que dissimulés jusque-là...), mais enfin j'ai le sentiment de chercher l'authenticité à tout moment (je dis chercher, car je ne prétends pas réussir à tout coup), d'être le même dans ma classe, et partout ailleurs. Un homme, avec ses défauts, ses qualités peut-être, non pas pantin, ou statue.

C'est ainsi du moins que je souhaite être perçu par mes élèves.

b) En dehors de la classe, dans des réunions, dans des rencontres, j'essaie sans cesse de garder cette même attitude d'écoute de l'autre et de compréhension. Je suis devenu infiniment plus sociable, et plus ouvert.

J'espère vous avoir donné satisfaction par mes réponses.

Vous trouverez la suite de l'analyse du groupe classe dans les prochains numéros d'« Interéducation ».

Il me reste à vous demander l'autorisation de publier questions et réponses, puisque tel était le but de cette série « échange ».

Je me tiens naturellement à votre disposition pour tout éclaircissement que vous pourriez souhaiter. Je tiens toutefois à vous signaler que mon innovation dans cette affaire ne consiste que dans le compte rendu détaillé de l'expérience, déjà entreprise par d'autres camarades du G.F.E.N.

Je vous prie...

GAUTIER.

GRIP

Approche succincte d'une expérience de pédagogie institutionnelle appliquée à une classe maternelle d'enfants de 3 à 4 ans

L'expérience que j'ai vécue dans un groupe de base m'a permis en une première étape de mettre en évidence un certain nombre de phénomènes relationnels qu'il me paraissait intéressant d'isoler et de comparer aux phénomènes observés dans une petite et moyenne section d'école maternelle en situation analogue.

Des enfants de cet âge peuvent-ils communiquer en grand groupe ?

Existe-t-il véritablement un dialogue entre ces enfants ?

Sont-ils capables de prendre conscience de l'autre ?

Peuvent-ils coopérer entre eux ?

Comment s'effectue la constitution des groupes spontanés : leur composition, leur durée, leurs activités ?

Peut-il y avoir dynamique de groupe à ce niveau, sont-ils dépendants ou autonomes vis-à-vis de l'adulte, des leaders de la classe ?

Pour pouvoir répondre à ces questions, il fallait d'une part créer dans la classe un climat de libre circulation, de libre détermination, d'autre part se donner des outils d'observation.

Nous nous sommes limités à 15 séances d'observation de 45 mn du 8 janvier 1971 au 20 mars 1971, situées dans la première partie de la matinée (de 8 h 45 à 9 h 30).

a) Les déplacements des enfants étaient repérés toutes les 5 mn sur un plan de classe, ceci nous donnait la courbe des déplacements d'un enfant. Chacune de ces courbes était reportée sur un graphique collectif.

Nous pouvions noter ainsi :

Quels étaient les activités et les coins de la classe le plus fréquentés par les enfants.

Combien de temps ils y demeuraient.

Se formait-il des groupes stables en nombre et en participants ?

Combien de fois un enfant pouvait-il changer de coins en un temps déterminé, y avait-il progression ou régression dans ces divers changements ? Etc.

b) Les conversations des enfants, les dialogues, les échanges verbaux ou non ont été notés pendant les moments de relative stabilité (à l'atelier dessin ou peinture, dans le coin de la cuisine ou de la chambre des poupées, au centre de la classe...).

c) Le bruit de la classe a été enregistré de façon à rendre compte de la tension sonore, de la qualité des différents bruits recueillis (du brouhaha à la création de rythmes en passant par toutes les variétés de vacarmes). La difficulté pour nous a été d'en rendre compte graphiquement.

LE MILIEU CLASSE

Cette classe appartient à une école maternelle de huit classes. Elle est composée d'enfants âgés de 3 à 4 ans 6 mois, et se caractérise par une constitution hétérogène quant à :

- l'origine des enfants (beaucoup d'Espagnols et de Portugais, des Nord-Africains aussi) ;
- leur milieu socioculturel (de la villa au bidonville, du cadre supérieur au manœuvre en passant par le repris de justice) ;
- la différence d'âge (très important dans une petite section).

Par contre, il y a autant de garçons que de filles inscrits dans cette classe (17 garçons, 16 filles).

LA MAITRESSE

Jeune, débutante, étudiante en sciences naturelles. Mariée, un enfant de 18 mois, le mari étudiant lui aussi fait son service militaire.

Elle a un tempérament inquiet, oscille entre le désir d'être libérale et la crainte de se laisser « déborder », de favoriser l'expression individuelle des enfants et leur assurer des « acquisitions sérieuses, stables, organisées », la crainte aussi des chefs hiérarchiques qui pourraient porter sur elle un jugement défavorable.

Rétive à priori à toute forme de pédagogie non collective, elle s'informe et, poussée par la curiosité, veut bien tenter l'expérience à condition que l'on ne l'observe pas personnellement. Elle n'a jamais vécu une expérience de groupe de base, mais elle accepte d'entrer dans l'équipe et d'aider à observer les enfants avec nous.

LE CADRE

Cette classe est située dans une annexe de l'école avec deux autres classes (petits et moyens).

A sa disposition : une salle de jeux, une cour indépendantes, des pelouses, des jardins que personne n'utilise.

L'espace de la classe est réparti en coins de jeux et d'activités créatrices. Cf. le plan de classe.

CLIMAT

Jusqu'au début de l'expérience, les enfants avaient pour habitude de suivre un emploi du temps assez rigoureux et n'utilisent les coins de jeux qu'en fin d'après-midi.

Ils sont « disciplinés » et suivent très étroitement les directives de leur maîtresse. Ils cherchent à lui plaire, notamment les petites filles, et lui manifestent très souvent des témoignages de tendresse. Ils ont peu de relations entre eux en classe, si ce n'est à partir des activités proposées par la maîtresse qui engendre souvent agressions et interventions de la maîtresse.

LES CONDITIONS DE L'EXPÉRIENCE

A la rentrée des vacances de Noël, deux fois par semaine, un observateur de l'équipe viendra dans la classe et restera 45 mn. A partir du 8 janvier 1971, chaque jour, elle donnera aux enfants, en arrivant, la consigne suivante :

« Vous allez où vous voulez, vous faites ce que vous voulez. »

La porte de la classe restera ouverte sur le couloir.

Elle prend comme nous un groupe en charge et l'observe scrupuleusement.

Nous décidons d'éviter toute intervention pouvant influencer sur le comportement des enfants et modifier leurs décisions ; elle est permissive, répond à l'aide qui lui est demandée, accepte de participer si les enfants la sollicitent pour un jeu, répond par "oui, si tu veux, fais-le, comme tu veux..." et quoiqu'il arrive doit rester calme et sereine !..

Après chaque observation, à 10 heures (moment de la récréation) nous nous retrouvons pour mettre en commun nos impressions, nos sentiments premiers, notre moisson de propos d'enfants, de conversations, d'attitudes, de déplacements, et surtout nous complétons ce que nous avons vu par une explication mutuelle.

Point important à propos de l'intervention de la maîtresse :

Si son intervention ne se situe pas au niveau verbal, par contre elle s'effectuera à un niveau rigoureusement matériel que nous déterminons en commun : pose d'une grande glace sur un des murs de la classe, mise à la disposition des enfants d'instruments à percussion, des marionnettes qu'elle utilisait habituellement dans la classe, passage des enregistrements de « musique » faite par les enfants, passage en fond sonore d'un disque de Xénakis « Orient-Occident » qui rappelle à certains passages la musique créée par les enfants.

D'une manière générale, elle recherchera le moyen de favoriser chez les enfants la prise de conscience d'une certaine image d'eux-mêmes par le renvoi d'images visuelles ou sonores.

Elle n'adoptera pas encore l'attitude positive en miroir (cf. Rogers).

Enfin, elle participera à nos réunions de synthèses aussi souvent qu'elle le désire.

DÉPOUILLEMENT DE L'OBSERVATION PROPREMENT DITE

Il nous a semblé noter deux phases dans cette observation :

La première, qui fut la remise en cause progressive mais **systématique** de l'organisation spatiale et temporelle de la classe, des relations entre enfants ; entre la maîtresse et les enfants, entre les enfants et leurs parents, entre les enfants et le personnel de l'école établies jusqu'ici.

La seconde, qui nous paraît être une phase constructive où les enfants ont essayé avec acharnement tous les moyens possibles mis à leur disposition pour communiquer entre eux.

Première phase

1° La remise en cause de l'organisation spatiale et temporelle :

Nous avons assisté à une véritable conquête des différents coins de jeux de la classe jusqu'à présent interdits le matin.

Nous avons assisté également à une authentique « désacralisation » de ces coins.

L'analyse du premier graphique établi le 8 janvier 1971 montre :

— un temps assez long passé à l'atelier peinture (activité habituelle rassurante) ;

— un rapide passage aux ateliers « pâte à modeler » et « jeux logiques » (5 mn à peine) proches du coin cuisine ;

— l'accès à ce coin cuisine proprement dit avec une libération gestuelle et verbale.

L'analyse du graphique obtenu huit jours plus tard montre :

— une augmentation notable des déplacements et une réduction de la durée de passage dans chacun des coins occupés, avec aussi une désacralisation des activités normalement effectuées dans ces coins.

Exemple : dans le coin chambre les enfants jouent aux marionnettes par dessus le cloison de séparation avec la cuisine.

Dans le coin habituellement réservé au langage, les enfants se ruent, grimpent sur les bancs, poussent des Hou ! Hou !, sautent, etc.

Le graphique obtenu le 23 janvier met en évidence la fixation d'un groupe d'enfants pendant 10 mn dans le coin « garage » (trois garçons et deux filles : Sylvie, Philou, François, Serge, Véronique H...). Ils essaient d'organiser un jeu ensemble, il s'agit de sauter ensemble du banc dans le centre du « coin garage » et de dire « nous sommes au cirque ». Puis ce groupe éclate en trois sous-groupes avec chacun leur leader (François, Véronique, Philou).

Le graphique du 30 janvier semble concrétiser la charnière entre les deux phases. Des instruments sont placés en nombre suffisant sur la table centrale. François s'empare du tambour et durant 20 mn mènera toute la classe sous son autorité (les ordres ne seront à aucun moment verbaux mais uniquement frappés).

La deuxième phase

Cathy, une fillette qui manifeste tous les caractères du meneur, s'oppose violemment à François le 5 février. La rivalité de pouvoir s'étendra sur 35 mn entre eux et la classe se trouvera divisée en deux groupes :

— le groupe des instruments (très bruyants, a le pouvoir de parole), au centre de la classe, avec François ;

— le groupe de la peinture, à l'atelier peinture, avec Cathy, qui crient très fort pour couvrir le bruit des instruments.

Tous les autres coins sont désertés.

Les tentatives de relations ne sont plus sporadiques, fugitives, implicites, mais cette fois un véritable affrontement s'est effectué, une relation vraie vient de s'instaurer.

Le 15 mars, le même partage subsiste :

— le groupe Cathy à la peinture ;

— le groupe François aux instruments oscillant entre le centre, le coin langage et le coin chambre (contigus).

Il semble qu'une délimitation géographique s'établira. Dès que le groupe François, plus agressif, empiète sur le territoire de Cathy, on observe une réaction immédiate et concertée de défense du groupe Cathy et Véronique (sa coéquipière).

2° La remise en cause des relations entre enfants :

Les premiers entretiens notés dans les ateliers sont tantôt pratiquement inexistantes, sous forme de monologues, même de monosyllabes à peine prononcées, chuchotements, pas de dialogues véritables avec questions et réponses.

Cependant, un type de communication non verbale s'instaure très vite : les enfants s'observent les uns les autres, observent leur maîtresse, agissent en s'assurant du regard que la permission est donnée.

Ainsi le premier déplacement sera effectué par deux fillettes, Cathy et Véronique, qui s'avèreront être très vite les leaders d'un groupe. Elles sont suivies de François qui, lui aussi, cherchera à établir son influence. Les initiatives seront prises sur un mode particulier : jamais directement, mais par des voies détournées : l'objectif de ce premier déplacement est d'atteindre la cuisine ; mais on note une courte halte à la pâte à modeler, juste suffisamment pour constater : « il n'y a pas assez de place ! Je vais aller autre part ! ». Immédiatement, huit enfants suivent Cathy (dont Véronique et François) puis cinq autres. L'agitation, l'effervescence règnent, la confusion aussi, une brusque explosion de cris, d'interpellations, de va et vient sans but apparent. Cathy semble maîtresse du groupe, elle orchestre : « On va faire la galette ! Assieds-toi ! Tiens, mange ! Allez ! »

François quitte le premier le groupe et va aux jeux logiques où il retrouve des garçons (Christian, Michel, Rémi, Félipe).

Véronique tente alors une annexion de ce groupe : elle s'y rend, s'assied, essaie de participer aux manipulations des blocs, tout en tenant à la main le rouleau à pâtisserie. Cathy use du même manège.

A ce moment, Véronique se lève, va chercher la maîtresse, l'invite à venir manger la galette dans la cuisine, l'installe, la couve, fait de multiples allés et

venues entre la table de François et la cuisine et lance : « Allez, vous venez manger la galette ! » Personne du groupe des garçons n'a bougé. Les deux blocs existent déjà mais ils ne s'affrontent pas encore.

Véronique et Cathy, couple inséparable, s'usurpent les initiatives, sans s'affronter et sans pouvoir se séparer. Ce jour-là, le rouleau à pâtisserie représentait le symbole du pouvoir !

L'observation continue de cette classe permet de relever un certain nombre de situations où la suprématie de Cathy **s'est tout d'abord trouvée confirmée** :

Le 18 janvier 1971, à l'atelier peinture, quatre enfants : Cathy, Véronique, Rémi, Sylvie :

- V. Moi, j'ai dépassé !
- C. (désignant le dessin de Rémi) Un ti bonhomme !
- R. Un ti bonhomme !
- V. Un **petit** bonhomme
- C. On se lavera les mains
- V. Oui, on se lavera les mains !

A ce moment, on entend le pipeau que Nathalie a pris sans rien dire à personne.

- C. Arrêtez de souffler !
- V. Ah !
- N. Arrêtez de souffler !
- C. Nous, on n'a pas fini !
- V. Arrêtez de souffler !
- R. Ah ! moi, j'ai fini !
- C. Moi aussi j'ai fini !
- V. Moi aussi j'ai fini !

La réaction de Cathy a été immédiate, violente et agressive lorsque Nathalie est allée prendre le pipeau. Tambourin et pipeau sont les instruments qu'elle et Véronique s'attribuent à d'autres moments de la journée et qui conservent le privilège de « commander aux autres ».

Son attitude a provoqué l'adhésion des autres, inconditionnelle, et a entraîné une interruption dans leur activité et une modification dans leur comportement.

Il est à noter l'apparition importante du « nous » par Cathy qui se substitue aux autres et les annexe.

Même phénomène pour François :

Le 23 janvier, à 9 heures, deux enfants, François et Serge, après avoir peint vont s'asseoir à la table de dessin et dialoguent :

- F. Je te fais tes yeux, ton nez, ta bouche.
- Toujours à S. : tu fais moi !
- F. à Rémi : tu t'appelles R. !
- S. Oui ! J'ai fait le feu !
- F. Tu me fais moi !
- S. Je sais pas !
- à Serge : il a pas été à le coiffeur !
- S. Regarde !
- F. C'est beau Serge ! T'as monté sur ton cheval ? Je te mets ton dessin à sécher !
- S. Regarde tes deux sœurs ! Je t'en fais trois !
- Nathalie à S. Tu as mis ton dessin par terre
- F. à S. Fais Michel aussi !

La tactique de François est plus subtile parce que plus diversifiée : il offre son aide, il valorise l'autre et finalement ordonne et dirige l'activité d'autrui.

Le 25 janvier, à 8 h 50, une autre conversation entre François, Olivier, Christian et Pascal :

- O. Je fais papa !

F. Fais ta mamàn aussi ! Ma maman elle est malade !
 C. Maman elle est pas malade !
 F. Moi aussi elle est malade ma maman ! Moi, j'ai fait mon papa, ça c'est mon papa. Il a des cheveux comme ça mon papa !
 C. Elle a des cheveux comme ça maman !
 à Ch. Hein ! c'est pas comme ça les maisons ?
 à F. Il y a des fenêtres dans ma maison !
 F. Je fais le ciel !
 à Ch. Hein, c'est comme ça les maisons ?
 O. à P. Hein, c'est comme ça une cheminée ?
 F. à O. Tu vas aller à la peinture !

Cathy, à l'autre bout de la classe, à l'atelier peinture, s'adressant à François :
 « Il y a des feuilles, tu peux peindre ! »

Tactique différente de François qui consiste à affirmer ce qu'il fait pour influencer sur le comportement des autres et en définitive modifier leur activité en fonction de ses propres besoins.

On peut remarquer l'attitude de défense d'Olivier qui résiste aux affirmations implicitement dévalorisantes de François en demandant aide et soutien aux voisins (à Christine notamment).

Le plus important me semble encore cet appel déguisé de François à Cathy : il voudrait bien aller à la peinture dans le groupe de Cathy, mais, ne se sentant sans doute pas encore la force de l'affronter personnellement, il y envoie Olivier. Je dois préciser que François et Cathy se trouvaient à ce moment-là dans des coins de classe diamétralement opposés, qu'il régnait dans la classe un brouhaha devenu coutumier.

Cathy s'est immédiatement sentie concernée et sa réponse ne s'est pas fait attendre : elle s'adressait directement à François, le mettant en demeure d'aller chercher des feuilles dans les casiers de rangement (où se trouve en permanence le matériel à dessin et à peinture) et de peindre... ailleurs. Ce qu'a fort bien compris François. Il s'est installé alors au bout de quelques minutes à une autre table.

C'est à partir du moment où les affrontements entre leaders et groupes se sont effectués qu'ils ont entraîné la déconsidération de l'un d'entre eux (ou le renforcement de son statut). Mais, dans le cas négatif, nous voyons naître la levée d'autres leaders qui ne demandaient qu'une occasion favorable pour se révéler.

Ainsi, la suprématie de Cathy, après les différents affrontements avec François, est sérieusement compromise aux yeux de son propre groupe.

Conversation recueillie le 16 mars entre Cathy, Véronique, Monica, Rémi, Odette, à 8 h 35. Tous sont assis sauf Rémi. Une seule feuille de papier pour les cinq enfants :

R

V.

C.

M.

O.

V. à S. Alors, tu veux venir à côté de moi ? Après quand elle aura fini ?
 V. à C. Tu veux faire un travail ?
 O. pour tous : On me l'a pris ?
 M. Moi aussi !
 V. à C. Tu fais une petite tête, Ici, au bord !
 C. Oui
 V. Hé ! Cathy, Rémi !
 V. à C. Cathy, je t'avais dit de mettre de l'eau. Je t'avais dit de mettre de la limonade !
 C. Non, il y en a un, c'est pareil !
 Non !
 R. Il y en a de l'eau !
 C. à V. Rémi, il n'a pas d'eau. Ah ! la la, ça va aller mal !
 V. Non ! Cathy !

C. à V. Rémi il n'a pas d'eau !
 Rémi apporte une timbale d'eau qu'il verse dans la peinture.
 C. Ah ! la ! ça va aller mal !
 V. Non, Cathy !
 Il faut que tu m'attendes ! Le ciel n'est pas rouge ! Il est bas !
 Tu vas mélanger, hein, Cathy ?
 C. Non !
 Hein, maîtresse, c'est rouge ?
 Véronique se met debout.
 Cette fois, c'est Véronique qui donne les ordres et Cathy qui lui obéit.

Dans la deuxième phase, il est important de préciser que les relations entre les enfants n'ont pas été essentiellement des tentatives de prise de pouvoir, mais aussi le désir de se parler, de communiquer verbalement ou non.

Des dialogues s'instaurent au coin peinture.

Des communications avec des instruments s'établissent : ébauches de rythmes, jeux plus organisés : défilés, serpentines, regroupements autour de la table centrale ou de la grande glace avec des frappés rythmés, des appels au tambourin, ou au pipeau d'un coin de la classe à l'autre.

A ces moments de communion intense (plus que de communication véritable) ont succédé brusquement des chutes de tensions, des silences, courts et rares d'abord, dès le 30 janvier, puis plus longs, plus apaisants, toujours après des moments de « bruit » intense.

Ainsi, le 13 mars, à la 40^e minute, après une course effrénée dans la classe entre François, Serge, Laurent et Félipe, nous notons un très long silence de 2 mn. Les enfants semblent heureux, détendus, apaisés, beaucoup sourient entre eux, ils semblent à la fois présents et absents. Puis, brusquement, à 9 h 25. Philou a repris le tambourin et tape très fort. Eric se met près de lui avec la trompette, François, à l'autre bout de la classe, rythme avec ses cymbales en même temps que les deux premiers. Serge a pris aussi des cymbales et Laurent souffle dans le pipeau. Il y a un essai d'accord dans les rythmes émis et le jeu est construit en fonction d'une écoute des autres.

Même phénomène de silence le 15 mars à 9 h 8, le 20 mars à 9 h 7 après un affrontement entre Cathy et François celle-ci lui a donné une fessée parce qu'il venait de lui faire peur en criant sous son nez : « Hou ! Hou ! » Le silence dure environ 2 mn mais il est pesant, menaçant. François le rompt et dit : « Il va venir le loup. »

L'avènement de ces silences me semble correspondre à un début de prise de conscience d'une authentique communication entre les enfants. En effet, c'est souvent après un moment d'expression intense que se sont installés ces silences. Il semble que les enfants aient senti intuitivement à ce moment qu'un événement relationnel important venait d'être vécu. La répétition de ce phénomène me semble être la preuve même.

En conséquence, en fonction de notre temps de départ énoncé à la fin du premier semestre, nous pouvons risquer quelques réponses prudentes :

— Il existe effectivement, au niveau des très jeunes enfants, des formes de communications verbales, non verbales, gestuelles.

Les enfants qui utilisent le plus le langage verbal pour communiquer avec d'autres sont ceux qui manifestement présentent le plus de possibilités d'expression dans d'autres domaines, qui sont issus d'un milieu socioculturel plus riche.

Les langages gestuels observés sont élaborés essentiellement à partir de médiateurs marionnettes, instruments de musique, ustensiles de cuisine, matériel divers mis à la disposition des enfants dans les différents ateliers.

L'analyse des propos enfantins a permis la mise en valeur de types particuliers d'expressions : des questions, des affirmations, quelques réponses aux questions émises et souvent, avec un certain décalage dans le temps, des commentaires d'action, des répétitions par imitation, des allusions à d'autres.

— Au niveau des relations établies : essentiellement bipolaires : formations de couples mais aussi des formations en chaînes, en cercle.

Elles se situent dans un contexte très fortement teinté d'affectivité :

- agressions ;
- rapprochements, choix de partenaires ;
- prises de pouvoir ;
- contestations..

Il est indéniable que l'expérience vécue par ces enfants a modifié considérablement leur personnalité, l'exemple de quelques-uns d'entre eux permettra de mieux illustrer cette affirmation : Michel, Olivier.

Ils présentaient tous les deux de sérieuses inhibitions au niveau de la communication, de l'autonomie dans leur conduite, de leur faculté de contestation.

La simple observation des courbes de déplacements de ces enfants est révélatrice de leur évolution. Nous ne pouvons tout rapporter, mais il faut signaler leur participation plus grande dans les groupes au niveau verbal et gestuel : ils oseront venir prendre « le tambour », aller dans les coins de jeu, s'intégrer aux groupes, mais aussi s'affirmer en tant que personnalité.

Un autre événement nous a permis de mieux constater l'évolution du niveau de socialisation de ces enfants : la venue de quelques enfants d'une autre classe dont la maîtresse était malade. Bien que ces enfants soient plus jeunes, ils n'ont pas tardé à se mettre à l'unisson de la classe, mais leur comportement semblait tout à fait inadapté. En effet, alors que les enfants de la classe observée cherchaient à scander ensemble, à organiser des jeux, des déplacements, des dialogues, les autres devenaient bruyants, excités, délirants dans l'anarchie la plus totale, à la grande stupeur générale : « ils font les fous ! ».

Ceci met en lumière, d'une part l'engagement, l'implication des enfants dans leurs propres jeux, d'autre part le début d'une organisation, d'une conscience d'appartenir à un groupe ayant des activités spécifiques, un système de référence propre à lui, des rites, un mode d'expression particulier.

AU NIVEAU DES RELATIONS AVEC LA MAÎTRESSE

Il va sans dire qu'au début les enfants étaient très dépendants, demandant : autorisation, protection, direction dans leur conduite, puis ils sont devenus plus « indisciplinés », plus provocateurs, plus contestants.

Lorsqu'elle voulait les rassembler pour leur demander d'explicitier un dessin, par exemple, ils devaient très vite bruyants, tapaient des pieds, frottaient leurs chaises, quittaient finalement le groupe puis refusaient de s'asseoir près d'elle.

AU NIVEAU DES RELATIONS AVEC LES FAMILLES

Plusieurs mamans sont venues s'informer pour savoir « ce qui se passait à l'école », leur enfant étant « impossible à la maison » !

problèmes relatifs à l'admission anticipée au cours préparatoire

Au cours de 1968 — alors même que la circulaire du 10 octobre était encore à paraître — l'afflux des demandes de dispense pour l'entrée anticipée au C.P. fut tel que l'Inspecteur d'Académie du Territoire de Belfort en vint à recommander de subordonner toute décision aux indications fournies par des tests appropriés.

Dans cette perspective, l'équipe de diagnostic du C.M.P.P. de Belfort fut amenée à donner son avis sur l'orientation de seize enfants. Deux ans plus tard, au cours de l'année 1970-71, notre collègue G. Ackermann, devant présenter un travail personnel dans le cadre de la préparation du C.A.E.I. (option R.P.P.), décida de rechercher quel avait été le « destin scolaire » de quelques-uns de ces enfants.

Nous présentons aujourd'hui la première partie de ce travail, constituée par l'analyse des seize dossiers et les enseignements qu'on en put tirer.

La seconde partie, consacrée à l'étude détaillée de l'adaptation de six enfants fera l'objet d'une publication ultérieure. (N.D.L.R.)

1. Présentation des dossiers psychologiques constitués pour seize enfants, en vue d'une éventuelle admission anticipée au Cours Préparatoire.

Numéros	Profession des parents	Avis du Centre en 1968	W.I.S.C.		
			Q.I.	E.V.	E.P.
1	P : Médecin M : sans (Anc. Enseign.)	Favorable	116	121	107
2	P : Ingénieur M : sans	Favorable	124	125	128
3	P : Technicien usine M : Institutrice	Favorable	123	129	113
4	P : Entrepreneur M : Institutrice	Favorable	122	112	129
5	P : Instituteur M : Institutrice	Favorable	111	112	129
6	P : Médecin M : sans	Favorable	127	121	129
7	P : Contrôleur usine M : Employée usine	Défavorable	109	124	91
8	P : Employé usine M : sans	Défavorable	95	101	90
9	PI: Gardien de la Paix M : sans	Défavorable	88	87	92
10	P : Ingénieur M : sans (Anc. Enseign.)	Défavorable	122	133	107

11	P : Agent techniq. usine M : Ouvrière usine	Défavorable	91	92	92
12	P : Propriétaire d'un magasin de haut standing				
	M : sans	Défavorable	116	125	104
13	P : Entrepreneur				
	M : sans	Défavorable	101	99	103
14	P : Chef de bureau				
	M : sans	Défavorable	104	106	102
15	P : Employé usine				
	M : sans	Défavorable	115	119	109
16	P : Employé usine				
	M : sans	Défavorable		Pas de Q.I. - refus	

Remarques : L'examen de cette liste suscite plusieurs remarques :

1° Milieu socio-culturel et travail de la mère :

— Sur 6 avis favorables émis par le Centre, on s'aperçoit que la profession respective des parents :

a) **pour le père :** Médecin, Ingénieur, Technicien, Entrepreneur, Instituteur, Médecin.

b) **pour la mère :** trois ne travaillent pas et trois sont Institutrices.

— Sur dix avis défavorables émis par le Centre, on s'aperçoit que la profession des parents est pour les pères : Contrôleur - Employé - Gardien de la Paix - Ingénieur - Agent Technique - Commerçant - Entrepreneur - Chef de Bureau - Employé - Employé.

Par contre chez les mères, seules deux travaillent, alors que huit sont sans profession.

2° Quotient intellectuel.

Et, dans l'ensemble, les Q.I. des six avis favorables sont supérieurs à ceux des « défavorables », il y a quand même des exceptions qu'une étude plus approfondie des dossiers permet d'attribuer à l'immaturation psychique des enfants (Q.I. 115 et 116), infantilisme, manque de maturité (Q.I. 122).

3° Choix de l'établissement scolaire.

Les numéros 6-12-13-14 ont choisi l'école privée pour scolariser leur enfant. Il est symptomatique de constater que trois d'entre eux avaient reçu un avis défavorable.

Leur place dans la fratrie

Numéros	Nombre total	Place dans la fratrie	Origine géographique
1	2	Frère + LUI	Rurale
2	4	Sœur + Sœur + Sœur + LUI	Belfort
3	2	ELLE + Sœur	Belfort
4	2	Sœur + LUI	Rurale
5	2	Sœur + ELLE	Rurale
6	5	Frère + Sœur + Elle + Frère + Sœur	Belfort
7	4	Frère + Sœur + LUI + Sœur	Belfort
8	2	Frère + LUI	Belfort
9	1	ELLE	Belfort
10	1	LUI	Rurale
11	2	Frère + LUI	Belfort
12	2	LUI + Frère	Belfort
13	2	Sœur + ELLE	Belfort
14	3	Frère + Sœur + ELLE	Belfort
15	1	ELLE	Belfort
16	2	LUI + Frère	Rurale

- Remarques :** En général ce ne sont pas des familles nombreuses
- 3 enfants uniques
 - 9 familles de deux enfants
 - 1 famille de trois enfants
 - Souvent l'enfant concerné est le cadet.
 - Proportionnellement à la population, plus de demandes émanent de Belfort que des communes suburbaines.
 - 2 familles de quatre enfants,
 - 1 famille de cinq enfants

Leur personnalité :

Numéros	Pronostic (batterie INIZAN)	Date de naissance (1963)	Attitude devant la tâche
1	3 mois	8 - 1	S'adapte bien. Très calme. Relat. avec examinateur satisfaisante. Besoin d'encouragements.
2	3 mois	27 - 1	Attitude calme, bonne volonté, possibilités d'attention compensant la lenteur.
3	3 mois	9 - 1	Très satisfaisante. Se contrôle bien. S'adapte normalement par rapport aux enfants de 6 ans.
4	3 mois	26 - 1	Très satisfaisante. Enfant calme, attentif, s'adapte vite, possibilités concentration assez étonnantes.
5	3 mois	30 - 1	Lenteur. Besoins comm. réduits. Sensibilité à l'échec possible. Passive et dépendante de l'adulte.
6	3 mois	20 - 1	D'emblée à l'aise. Enfant très spontanée. Esprit vif et curieux.
7	6 à 9 mois	6 - 1	Attitude infantile dans l'activité. Distraction et lassitude. Maladresse et lenteur.
8	6 mois	15 - 1	Comportement infantile « Bébé ». Troubles de perception visuelle. Fatigabilité. Retient mal ses larmes.
9	6 mois	2 - 1	Réactions très puériles. Adaptation situation de test très difficile. Grande anxiété. Besoin impérieux présence parentale.
10	6 mois	28 - 8	Essentiellement mauvaise, bâclage à toutes les épreuves. Pas capable de se contrôler. Dispersion psychique.
11	1 an 3 mois à 1 an 6 mois	23 - 1	Infantilisme. Se fatigue vite. Instabilité. Sans cesse besoin de stimulation.
12	9 mois	2 - 5	Franchement mauvaise. Bâclage à l'ensemble des épreuves. Incapable de se contrôler suffisamment. Handicap très sévère.
13	3 mois	18 - 2	Fatigable, se disperse, très lente, réactions infantiles ; manque de maturité.
14	6 mois	7 - 2	Timide. Contact difficile. Langage assez infantile. Attention dispersée. Persévérance dans l'erreur. Manque de réflexion.
15	3 à 6 mois	6 - 1	Timide, réservée, polie. Manque de dynamisme. Hyperémotive, timorée, peu loquace, puérile.
16	3 mois	10 - 1	Certains blocages en cours d'épreuves. Wisc inexploitable (comportement... arrêts...) Joue, se désintéresse des épreuves, s'entête dans son jeu. Blocages de 2 à 9 mn. Opposition très infantile. Impulsivité, bâclage.

Remarques : Numéros 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 (avis favorables) ont un pronostic d'apprentissage de trois mois (INIZAN). Ils sont tous nés entre le 8 et le 30 janvier. L'attitude devant la tâche est bonne ou excellente pour tous, sauf peut-être pour le 5 où il y a un léger doute.

Numéros 7 à 16 (avis défavorables) ont un pronostic d'apprentissage d'une façon générale plus élevé, jusqu'à 1 an 6 mois. Cependant les numéros 13 et 16, pronostic trois mois, en fonction de leur attitude devant la tâche ont reçu un avis défavorable. Les observations cliniques faites au cours des tests prennent une grande importance.

En résumé : Une étude rapide montre que :

— Tous ces enfants avaient été scolarisés en maternelle. Souvent ils y ont passé deux ans. A Belfort surtout, la fréquentation, d'après les institutrices était en général assez régulière.

— Il y a une excellente concordance entre l'avis formulé par les institutrices d'écoles maternelles et celui du Centre psycho-pédagogique. Ceci est surtout valable pour les six « avis favorables ».

Cependant, pour les numéros 9 - 10 - 12 - 13 - 14 - 15, les avis ne concordent pas absolument. En effet, l'avis des institutrices est sans réserve favorable pour les numéros 9 - 13 - 14 et avec quelques réserves pour les 10 - 12 - 15 alors que le Centre se montre nettement défavorable. Il est vrai que les avis des 12 - 13 - 14 ont été fournis par l'école privée, où il est de bon ton de ne pas déplaire aux parents.

— Autre remarque : les quatre enfants nés au-delà du mois de janvier reçoivent un avis défavorable pour manque de maturité psychique, infantilisme, et mauvaise attitude devant la tâche. La batterie prédictive d'Inizan confirme d'ailleurs ces remarques cliniques en donnant des pronostics d'apprentissage plus importants.

— Peu de familles nombreuses. En général, un ou deux enfants au foyer.

— Les enfants ayant reçu un avis favorable relèvent de familles où le milieu socio-culturel peut être considéré comme bon, sinon assez élevé.

— La proportion de filles et de garçons est à peu près la même : 9 garçons pour 7 filles de présentés au Centre.

(à suivre)

G. ACKERMANN, rééducateur R.P.P.

pédagogie totale

par Pierre MEYNE

Le but de ce propos est de faire connaître quelques principes directeurs adaptés à notre époque et à partir desquels a été conçue une stratégie pédagogique qui s'est révélée efficace chaque fois qu'il a été possible de la pratiquer. L'instigateur initial en fut en tout le regretté inspecteur général Couffignal auquel on ne rendra jamais assez hommage pour son immense savoir, sa très grande bienveillance, son extrême simplicité.

Certaines connaissances, bien qu'elles commencent à être assez répandues, seront rappelées... que le lecteur en terrain de connaissance n'hésite pas alors à procéder par bonds, à son choix.

Par ailleurs, lesdites connaissances, ainsi que bien des faits d'observations, risquent le plus souvent de ne pas être évoqués dans le langage rigoureux qu'utiliseraient, le cas échéant, les spécialistes des disciplines auxquelles appartiennent ces connaissances ou qu'intéressent ces faits d'observations. Chaque fois, et pour chacun selon sa spécialité, il s'agira donc de considérer beaucoup plus l'esprit que la lettre.

INFORMATIONS

Toute modification de l'environnement se traduit par un phénomène physique. Lorsqu'un récepteur capte un ou plusieurs de ces phénomènes physiques on dit qu'il a capté une ou plusieurs informations. Ceci simultanément ou non.

On distingue :

— les informations construites et émises à l'intention d'un récepteur choisi. Ces modifications volontaires de l'environnement du récepteur choisi sont le fait soit d'un être vivant, soit d'une machine. Elles visent à obtenir une transformation de l'état du récepteur choisi dans un sens défini ;

— les informations accidentelles. Elles peuvent être naturelles ; elles peuvent aussi avoir été construites et émises à l'intention d'un autre récepteur. Elles peuvent encore n'être que des conséquences de l'activité d'un être vivant ou d'une machine (bruit de marteau piqueur, d'un avion, d'une sirène...). Elles sont alors le plus souvent perturbatrices. La couleur des murs d'une salle, le nombre de fenêtres constituent aussi des informations ;

— les informations sans effet. Lorsque, par exemple :

- les informations, quoique correctement construites et émises, sont trop perturbées,
- le récepteur n'est pas construit pour les capter,
- le récepteur, quoique construit pour les capter, n'est pas en état de le faire à ce moment-là,

- le phénomène physique véhiculant l'information est trop faible pour être correctement perçu.

Le plus souvent, l'environnement propose simultanément ces différents types d'informations.

Telle information bien perçue à un instant peut ne plus l'être à l'instant suivant pour les raisons déjà données, et inversement.

Enfin, le récepteur peut être un être vivant ou une machine.

COMPOSANTS D'UNE INFORMATION

L'information est véhiculée par un phénomène physique appelé le plus souvent support ; mais ce support n'est pas toute l'information. Si une information est véhiculée par le support qui convient et si cette information modifie la mentalité d'un être vivant ou d'une machine, on dit que cette information possède une sémantique pour cet être vivant ou cette machine.

Information = Sémantique + support

La notion de support s'appréhende facilement puisqu'elle s'apparente à des phénomènes physiques connus (vibrations, acoustiques, lumineuses...). Il faut cependant noter que ce support doit être simultanément d'une certaine nature et d'une certaine qualité pour qu'il puisse être perçu par un récepteur donné et qu'ultérieurement la sémantique de l'information puisse faire impact sur la mentalité de ce récepteur. Il se peut que le support soit effectivement perçu, mais que la sémantique véhiculée « n'intéresse » pas la mentalité du récepteur. Cette information est alors sans effet et cet exemple est à ajouter à ceux cités précédemment pour illustrer ce type d'information.

De même, plusieurs informations émises simultanément peuvent ne pas modifier la mentalité du récepteur, soit à cause de la superposition des rapports, soit parce que les sémantiques proposées sont contradictoires. L'inverse peut être vrai. Chaque information est alors optimisée et le résultat infiniment plus riche que la somme simple des informations.

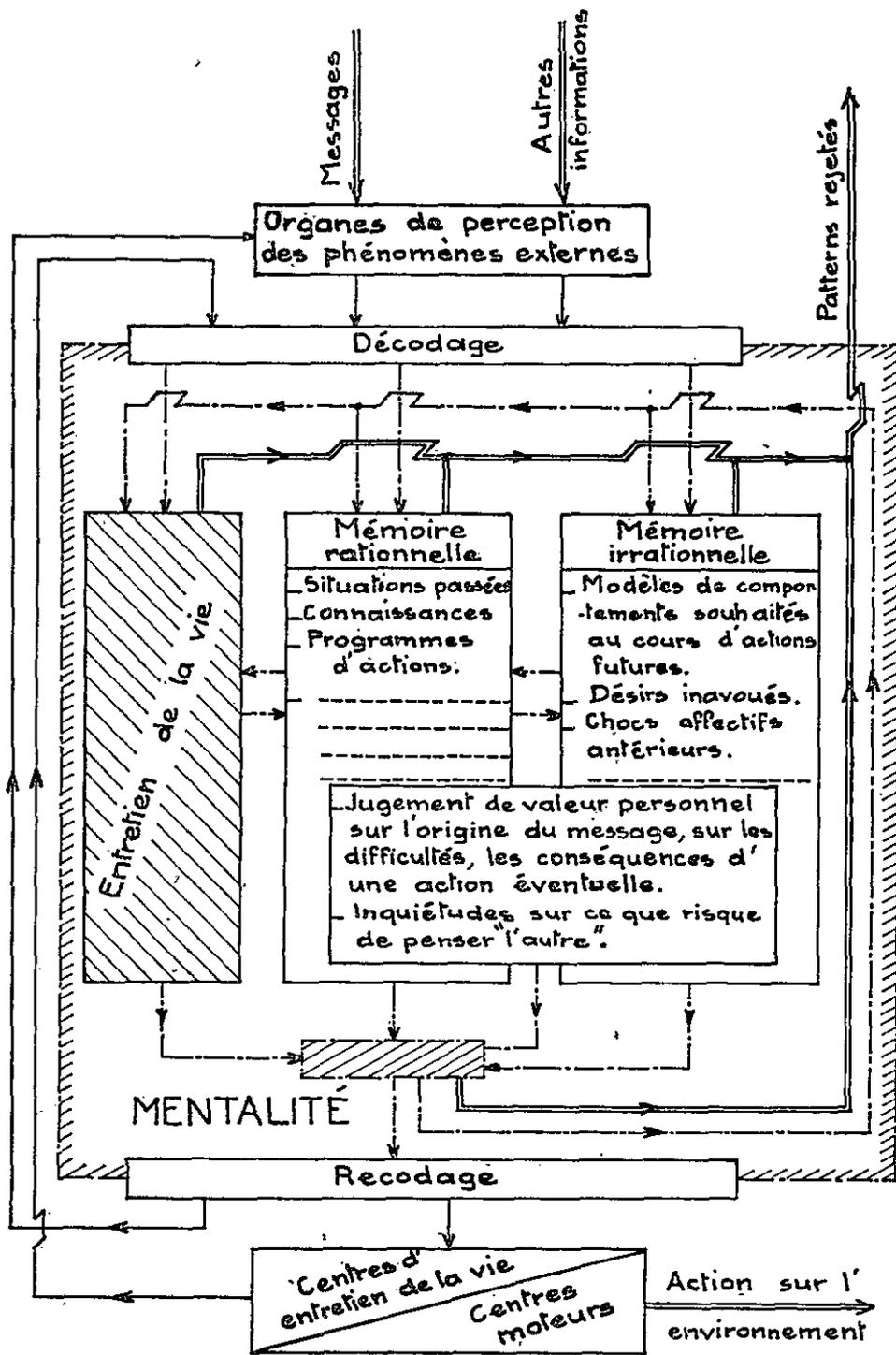
INFORMATIONS ET MACHINES

Souvent, le phénomène physique initial change de nature. Par exemple, la pression sur une touche donne lieu à une impulsion électrique. Malgré cela, la sémantique transportée reste la même. La mentalité de la machine reçoit cette sémantique et élabore sa réponse, soit par combinaisons avec les sémantiques d'informations reçues antérieurement, soit plus simplement encore du fait même de son principe de construction. La sémantique de cette réponse peut être véhiculée à l'intérieur de la machine grâce à un phénomène physique, particulier à cette machine, alors que la lecture de la réponse peut se faire grâce à un phénomène physique différent. Par exemple, des impulsions électriques peuvent déclencher l'allumage d'un tableau lumineux, ou encore commander un mécanisme d'impression, de perforation...

Pour que ce processus ait lieu, il suffit :

- que le phénomène physique initial soit de nature convenable, d'intensité comprise entre deux limites. Par exemple, force pressante sur la touche comprise entre 2 et 20 Newtons ;
- que la sémantique proposée soit de nature à « intéresser » la mentalité ;
- que l'ensemble de la machine soit en état de fonctionnement.

Enfin, un même ensemble d'informations émises en un même temps, dans les mêmes conditions, reçu par des machines de même type, dans un même état physique, amène des réponses identiques de la part de ces machines. Toutes autres conditions étant identiques, l'expérience peut être renouvelée à des instants, à des lieux différents.



INFORMATIONS ET ÊTRES HUMAINS

La mentalité d'un être humain perçoit simultanément, outre tous les types d'informations déjà citées, celles qui sont relatives au bon fonctionnement de son enveloppe qu'est le corps humain. Pour la suite de l'exposé, il est avantageux de distinguer dès maintenant un type particulier d'information : le message.

On appellera message une information ou un ensemble d'informations construites à l'intention d'un être humain par un autre être humain. L'émission de ce message pourra être assurée par un être humain ou par une machine. Dans tous

les cas, l'origine du message reste humaine. Un message pourra être sans effet dans les mêmes conditions que celles évoquées précédemment lors de la classification des différents types d'information.

Par contre, et c'est un fait d'observation, un même ensemble d'informations et de messages n'amène pas à coup sûr une même réponse chez deux êtres humains. Il faut à la fois s'en attrister et s'en réjouir. S'en attrister car il y a là maintes sources de conflit, s'en réjouir car c'est une source d'enrichissement pour la collectivité. Ceci mis à part, on est donc amené à considérer, quand il s'agit d'êtres humains, que deux informations ne sont équivalentes que si, et seulement si, elles amènent des réponses identiques. De même pour un message puisque ce dernier n'est qu'un type particulier d'information. Dans le cas où la réponse est un comportement il est possible de juger objectivement de la qualité de ce comportement, au besoin « d'informer » à nouveau si le comportement observé ne correspond pas à celui qui était souhaité. Dans le cas où la construction et l'émission d'un message vise à agir sur la mémoire seule, à plus forte raison s'il s'agit d'une action sur la mémoire à long terme, c'est infiniment plus difficile.

UN RÉCEPTEUR QUI NOUS EST CHER

Les organes de perception captent la totalité des informations en provenance de l'environnement. Par exemple, un élève dans une classe traditionnelle perçoit simultanément :

- le message émis par l'enseignant ;
- la couleur de sa blouse ou de son costume ;
- la couleur des murs de la classe (surtout si les élèves y viennent périodiquement seulement) ;
- les bruits extérieurs ;
- les rayons du soleil, le bruit de la pluie ;
- les odeurs en provenance de la cuisine ;
- l'inconfort du siège ;
- ...

Il faut marquer ici une différence extrêmement importante : la perception humaine et globale (du moins dans un premier stade) alors que la machine est le plus souvent sélective.

Les organes de perceptions des phénomènes physiques externes transmettent (toujours dans un premier temps) la totalité de ces phénomènes physiques à un centre de décodage après leur avoir donné un support différent. Il est admis maintenant que les vibrations visuelles ou auditives, les sensations afférentes au toucher, au goût... sont transformées par les organes intéressés en vibrations électriques qui cheminent dans les nerfs correspondants. On admet également l'existence de deux centres, l'un de décodage, l'autre de recodage, le premier à l'entrée de la mentalité sépare la sémantique de son support. D'où un nouveau type d'informations qu'il est convenu d'appeler des patterns. Il s'agit d'informations dont la sémantique est dépourvue de support ou dont on ne considère pas le support. Une définition plus riche du terme pattern sera donnée ultérieurement, pour le moment il suffit de retenir que ce qui entre dans la mentalité (et s'y combine) sont des sémantiques dépourvues de support, que celles-ci s'appellent des patterns.

Sans accorder à l'introduction plus qu'il ne se doit, il faut ici citer quelques passages d'une lettre qu'Einstein adressait au mathématicien Jacques Hadamard :

« Les mots ou le langage, écrits ou parlés, ne semblent pas jouer le moindre rôle dans le mécanisme de ma pensée. Les entités psychiques qui servent d'éléments à la pensée sont certains signes ou des images... qui peuvent « à volonté » être « reproduits et combinés »... Les mots n'ont à être recherchés... qu'à un stade secondaire, au moment où le « jeu d'association » est suffisamment établi pour être reproduit à volonté. »

Le centre de recodage a la fonction inverse, c'est-à-dire qu'il redonne un support aux sémantiques. Au-delà de ce centre, ce sont des informations sous formes d'ordres qui circulent dans les nerfs intéressés.

Ces ordres sont de deux types bien distincts :

— ceux qui sont dirigés vers l'ensemble des centres moteurs, avec très certainement un circuit privilégié pour ce qui concerne l'entretien de la vie : une sorte de service du roi en somme. Lesquels centres s'empressent de rendre compte à la mentalité ;

— ceux qui excitent l'ensemble des organes de perception.

Dire que la mémoire comprend une partie de rationnel et non moins d'irrationnel, que les jugements de valeur que formulent un être humain sont des compromis entre ce rationnel et cet irrationnel est un lieu commun. Il faut ajouter encore que très certainement il y a lieu de distinguer la mémoire à court terme, la mémoire à long terme, que les contenus proposés pour chacune d'elle ne sont pas exhaustifs. La partie irrationnelle est vraisemblablement de loin la plus riche. Là doivent exister à l'état latent toutes sortes de souhaits, de désirs, de besoins, d'angoisses.

La mentalité peut, à l'état de rêve, fonctionner en circuit fermé, c'est-à-dire sans apport d'informations nouvelles. La fonction imagination consciente utilise à la fois ce circuit fermé et les patterns nouveaux venant du centre de décodage. Ces patterns sont filtrés, un certain nombre peut être rejeté. Les « constituants » de ce filtre sont variables, d'un individu à l'autre, et ne sont pas constants dans le temps ; ce qui est rationnel devant une situation donnée ne l'est plus devant une situation différente. Enfin, l'ensemble étant en constante transformation, les supputations ne sont possibles que sur un être humain fictif défini par un certain nombre d'hypothèses, placé devant une situation donnée. Il sera à recommencer chaque fois que l'individu considéré s'éloignera trop de l'ensemble des hypothèses posées, c'est-à-dire presque toujours.

CONDITIONS D'ACTIONS

Le terme motivation ne sera pas employé : ce terme a tellement été utilisé, souvent même à contre-sens, qu'il manque maintenant totalement de précision (1). De même, le terme mécanisation qui n'est qu'une action de la mentalité sur elle-même.

La perception humaine étant globale, c'est un lot de patterns qui assaillent la mentalité, du moins dans un premier temps. C'est un fait d'observation que d'avancer que dans un milieu perturbé l'attention n'est pas immédiate. Si cette attention est finalement possible c'est donc qu'entre autres fonctions la mentalité excite variablement chaque centre perceptif sans toutefois pouvoir en paralyser aucun totalement. Malgré cela, il est vraisemblable que le nombre de patterns qui se présentent à la mentalité à chaque instant dépasse le strict minimum. Ce surnombre est nécessaire, ne serait-ce qu'à titre de contrôle de la situation ; mais, ce contrôle étant effectué, chaque centre rejette les patterns qui ne l'intéressent pas. Le tri est-il toujours le meilleur ?

Toujours est-il que chaque centre rejette les siens et que le plus souvent ce ne sont certainement pas les mêmes.

Ce sont donc des trains dissemblables de patterns qui progressent à l'intérieur de chacun des centres, qui y progressent à des vitesses différentes, qui s'y perdent ou qui s'y enrichissent. Il n'est pas exclu non plus qu'ils passent d'un centre à un autre. En chemin se formule un jugement de valeur sur l'origine du message.

La mentalité peut prendre à des instants très rapprochés des décisions contradictoires ; mais, à un instant donné ne peut correspondre qu'une décision et une seule. Cette décision dépend de l'ordre d'arrivée des trains de patterns, des dernières combinaisons possibles lors de leur fonction. Trois possibilités :

— rejet total ou partiel ;

— opération de la mentalité sur une partie d'elle-même sous forme de :

- patterns de connaissance immédiate : effet produit sur la mémoire par une information,

(1) N.D.L.R. Voir Interéducation n° 15, mai-juin 1970, p. 78 ; « Vers une théorie cybernétique de la motivation », par H. Perret,

- patterns imaginés : combinaison de patterns de connaissance ou eux-mêmes imaginés sous l'aide d'information nouvelle (état de rêve),
- patterns semi-imaginés : combinaison de patterns imaginés et de patterns de connaissance immédiate.

Ces effets de mentalité sur elle-même sont de durée variable ;

— alerte du centre de recodage et transmission d'un ordre, soit vers les centres moteurs, soit vers les organes de perception.

Ces décisions peuvent être prises à des instants très rapprochés (de l'ordre du millième de seconde) et donner l'impression qu'elles sont prises simultanément. Dans tous les cas, la bande se referme. Ainsi, une action sur l'environnement modifie la quantité, la nature, la qualité des phénomènes proposés aux organes de perception et le processus se renouvelle.

L'analyse du comportement de plusieurs dizaines de promotions d'élèves « scolaires » ou de promotion sociale conduit à admettre comme fait d'observation que la mentalité fonctionne bien comme il a été exposé. En d'autres termes : ce que suggère le modèle dialectique proposé est suffisamment proche de ce qui a été observé sur ceux qui ont été son prétexte, pour que l'on puisse affirmer qu'il est fidèle, ou encore qu'il y a suffisamment d'analogies entre lui et ceux qui ont été son prétexte. Tous ceux qui voudront bien s'en donner la peine le vérifieront aisément.

L'ENSEIGNANT ET L'ENSEIGNÉ

Pour être certain qu'elles le soient bien, enfonçons tout d'abord quelques portes ouvertes.

L'enseignant doit s'exprimer dans le langage de l'enseigné, n'évoquer que des sémantiques possédées par l'enseigné, c'est-à-dire selon le répertoire de l'enseigné. Cette double condition n'interdit pas l'enrichissement de l'enseigné, elle le permet.

Les temps de réponses étant différents presque pour chaque élève, l'enseignement gagne en efficacité chaque fois qu'il peut être individualisé.

Le message ne devra pas être perturbé. Il ne devra pas non plus être « sec » : deux connaissances nouvelles possédant un certain degré d'abstraction ne devront pas être proposées à des instants très rapprochés (notion de densité informationnelle). Sa forme, ou encore le phénomène physique qui le véhicule, devra être suffisamment varié pour que les seuls changements de présentation contribuent à la sélection et à l'excitation des organes de perception sollicités à l'occasion de l'émission de ce message. Le contenu comprendra ce qui vise à être mémorisé (à court ou à long terme), fera référence, et uniquement, à ce qui a été mémorisé précédemment (impact sur la mémoire rationnelle). Le contenu devra encore faire référence à la manière dont souhaite se situer, se comporter l'enseigné dans l'avenir... ou tout autre chose susceptible de faire impact sur la mémoire irrationnelle. Ainsi, les chances de rejet du message seront considérablement réduites. Cela suppose que l'enseignant ait préalablement vérifié les connaissances de l'enseigné, qu'il ait une idée (autant que faire se peut) de ce que ce dernier comporte d'irrationnel. Finalement, on est tenté de dire que la qualité d'un message dépend en grande partie du produit de la somme de son contenu rationnel et de son contenu irrationnel par l'inverse de la densité informationnelle.

Mais l'acceptation, et donc l'exploitation du message, ne dépendent pas uniquement de la qualité de sa construction et de son émission. On a pu vérifier que des messages qui, en toutes autres circonstances, auraient été considérés, ont été rejetés lorsque l'émetteur ne bénéficiait pas de la confiance, de l'estime de l'auditeur. Nous touchons là au domaine complexe de l'affectif. Quelques constantes cependant déduites de l'observation d'enseignants bénéficiant d'un jugement de valeur favorable :

- compétence ;
- esprit d'équité ;
- assiduité ;

- savoir mettre son enseignement en valeur ;
 - légende créée de bouche à oreille par les élèves des années passées. La légende peut être d'origine scolaire ou extrascolaire ;
 - certaines activités extrascolaires présentes ou passées. (« Il a fait ou il fait du judo... », « Politiquement il est ceci... », « Il a écrit ou fait ceci ou cela... »).
- Le premier point mis à part comme allant de soi, on peut vérifier statistiquement que deux ou trois autres points suffisent et qu'un jugement de valeur favorable uniquement basé sur l'aspect physique n'est jamais porté.

EN RÉSUMÉ

On distingue essentiellement trois types d'informations :

- construites et émises à l'intention d'un récepteur choisi, sous certaines conditions, ce sont des messages ;
- les informations perturbatrices rarement totalement éliminées ;
- les informations sans effet.

Une information est la somme d'une sémantique et d'un support.

Toutes choses par ailleurs étant identiques, les machines sont sélectives et réagissent univoquement à un même ensemble d'information.

Ces dernières remarques ne s'appliquent pas à l'être humain. Dans la mentalité entrent, circulent, se superposent, se combinent des patterns, c'est-à-dire des sémantiques sans support. A tout moment, la mentalité rejette des informations, « renforce » certains patterns. On est conduit à admettre comme faits d'observation que certains rejets étant effectués la décision s'opère selon quatre critères :

- entretien de la vie ;
- comportements souhaités dans l'avenir, ces derniers étant souvent du domaine de l'irrationnel ;
- connaissances, souvenir d'actions passées... tous autres du domaine du rationnel ;
- un jugement de valeur sur l'émetteur dépendant tout à la fois du rationnel et de l'irrationnel.

Finalement, il peut résulter de ce qui précède :

- une action de la totalité de la mentalité sur une partie d'elle-même sous forme de patterns :
 - de connaissances immédiates,
 - imaginés,
 - semi-imaginés ;
- une excitation des organes de perception ;
- une action des centres moteurs.

A tout moment se forment des boucles.

L'action d'enseigner doit être individualisée, se faire dans un langage commun à l'enseignant et à l'enseigné, n'évoquer que des patterns possédés par l'élève.

Le message doit être présenté sous une forme qui excite les organes de perception visés mais le succès de l'action d'enseigner se décide par comparaison avec les critères déjà cités. Dans ce cas, plus encore que dans tout autre, le jugement de la valeur que l'enseigné porte sur l'enseignant prend une importance souvent décisive. On n'enseigne peut-être pas efficacement les élèves selon ce qu'ils ont de plus profond, de plus rationnel.

Enfin, poussons la mauvaise foi jusqu'à inclure dans le résumé ce dont il n'a jamais été question : il est plus important de savoir se servir de nombreux livres que d'avoir retenu le contenu d'un seul.

Pour bien des raisons, il a été impossible d'appliquer d'une manière constante l'ensemble des principes directeurs précédemment exposés. Cependant, la somme des résultats partiels obtenus à ce jour permet de considérer la stratégie qui est à la base de ces résultats comme sortie du stade expérimental. Nul doute qu'elle pourra être rendue plus efficace encore par tous ceux qui essayeront de l'appliquer. Plus efficace dès le premier jour tant il est vrai que nos connaissances pratiques en pédagogie nous les tenons surtout... de nos élèves.

doué ou non doué ?

Voici deux articles qui j'espère vous inciteront à lire notre numéro spécial, prix 6 F (commande à adresser 24, rue Laumière, Paris 19^e - C.C.P. GFEN Presse Paris 1957 23).

● L'ALIBI DE L'ECHEC : LE DON

L'école est aujourd'hui une entreprise déficitaire. Ceux là même qui parlent en termes de rendement scolaire sont les premiers obligés de l'admettre. Et la multiplication des réalisations dites de « transition », rattrapage », « adaptation » permettent surtout de dissimuler les erreurs de gestion qui mettent en grave danger le capital intellectuel d'une nation.

On est conduit le plus généralement à attribuer à des déficiences, des troubles relationnels, des carences socio-économiques, les difficultés que rencontrent les écoliers, enfants et adolescents pour s'intégrer dans l'actuel système d'enseignement.

A l'inverse on souligne certaines réussites spectaculaires, et au demeurant assez exceptionnelles. Ainsi veut-on faire la preuve de dispositions innées qui se manifestent en dépit des obstacles et en triomphent. Le don devient alors l'alibi de l'échec.

Mais ce recours au don risque de se révéler bien illusoire. Comment faire la place du don dans une carrière scolaire ? A quel moment se manifeste-t-il ? et de quelle manière ? Et encore qu'est-ce que le don ?

Les premiers travaux sur l'orientation professionnelle reposaient souvent sur une confusion assez sensible entre don et aptitude. On dira ailleurs ce qu'il faut en penser. Nous en retiendrons surtout la difficulté de donner au don une définition satisfaisante et qui en permette une mesure rigoureuse. Dans le « Vocabulaire de la Psychologie » publié sous la direction d'Henri Pieron (1^{re} édition, Paris, 1951) on trouve au mot don (p. 82) : « v. Begabung » et, sous ce vocable allemand (p. 34) : « ce substantif de la langue allemande n'a pas d'équivalent exact en français ; le terme le plus proche est celui de don ; il correspond au caractère d'être bien doué soit de façon générale au point de vue de l'intelligence, soit pour une capacité plus étroitement définie. On dit en français « avoir le don des langues ».

A en juger d'après le texte il faut donc admettre que le don concerne aussi bien l'intelligence générale qu'une capacité particulière. On sait ce qu'il en est pour l'intelligence générale et sa détermination à des fins d'orientation. C'est

d'ailleurs dans la préface d'un sagace et prudent petit livre sur « Les enfants intellectuellement doués » écrit par R. de Craecker (Nouvelle Encyclopédie Pédagogique, Paris, P.U.F., 1951) que nous trouvons cette mise en garde d'Henri Pieron « Dans toutes les recherches effectuées aux Etats-Unis le bien doué est défini par son quotient d'intelligence... le diagnostic est dans ces conditions très facile. Mais est-il satisfaisant ?... Le Q.I., comme le montre en s'appuyant sur des faits bien établis M. de Craecker, peut être fort trompeur dans sa globalité. » (p. VIII)

Trompeur dans sa globalité le Q.I. l'est sans doute aussi dans sa stabilité. On connaît la fameuse enquête sur « Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire menée dans le cadre de l'Institut National d'Etudes Démographiques (Paris, P.U.F., 1951 et 1954) sous le contrôle des professeurs G. Heuyer et H. Pieron, A. Sauvy, J. Stoetzel, A. Girard, etc. Et l'on n'ignore pas qu'elle a surtout permis de mettre en évidence l'influence du milieu dans la réussite scolaire de l'enfant ; du même coup l'inégalité de chances offertes aux enfants. C'est ce que reconnaissent A. Girard et H. Bastide au terme d'un chapitre sur « la détermination et l'avenir des bien doués » : « à un niveau intellectuel égal l'accession des enfants à l'instruction, au-delà du cycle primaire, n'est pas également répartie dans les divers milieux ; quelles qu'en soient les raisons la sélection ne se fait pas uniquement en fonction du niveau intellectuel. » (II, p. 269)

Une sélection sociale se substitue donc progressivement à la sélection intellectuelle et met en cause du même coup la signification et la portée de cette sélection intellectuelle. La meilleure preuve en est fournie lorsqu'on analyse, comme l'ont fait A. Girard et ses collaborateurs, les différents facteurs de la réussite sociale (A. Girard : La réussite sociale en France. Ses caractères, ses lois, ses effets. Paris, P.U.F. 1961) pour conclure : « A cet égard en effet nul doute n'est possible. Le facteur essentiel qui agit de l'extérieur sur la réussite est le facteur social : des origines sociales élevées favorisent grandement ceux qui en bénéficient. » (p. 334)

Maintenir ce que Bourdieu et Passeron appellent « une idéologie charismatique du don » c'est donc aller à l'encontre de la vérité ; c'est se refuser à admettre que, là même où une supériorité intellectuelle a pu un moment se manifester, le maintien de sa prééminence est constamment menacé et remis en cause par le système social et le système scolaire qui en est trop souvent la caution.

Tout ceci est d'autant plus grave que la représentation du don est toujours une représentation à long terme. Un don n'est pas seulement présenté comme une chance de réussite immédiate mais un espoir de réussite durable. C'est dans ce sens que l'on s'attache à effectuer le dépistage des dons comme on recherche dans une mine, un filon dont l'exploitation sera rentable.

Mais cette prévision risqué d'être démentie par les conditions mêmes de la scolarité et de l'adaptation de l'individu. A cet égard toutes les études menées depuis de longues années sur l'évolution des aptitudes montrent à quel point cette évolution est liée aux conditions favorables qui lui sont offertes. Elles montrent également la difficulté de prévoir la réussite scolaire en partant d'une appréciation fournie par des tests autres que de connaissances.

Dans ces conditions à quoi se ramènerait le don si on ne peut objectivement en préciser ni la nature, ni la primauté, ni la durée.

Pour nous le problème le plus dramatique, le plus urgent à débattre est, dans cette perspective, celui du dépistage précoce. Pétendre que l'on a le droit de procéder à ce dépistage dès le moment de l'école maternelle c'est prétendre que l'on pourra, dès ce niveau, établir entre les enfants une hiérarchie selon leurs possibilités. Qu'on le reconnaisse ou non c'est admettre que l'on pourra trier et sélectionner ; que l'on pourra séparer ceux dont il faut provisoirement ralentir la progression de ceux auxquels on peut laisser affronter les premiers apprentissages. Qu'au niveau de ces premiers apprentissages des « batteries prédictives » soient mises en place ne peut nous alarmer dans la mesure où la prédic-

tion demeure à court terme et dans les limites d'une acquisition et d'une étape précise. Dans la mesure aussi où leur utilisation est réservée à des spécialistes qui s'en servent avec toute la prudence requise.

Mais le diagnostic-pronostic en d'autres domaines risque de constituer un danger bien plus menaçant. D'abord parce qu'il autorise et favorise l'incursion dans le domaine de l'enseignement de personnalités parfaitement étrangères à l'enseignement et dont les interventions témoignent souvent de beaucoup plus d'assurance que d'expérience. Ensuite parce qu'il constitue en retour une incitation pour les enseignants eux-mêmes à se prononcer sur des questions qui ne sont pas toujours de leur ressort et à apprécier certains comportements d'enfants qu'ils sont mal préparés à analyser. Le véritable travail d'équipe n'est possible que dans la mesure où chacun ne se croit pas autorisé, du fait de la collaboration, à assumer un rôle qui ne peut être le sien.

N'oublions jamais qu'« une aptitude particulière n'est que très provisoirement isolable. Elle appartient en réalité à l'ensemble d'où résulte la vie totale de l'individu et ne peut en être dissociée sans risques. » (H. Wallon : Le droit à l'orientation professionnelle.)

Que l'on prétende donc, au moment où l'enfant commence tout juste à assurer la maîtrise de ses premières acquisitions, parler déjà de retard et pénaliser ce retard c'est aller à l'encontre de toute action pédagogique véritable. C'est refuser d'admettre ce qu'il peut y avoir de discordances dans les rythmes individuels d'évolution. C'est prétendre, arbitrairement et prématurément, privilégier une élite.

H. GRATIOT-ALPHANDERY.

● LE DON ET L'ECHEC EN EDUCATION PLASTIQUE

Si nous acceptons la conception d'Arno Stern, à savoir « toute personnalité enfantine à valeur en soi », c'est que nous ne considérons pas comme acquis l'idée commune du « don » nécessaire à toute création.

La simple adoption d'une des deux idées va considérablement agir sur la pédagogie de l'adulte.

Certes, dès l'âge scolaire, toutes les influences socio-familiales auront joué, et le développement de l'individu aura déjà été marqué dans le sens d'une intelligence créatrice ou dans l'incapacité manuelle, mais il ne fait aucun doute que l'éducation précédente y est pour part la plus importante.

Il est du ressort des parents, donc, et non des seuls pédagogues scolaires de créer les conditions nécessaires au développement de l'imagination créatrice, sans l'attendre à priori d'un actif génétique issu d'une famille « artiste » ou non ! Les conditions sont fondamentales pour la suite des années de l'enfant, c'est-à-dire dès que l'école prend le relais.

Il ne fait aucun doute non plus que l'école maternelle est un lieu particulièrement favorable pour démontrer que tous les enfants sont créateurs dès que les conditions et moyens sont créés. D'autant qu'à cette école, priorité est donnée aux activités sensibles et créatrices.

Comment ne pas admettre la chance particulière d'un enfant issu d'un milieu intellectuel aisé, l'environnement, les conversations, les lieux d'évolutions, les activités ludiques auront été autant d'éléments positifs enrichissants par rapport à l'enfant issu d'un milieu populaire pauvre et vivant dans une famille nombreuse où les conditions de logement — inconcevable dans une société évoluée — n'auront permis de faire face qu'au développement physique, c'est à partir de cette réalité que le pédagogue doit remettre en question toutes les attitudes défavorables à la création.

D'abord par une analyse personnelle de sa formation personnelle et non par la répétition de slogans élémentaires tel « je ne sais pas dessiner » ou « j'ai toujours été nul en dessin ». L'absence de l'art dans la vie quotidienne la contradiction entre l'art humaniste et la société de profits, sont autant de conditions négatives qu'il faut malheureusement accepter à la base avant même d'entreprendre une action quelconque de remise en question.

Faut-il encore, cela va de soi, admettre que l'éducation artistique (dont l'imitation plastique) est indispensable au développement équilibré de l'enfant, **au même titre** que les autres matières.

À propos de l'échec, la notation a un effet particulièrement négatif sur le plan « plastique » car il décourage peu à peu l'enfant « malhabile » — ou qui se croit malhabile — de plus les auteurs de notation ne sont pas particulièrement faciles à trouver ; au nom de quel principe « universel » va-t-on pouvoir déterminer la notion de bon et de mauvais goût ? Ainsi la critique de l'adulte risque d'être formelle, surtout si elle est portée en oubliant que c'est un enfant qui la reçoit.

En premier, l'idée d'habileté ne doit pas, ne peut pas être retenue, car elle n'est qu'un aspect complémentaire de l'idée création et imagination. La notion de savoir faire bien n'étant pas automatiquement accompagnée des idées imagination et invention.

L'éducateur doit veiller à ce que l'accumulation « d'échecs notés » n'installe pas l'enfant dans un complexe définitif.

L'handicapé est déjà en état d'infériorité vis-à-vis des autres, sa maladresse, son insuffisance d'habitude, de technique s'accompagnent alors d'un blocage de l'imaginaire ainsi que d'un refus définitif d'intérêt pour tout ce qui est art. De plus l'idée matérialiste bourgeoise impose un particulier intérêt pour tout ce qui est « utile » et divise ainsi les matières en deux : ce qui sert à quelque chose et ce qui ne sert à rien, l'absence, d'ailleurs, des arts plastiques, de la musique et expression corporelle aux divers diplômes et examens de niveau dans la vie scolaire et étudiante en est la preuve supplémentaire.

Nous comprendrons ainsi aisément pourquoi l'intervention de l'adulte a une valeur particulière dans le cadre de la « correction » collective qui, malgré son caractère de socialisation, reste dangereuse au plus haut point, car un nivellement au plus bas niveau peut se produire, en fonction des idées toutes faites transportées par le groupe, ridiculisant les exécutions malhabiles et portant les critères au niveau du déjà vu ou de ce qui se fait ; là encore l'imagination et le rêve n'auront pas la première place ! Soyons donc circonspect quant à la critique collective ! Préservons la personnalité de chacun et posons le problème en fonction d'un seul aspect : la couleur et sa probité propre, la technique, le choc ressenti, l'originalité dans la manière de traiter le sujet. En fait l'essentiel sera acquis par l'échange verbal et par la spontanéité des réactions individuelles.

Pour nous résumer, l'attitude de l'adulte éducateur doit permettre un déblocage et être un encouragement à toute créativité, l'habileté psychomotrice nécessitant en premier un entraînement. L'imagination aura pour support la réalité et l'actualité dans sa multiplicité sans aucun sectarisme ou a priori. Faciliter les audaces, la découverte, le rêve, la fiction et la vérité entrant pour part essentielle dans les réalisations.

Si l'on fait admettre que l'habileté et le déjà vu ne sont pas les critères de l'art, si l'on est persuadé que chaque acte graphique ou coloré apporte autant que l'apprentissage de la science ou de la langue et plus, participe à cette découverte, les tabous d'hier fixant intangiblement les élus « artistes » et les « autres » ne pourront plus influencer la pédagogie ; il restera alors à envisager sérieusement la modification des structures sociales qui indiquent dès la naissance les enfants dans des inégalités qui ne sont pas préétablies définitivement.

rôle du rééducateur psycho-pédagogique en groupe scolaire ⁽¹⁾

Un psychologue scolaire, travaillant dans le même cadre que nous, vous a exposé, tout à l'heure, comment des enfants, après des examens et tests, étaient orientés vers une rééducation:

Généralement, le **psychologue** nous communique alors le dossier qu'il a constitué sur chacun des enfants qu'il nous propose de prendre en charge et nous commente verbalement ses observations.

Nous étudions le dossier et contactons alors le **maître de l'enfant**.

Au cours de cet entretien, nous apprenons comment il se comporte dans le groupe-classe et face aux activités scolaires. On nous signale ses échecs, ses inaptitudes, ses lacunes.

Il est indispensable que nous obtenions l'accord du maître avant d'entreprendre une rééducation. Si celui-ci ressent notre intervention auprès de son élève comme une concurrence, s'il lui arrive, en présence de l'enfant, de prononcer quelque parole désobligeante à notre égard ou à celui de la rééducation, notre tâche va s'en trouver compliquée et les chances d'aboutir favorablement vont être compromises.

Il ne faut pas non plus que notre prise en charge de l'enfant s'accompagne d'une démission de la part du maître, qu'il se repose sur notre action, et en attende le résultat. J'ai le souvenir d'un enfant de cours préparatoire qui, en arrivant pour une séance de travail avec moi, m'a déclaré à plusieurs reprises: « Elle ne m'a pas encore fait lire aujourd'hui, la maîtresse ! » Il semblait lui en vouloir de le priver de cette activité, qu'il réussissait pourtant fort mal.

Il est absolument indispensable qu'une coopération franche s'instaure entre le maître et le rééducateur afin que l'enfant ne se sente pas partagé entre ces deux adultes qui vont s'occuper de lui et qui doivent avoir un seul et même objectif: son intérêt à lui. Il est d'ailleurs réconfortant pour nous de constater qu'au bout d'un certain temps de travail dans le même groupe scolaire, une véritable entente voit le jour entre maîtres et rééducateurs.

Pour mieux connaître cet enfant — donc pour être mieux en mesure de l'aider — nous sommes amenés aussi, bien sûr, à nous entretenir avec **ses parents**.

Tous les parents des enfants dont nous nous occupons sont convoqués, et presque tous acceptent le rendez-vous. Les quelques familles qui ne se présentent pas appartiennent aux milieux socio-économiques les plus défavorisés.

Cette rencontre avec les parents est, elle aussi, indispensable: il est bon qu'ils nous connaissent et il faut qu'ils sachent pourquoi leur enfant est retiré périodiquement de sa classe et ce qu'il fait au cours de ces séances individuelles.

(1) Exposé présenté par notre ami Annie Ducheler, au nom des rééducateurs de la Sarthe, au cours de la dernière conférence pédagogique de l'Enfance Inadaptée de son département.

De leur côté, eux nous éclairent sur la manière d'être de cet enfant à la maison, et l'entretien nous permet souvent d'apprécier comment il est admis dans son cadre familial.

Beaucoup de mes collègues préfèrent, comme moi, commencer à travailler avec l'enfant avant de faire venir les parents, ceci dans le but de mieux orienter nos questions et de mieux expliquer les difficultés rencontrées par l'enfant, et ce qu'ils peuvent faire pour lui venir en aide. Nous sollicitons leur compréhension et leur collaboration. Nous voulons qu'ils se sentent concernés.

Certains, anxieux, ont besoin d'être sécurisés. Tel père, qui souffre de sa position sociale modeste et qui désire pour son fils une carrière brillante, pourra, après un entretien, assouplir son attitude trop exigeante, contraignante, qui risque d'annihiler toute motivation pour le travail scolaire et toute initiative. Tel autre prendra conscience de difficultés qu'il ne soupçonnait pas chez son enfant et que, dans son ignorance, il entretenait. Ainsi, la mère d'un garçon de 9 ans s'étonnait que les maîtres trouvent que son fils parlait mal alors qu'il disait :

« Ma e acqueline e éabi »

pour

« Ma sœur Jacqueline se déshabille »

Elle ne prit conscience du trouble d'articulation qu'en écoutant un enregistrement témoin réalisé par le rééducateur.

Nous avons parfois à dédramatiser quelques situations tendues au niveau de la famille, à rassurer et à rendre confiance. Mais quelle que soit la personnalité des parents, tous sont contents qu'on s'occupe de leur enfant.

Quels sont ces enfants qui ont besoin de notre aide ? Pour quels motifs nous sont-ils adressés ? M. Jadech, tout à l'heure, vous en a déjà dressé un tableau. Presque tous présentent une discordance importante entre leurs résultats scolaires et leurs possibilités intellectuelles supposées.

Les uns nous arrivent avec un défaut d'articulation, un retard de parole ou de langage. D'autres, parce qu'ils sont jugés inaptes à aborder les apprentissages du cours préparatoire. Là interviennent, outre les troubles du langage déjà cités, tous les troubles d'acquisition du schéma corporel, d'orientation dans l'espace et dans le temps, ou des difficultés psychomotrices qui gênent le graphisme. Quelques-uns, plus âgés, présentent des déficits dans l'apprentissage du langage oral et écrit, ou du calcul. Enfin, certains nous sont adressés pour des troubles du comportement.

Mais, quel que soit le motif qui a provoqué notre intervention, nous nous rendons compte au cours des séances que ces divers troubles, ces échecs électifs, ne sont bien souvent que des symptômes d'un trouble plus profond, d'ordre affectif et relationnel.

Les enfants nous arrivent avec un certain vécu, une histoire familiale, sociale et scolaire, au cours de laquelle ces troubles sont apparus. Bien souvent, c'est l'école qui a servi de révélateur. Dans la famille, ils passaient inaperçus ou l'on n'y attachait pas d'importance. Le milieu scolaire est plus exigeant et impose des règles à observer. Celui qui ne s'y conforme pas se fait remarquer et mettre à l'index. Il se fait signaler.

Il nous faut donc chercher la ou les causes de cette inadaptation ou de cette inaptitude à s'intégrer dans les cadres qui lui sont imposés ou à accomplir les tâches qui lui sont proposées.

Dans tous les cas, il a besoin d'être sécurisé et de retrouver confiance en lui.

Nous l'accueillons avec bienveillance, l'acceptant tel qu'il est, sans lui reprocher son défaut. Nous nous mettons à son écoute et le laissons s'exprimer librement, que ce soit par la parole, le dessin, le modelage, ou dans des jeux.

Presque tous dans la Sarthe, nous donnons la priorité aux enfants jeunes, donc aux élèves de cours préparatoires et de grande section maternelle, afin de leur éviter de connaître le sentiment d'échec, source de désadaptation.

Là, on peut souligner que nous travaillons déjà dans le sens que prévoit la circulaire ministérielle du 9 février 1970 : nous voulons avoir une action préventive.

Nous nous rendons compte que, bien souvent, nous ne faisons que compenser ce qui aurait dû être fait plus tôt : dans le milieu familial, s'il n'y avait pas eu carence éducative, ou à l'école maternelle si les effectifs trop nombreux ne l'avaient empêché de remplir son rôle.

Les rééducations se déroulent généralement à raison de deux séances d'environ une demi-heure par semaine ; parfois, elles durent un peu plus ou un peu moins, ceci dépend de la capacité de l'enfant à soutenir son attention et son effort, et aussi de son désir de continuer la séance.

Quand nous abordons des apprentissages spécifiques, nos méthodes et notre matériel diffèrent peu des vôtres, sans doute. La technique n'est ici qu'un auxiliaire, le matériel qu'un support. L'essentiel se situe au niveau de la relation rééducateur-enfant.

En 30 minutes, il ne m'est pas possible d'entrer dans le détail des procédés. Peut-être puis-je seulement préciser qu'ils ont pour but essentiellement d'aider l'enfant à établir les liens qui existent entre les différentes perceptions, de lui faire prendre conscience, par exemple, de manière presque intuitive, de la relation entre les signes et les sons, relation qu'il n'établit pas d'emblée.

Nous avons pensé qu'il pourrait être intéressant de vous présenter quelques cas d'enfants dont la rééducation est achevée ou en cours.

Et, pour commencer, voici un enregistrement de rééducation d'articulation : ce n'est pas un exemple de rééducation facile. Très souvent, la rééducation d'un trouble simple d'articulation est terminée en trois mois ; là, il m'a fallu une année scolaire entière. Alain, âgé de 7 ans 9 mois à la rentrée, était élève de CE 2 ; il ne différenciait par l'articulation de ch/j de celle de s/z.

(Là se situe l'audition de trois séquences du travail au magnétophone : la première, du 21 octobre : s et z sont obtenus correctement très rapidement en répétition de séries, tandis que ch et j sont très difficiles à mettre en place, l'enfant plaçait mal sa langue et laissait l'air s'écouler latéralement. La deuxième, en date du 20 janvier : lecture d'un texte : l'enfant accentue encore l'articulation des ch/j mais les donne correctement sans avoir à se concentrer sur la position des organes phonateurs. La troisième est du 11 avril : les s/z sont beaucoup mieux sifflés, les ch/j en sont nettement différenciés sans effort.)

En juin, les phonèmes rééduqués étaient bien intégrés dans le langage spontané en rééducation et en classe, mais, à la maison, l'enfant n'avait pas modifié du tout son articulation, et je ne l'ai appris que lorsque j'ai convoqué la mère pour l'informer de mon intention de mettre fin à mes séances de travail avec Alain.

L'enfant a lu en présence de sa mère sans aucune faute d'articulation, et peu de temps après cette confrontation, il a intégré les corrections acquises dans son langage en toutes circonstances.

Voici maintenant une **rééducation de calcul**, menée sans faire de calcul, ou presque.

Laure, 8 ans, C.E. 2, bon milieu familial, vide absolu en calcul, agitée, angoissée. La maman recommence avec elle, le soir, une journée de classe.

Interventions auprès de la mère, arrêt complet du travail du soir, remplacé par des jeux, des dessins, etc.

En classe, accord de la maîtresse pour diminuer les activités mathématiques de Laure.

Après trois séances avec le rééducateur (jeux logiques avec blocs Dienès, entretiens), Laure lui dit : « Maman me laisse tranquille, je fais du calcul et ça va mieux en classe. » L'amélioration est confirmée par la maîtresse.

Il faut souligner ici l'accord qui s'est établi entre la mère, l'institutrice et le rééducateur ; la suppression de séances du soir a détendu la situation familiale.

Cas de Jean-Luc, 8 ans

Au bout de quelques séances avec le rééducateur, il raconte :

« Il était une fois un âne qui avait des ailes. Quand la maîtresse me traite d'âne, ça m'est égal, je rêve que je vole, je vois des maisons, des arbres et des fleurs. Chez toi, c'est embêtant, je ne peux plus voler, tu ne me traites pas

d'âne ; et puis tu as des belles choses ici — et je commence à avoir envie de lire... »

On peut maintenant faire appel à des techniques pour l'apprentissage de la lecture.

Voici maintenant l'histoire d'une **rééducation de lecture**. Jean-Luc entre au cours préparatoire en septembre 1968, à l'âge normal — ne pose pas de problème, apprend à lire lentement —, est admis au C.E. 1 en septembre 1969.

Dès le début de l'année, le maître du C.E. 1 constate que Jean-Luc ne sait pas lire. Après 15 jours d'observation, il demande que Jean-Luc soit replacé au cours préparatoire, peut-être confié au rééducateur. C'est un enfant calme, effacé.

La psychologue scolaire voit l'enfant :

- il ne sait pas lire ;
- il a un niveau intellectuel sensiblement normal ;
- il ne présente aucun trouble particulier ;
- le milieu familial semble plutôt favorable à une rééducation.

Le rééducateur rencontre l'enfant dans les premiers jours d'octobre. Il constate que Jean-Luc n'aime guère l'école.

Il rencontre la mère de l'enfant, répondant à une convocation. Il apprend :

- que Jean-Luc n'aime pas l'école, ou peu ;
- qu'il est timide à la maison, et plutôt lent ;
- qu'on surveille son travail, c'est-à-dire qu'on lui fait régulièrement annoncer sa page de lecture, que cela apparaît comme une corvée pour tout le monde.

Dès les premières séances, le rééducateur remarque que Jean-Luc, qui n'aime pas lire, se demande surtout à quoi cela sert, et qu'il ne fait aucun rapport entre langue parlée et écrite.

Au début, on utilise des images qui permettent des jeux de sériations auditives, plus particulièrement au niveau des consonnes ; parallèlement, on fait des exercices de découpage de mots, de séquences parlées en syllabes et puis, très vite, on introduit des jeux de lecture à l'aide d'étiquettes correspondant aux images.

Chez lui, les parents avec qui on a décidé d'interrompre les séances de lecture du soir, aident éventuellement Jean-Luc à faire les mêmes jeux. (Il emporte les images à la maison.)

En classe, Jean-Luc suit ce qu'il peut dans le groupe le plus faible ; il ne fait pas de dictée, mais des copies ; la maîtresse a accepté d'individualiser ses tâches.

Très vite, Jean-Luc se met à aimer ces jeux ; les séances deviennent, toujours à l'aide d'étiquettes, l'occasion d'une révision systématique des différentes graphies. En classe, on fait aussi des révisions et Jean-Luc suit, participe.

A la veille des vacances de Noël, Jean-Luc retrouve le niveau de lecture de sa classe. Fin janvier, il lit des histoires dans un livre.

Après 28 séances, la rééducation est arrêtée. Jean-Luc vient encore chercher des livres chez le rééducateur. A la rentrée 1970, il est admis au C.E. 2 et il suit normalement.

Cette rééducation a évolué favorablement et rapidement parce que la coopération a pu se faire entre les parents, le maître et le rééducateur, jusqu'à créer une motivation réelle profonde chez l'enfant pour la lecture et pour tout le travail scolaire en général.

Rééducation d'une gauchère

Nathalie, 6 ans, a été admise au cours préparatoire en septembre dernier. Après une année désastreuse en grande section de maternelle au cours de laquelle elle s'est montrée opposante, coléreuse, renfermée, les difficultés surgissent à nouveau dès les premiers jours. Se tenant constamment sur la défensive,

elle semble refuser tout travail scolaire, fuit les camarades et se met à écrire de la main gauche, ce qui inquiète particulièrement sa maîtresse.

Après avoir fait l'examen de latéralité de Nathalie, le psychologue pense qu'il est indispensable d'essayer de l'amener à écrire de la main droite. Surprotégée dans son milieu familial par une mère qui lui est très attachée et par une grande sœur qui joue également le rôle de substitut maternel, Nathalie réagit par une attitude de renoncement face aux exigences scolaires et une fausse gaucherie. Il n'est évidemment pas question d'entreprendre brusquement la rééducation de la main droite, la fillette refusant systématiquement toute activité proposée. Elle choisit ce qu'elle désire faire : jeu de cubes, puzzles, pâte à modeler, jeux de construction, etc. Dès la sixième séance, la maîtresse s'aperçoit que Nathalie commence à utiliser sa main droite en classe. A partir de la septième, elle se met à peindre régulièrement en se servant presque uniquement de la main droite. Actuellement, au bout de quinze séances, elle n'écrit plus du tout de la main gauche. Elle est considérée comme une bonne élève par la maîtresse qui ressent parallèlement une nette amélioration dans tout son comportement vis-à-vis d'elle-même, du travail scolaire en général et de ses camarades.

Ainsi, la rééducation de cette gauchère s'est effectuée sans exercices particuliers pour la remise à droite. La gaucherie n'était que la manifestation d'une opposition à la mère, un blocage affectif.

En résumé, on peut dire que beaucoup de ces enfants qui nous sont confiés n'auraient pas eu besoin de notre aide si les structures familiales, sociales et scolaires avaient été différentes de ce qu'elles sont présentement ; et on peut se demander si les mesures préconisées par la circulaire du 9 février 1970 suffiront pour prévenir toutes les inadaptations.

Il nous arrive quelquefois de nous sentir incapables de résoudre seuls les difficultés de certains enfants. Nous avons alors la ressource de les envoyer au centre psychopédagogique. C'est du rôle de ce centre que va vous parler maintenant M. Chaslé.

Annie DUCHALER

Rééducatrice des troubles psychopédagogiques.

“les sourds dans un monde en évolution”

Du 29 juillet au 5 août s'est tenu à Paris, au Palais de l'Unesco, le 6^e Congrès de la Fédération Mondiale des Sourds, sur le thème : « Les sourds dans un monde en évolution ».

Le texte que nous publions est extrait de l'exposé fait par M. A. Saint-Antonin, secrétaire général de la Confédération Nationale des Sourds de France (1), au cours de la présentation à la presse du programme et des buts de ce Congrès.

... Selon les données de la Fédération, le nombre approximatif de sourds et de durs d'oreille dans le monde s'élève actuellement à plus de 35 millions.

Voici un aperçu de la situation telle qu'elle est connue de la Fédération Mondiale des Sourds :

En Asie, les écoles sont rares et insuffisantes. En Afrique, la situation est à peu près la même, et dans tout le continent, il n'existe que vingt écoles, dont plusieurs très petites, fondées par des missionnaires catholiques.

Dans l'Amérique centrale et du sud, le nombre de sourds analphabètes dépasse sûrement 50 %, tandis que les écoles sont insuffisantes. D'après une autre enquête — encore incomplète — nous avons appris que dans d'autres pays l'éducation des sourds est en voie d'atteindre une solution très satisfaisante.

Aux Etats-Unis d'Amérique, les sourds totaux sont 200.000, les durs d'oreille environ 2.800.000. Ces dix dernières années, les instituts pour l'instruction élémentaire ont augmenté de 29 à 444, les instituts pour l'instruction professionnelle de 70 à 72, et les étudiants sourds universitaires de 200 à 700.

En U.R.S.S., les membres des V.O.G. sont 110.400, les écoles primaires 202, dont 30 pour les durs d'oreille. Il y a 118 instituts secondaires et professionnels, tandis que plus de 500 étudiants sourds vont à l'Université ou à l'Ecole Polytechnique, aidés par des assistants et interprètes. On vient d'instituer une école spéciale pour les acteurs sourds qui iront, ensuite, jouer dans le théâtre mimé ; 400 bibliothèques spéciales et 110 salles de cinéma pour les sourds ont été instituées.

De 1953 à 1963, on a institué en Ukraine treize nouvelles écoles maternelles et une école par correspondance, tandis que les écoles élémentaires ont augmenté de 67 à 83 avec 3.330 élèves. A la date du 1^{er} janvier 1963, les étudiants sourds, dans les universités et les écoles polytechniques, étaient 97. Ces étudiants reçoivent des aides particulières.

En Biélorussie, les sourds totaux sont 13.559. Les instituts d'enseignement primaire sont 13 avec 1.808 élèves. Il y a aussi des écoles maternelles spéciales et une école technique avec 150 élèves, outre 10 établissements pour les apprentis et le travail des sourds.

En Tchécoslovaquie, les sourds totaux sont 10.000, tandis que les durs d'oreille dépassent les 100.000. L'enseignement obligatoire commence à l'âge de trois jusqu'à quinze ans. Il y a 14 instituts pour l'enseignement primaire, 5 pour l'enseignement professionnel, 3 écoles spéciales pour durs d'oreille, 1 pour l'enseignement secondaire. En accord avec les recommandations de la Fédération Mondiale des Sourds, plusieurs initiatives sont en cours d'achèvement dans ce pays.

En Bulgarie, les sourds totaux sont 5.152. Les instituts pour l'enseignement primaire ont augmenté de 5 à 8, leur population scolaire de 48 à 1.020. Il y a aussi des cours spéciaux pour l'enseignement secondaire. On a institué une école professionnelle pour 130 élèves et 15 établissements industriels pour sourds.

En Pologne, les sourds totaux sont 30.665 et les durs d'oreille 300.000 environ. Les instituts d'enseignement primaire ont augmenté de 14 à 22 pour les sourds et de 0 à 2 pour les durs d'oreille. Les instituts d'enseignement professionnel ont augmenté de 9 à 12. En outre, il y a trois industries avec 12 établissements de l'Association polonaise des sourds qui emploient 600 ouvriers dont 250 sourds.

En Yougoslavie, il y a 46.581 sourds totaux et environ 200.000 durs d'oreille, 14 instituts pour l'enseignement primaire, outre 44 classes spéciales pour les durs d'oreille auprès des écoles d'Etat pour entendants. Pour les durs d'oreille, il y a 4 institutions spéciales, 11 écoles professionnelles, plus 22 classes spéciales auprès des instituts pour les entendants couvrant la préparation professionnelle des sourds.

En Norvège, les sourds sont environ 2.500 avec 5 jardins d'enfants, 4 instituts pour sourds totaux, 1 institut pour durs d'oreille et 2 écoles professionnelles.

Au Danemark, les sourds totaux sont 3.000, les durs d'oreille 100.000 environ. Les sourds qui, actuellement, suivent les cours de l'enseignement primaire, sont 451.

En Belgique, les sourds totaux sont environ 6.000. Il y a 15 écoles avec 917 élèves sourds et 808 élèves durs d'oreille. Quelques instituts viennent de commencer des cours d'enseignements secondaire.

En Italie, les sourds totaux sont 62.300, les durs d'oreille environ 550.000. Les sourds en âge scolaire sont environ 14.000. Les instituts pour l'enseignement primaire sont 64, les instituts professionnels de l'E.N.S. ont augmenté de 2 à 22 au cours des dix dernières années. On a institué une école supérieure à Padoue qui est fréquentée par 80 étudiants. Des classes ont été instituées pour les durs d'oreille auprès des écoles publiques pour entendants.

En Grèce, les sourds totaux sont 6.111. Les écoles primaires ont augmenté de 2 à 6 ans ces dernières années; mais la situation demeure tout de même très grave.

En Israël, il y a 2.500-3.000 sourds, avec 5 écoles élémentaires. Dans la zone de Tel-Aviv on a bâti un large institut pour sourds, avec nursery et cours professionnels.

En Turquie, la situation est encore grave. Dans cette période, les écoles élémentaires ont augmenté de 3 à 5, et celles professionnelles de 5 à 8 pour environ 60.000 sourds totaux existant dans ce pays — c'est-à-dire, pour environ 14.000 enfants et jeunes en âge scolaire.

En Afrique du Sud, les sourds totaux sont plus de 9.000. Il y a 11 écoles primaires et professionnelles pour les sourds totaux et 19 pour les durs d'oreille (y compris celles annexées aux cliniques O.R.L.).

Au Brésil, les sourds totaux sont 25.000, les instituts primaires au nombre de sept, et mal distribués dans le territoire national.

En Colombie, les écoles pour sourds sont arrivées à 10 en 1962. A Bogota, on a institué une école très moderne avec 300 élèves.

Au Japon, il y a 102 écoles pour les sourds avec 20.000 élèves. Il y a aussi des cours d'enseignement secondaire et professionnel.

En France, il existe actuellement :

- 4 instituts nationaux ;
- 3 instituts départementaux ;
- 32 institutions privées et fédérées ;

— quelques établissements de plus petite importance, où les jeunes sourds reçoivent un enseignement général, professionnel.

Pour les demi-sourds et les malentendants, il y a :

- de petits centres privés dépendant d'hôpitaux et de cliniques ;
- des classes annexées à l'Éducation nationale où la séparation des divers handicapés n'est pas toujours réalisée, pour des raisons d'effectifs.

Pour les cas de double handicap, en particulier les cas de débilité mentale, presque tout est à faire : il n'existe que 4 centres pour débilés légers et moyens, regroupant 250 enfants, alors que les besoins sont de l'ordre de 600 places.

Ces dernières années, divers projets ont été envisagés, qui sont restés au stade des intentions pour des raisons de financement et de personnel.

L'orientation professionnelle du sourd doit tenir compte, en plus des facteurs individuels, des relations avec les autres travailleurs et la clientèle, de l'importance du contrôle auditif dans l'exécution de la tâche, des impératifs de la sécurité.

Dans les rapports sociaux en dehors du travail, l'isolement du sourd reste grave et en particulier, dans les loisirs quand il n'a pas la possibilité de se retrouver avec d'autres sourds.

Dans les grandes villes, il y a des foyers socio-culturels, des loisirs organisés, des associations sportive. Chaque année, la Fédération Sportive de Sourds de France organise tournois, rencontres, championnats.

La vie culturelle n'échappe pas, non plus, aux sourds. Ils excellent dans l'art plastique, la photo, le film. Des groupes existent dans quelques foyers. Des concours et expositions sont organisés.

Un groupe de danses folkloriques se produit à Paris depuis quatre ans.

Le sourd aime suivre le cinéma, la télévision, bien que les paroles et le son lui échappent. La lecture lui permet aussi de développer son instruction.

Il apparaît nécessaire de doter tous les chefs-lieux de départements d'un Foyer socio-culturel pour les sourds.

Ils ne sont pas assez nombreux en France, nous en avons seulement à Paris, Lille, Strasbourg, Albi, Marseille, Nantes, Montpellier, Lyon, Saint-Brieuc, Angers, Chambéry et Grenoble.

Pour la télévision, un tarif spécial ou une exonération devraient être consentis aux sourds qui ne profitent que partiellement des émissions et celles-ci devraient comprendre, au moins, un film sous-titré par semaine.

Les revendications des sourds français pourraient être les suivantes :

- Mise en place d'un dépistage précoce obligatoire ;
- Mise en œuvre de l'éducation auditive et de la démutisation le plus tôt possible avec en complément, l'information et la formation des parents ;
- Coordination et planification de l'éducation auditive dans le cycle scolaire ;
- Réalisation de classes annexées pour les demi-sourds et malentendants ;
- Réalisation d'un collège d'études secondaires spécialisé pour les sourds profonds ;
- Réalisation de centres spécialisés pour les enfants sourds ayant d'autres handicaps ;
- Adaptation des diplômes professionnels en fonction de la déficience sensorielle ;
- Information des chefs d'entreprises sur la qualité de la main-d'œuvre ;
- Organisation du placement professionnel ; création d'ateliers protégés ;
- Ouverture de centres socio-culturels en nombre suffisant ;
- Action auprès du grand public pour une meilleure compréhension de la surdité afin d'améliorer l'intégration sociale du sourd...

... Si l'éducation, unie au diagnostic précoce et aux thérapeutiques médicales conséquentes, constitue l'un des aspects fondamentaux et de la plus grande urgence pour la réadaptation des sourds, il en reste d'autres concernant la vie sociale du sourd que l'on doit examiner. Les thèmes de ce congrès peuvent déjà donner une idée des points qu'il est utile d'étudier et de traiter.

Il faut assurer au sourd éduqué la possibilité d'une instruction professionnelle adéquate, précédée et suivie d'une orientation professionnelle très soignée, qui doit être considérée comme une aide constante à l'œuvre éducatrice de l'école professionnelle. Cela, afin que le sujet puisse s'intégrer dans la communauté sociale parfaitement « adaptée » et puisse s'intégrer dans l'ambiance des non-sourds avec le minimum de difficultés. Dans ce domaine aussi, ont été faites et se poursuivent des recherches de différente nature. Il suffit de penser à l'accroissement constant en Union Soviétique, en Pologne et en d'autres pays, des entreprises industrielles aux travaux à la chaîne où ne sont engagés que des sourds, et au développement des écoles professionnelles aux U.S.A. en Italie et en d'autres pays, écoles qui tendent à l'intégration presque totale des sourds dans la grande industrie avec les individus non-sourds.

Un aspect qu'il faut particulièrement soigner et auquel la Fédération a l'intention de consacrer des recherches particulières, est celui de l'inadaptation que, généralement, les jeunes sourds rencontrent lorsqu'ils quittent les écoles primaires, après avoir vécu en commun de douze à seize ans, généralement éloignés de leur famille. Quelques pays ont l'intention d'expérimenter une éducation individuelle et familiale des sourds, tandis que les écoles pour parents d'enfants sourds et celles par correspondance se multiplient rapidement.

Naturellement, plusieurs sujets, encore, concernant la surdité méritent d'être l'objet de recherches et d'études, tels que, par exemple, l'étiopathogénèse et la classification des surdités. Pour ces sujets, la Section scientifique de la F.M.S. envisage un programme de recherches coordonnées pour lesquelles se montre particulièrement nécessaire l'aide des organisations, cliniques et instituts.

Nous sommes heureux de constater que les gouvernements, les institutions et les associations nationales de beaucoup de pays ont tenu compte des suggestions de la Fédération et de sa section scientifique dans les réformes des écoles et de la législation. On fait des progrès dans le domaine de la protection du travail et de l'assistance sociale spécialisée. D'après les rapports qui sont parvenus à la F.M.S., on a pu constater que la documentation fournie par la Section scientifique, les célébrations de la « Journée Internationale du Sourd » — qui ont lieu chaque année le quatrième dimanche de septembre — l'introduction de représentants des associations membres de la F.M.S. dans les commissions nationales de l'Unesco, ont ouvert des voies nouvelles pour une meilleure et plus tranquille existence des sourds. ...

André SAINT-ANTONIN

*Secrétaire général de la Confédération Nationale
des Sourds de France.*

réflexions à propos d'une épreuve de langage
réalisée par quelques enfants ayant échoué
à l'apprentissage de la lecture

Dans le cadre de notre recherche sur le Contrôle des Aptitudes à la Lecture et l'Écriture (C.A.L.E.), nous pensons intéressant de publier quelques remarques concernant des résultats à l'épreuve sur images suivante :



Les trois images sont montrées ensemble, puis cachées, et l'enfant raconte ce qu'il a saisi et retenu de l'histoire.

Nous avons regroupé, pour illustrer ces remarques, les récits de douze enfants ayant échoué à l'apprentissage de la lecture, bien qu'ayant à la fois l'âge mental et l'âge réel requis pour cet apprentissage. Ces récits nous ont paru représentatifs de niveaux de langage différents et nous les proposons en partant des récits les plus pauvres pour aller vers les plus riches.

Il est bien entendu que cette épreuve fait partie d'un ensemble et qu'il n'est nullement question de limiter les causes d'échec à la plus ou moins grande facilité de compréhension et d'expression ainsi mise en valeur. Mais il peut être particulièrement utile de recenser plusieurs données concernant la parole et le langage des enfants et de retrouver, du point de vue pratique, une ébauche de classification.

PLAN DE LA RECHERCHE

Pour simplifier la présentation nous suivrons chaque fois le même ordre.

Nous cherchons d'abord à reconnaître si le récit permet d'identifier une « chronologie de la description » (ce qui implique une appréhension de l'espace, orienté ou non) ou s'il comporte déjà une « chronologie de l'action », chronologie du mouvement dans le temps, enfin s'il traduit la compréhension des trois « moments » de l'histoire.

Nous analysons ensuite le vocabulaire (c'est-à-dire le lexique utilisé) et, compte tenu des différentes expériences réalisées, nous avons retenu six centres d'intérêt : le personnage identifié, sa situation, le cadre dans lequel il évolue et

l'action qu'il effectue, l'événement qui intervient et la conséquence qui en résulte.

Nous y ajoutons l'utilisation de pronoms, mots-outils (coordonnants ou subordonnants d'une part, prépositions de l'autre), enfin adverbes ou présentatifs qui tendent à préciser, mettre en valeur ou nuancer quelquefois la description.

Ces récits permettent d'examiner aussi le langage à deux niveaux :

— niveau de l'organisation de la phrase (trois stades : 1° mots isolés, 2° syntagmes, 3° phrases nominales et verbales, avec élaboration de propositions juxtaposées ou coordonnées et même apparition éventuelle de la subordination) ;

— niveau de la structure du syntagme nominal (ou de son substitut) et du syntagme verbal.

Enfin, ils nous permettent un recensement des difficultés de parole :

- changements ou altérations de phonèmes, omissions ou adjonctions ;
- modifications dans l'ordre d'émission ;
- groupes simplifiés ;
- finales caduques,

toutes ces anomalies constituant en fait le retard de parole.

A cela s'ajoutent et peuvent s'identifier les habitudes du langage familier, fonction du milieu ou de l'imprécision actuelle.

RÉCITS ET ANALYSE DES RÉCITS

» Bernard... « Tap tap tap » (= table table table)

Le récit du premier enfant est particulièrement pauvre, puisqu'il ne comporte que trois syllabes répétées à intervalles réguliers.

Nous pouvons constater qu'une sorte de description de l'espace est ébauchée (puisque l'enfant recense les trois images) sans pour autant qu'un ordre droite/gauche ou gauche/droite ait été précisé et qu'une succession temporelle ait été reconnue.

En outre, le fil de l'histoire n'y est aucunement ressenti, puisque l'enfant est resté uniquement frappé par l'objet qui a attiré ses regards et qui est le seul d'ailleurs se retrouvant dans les trois images.

Le lexique par suite se réduit à un seul centre d'intérêt.

Le langage est à un stade rudimentaire : celui des mots isolés, sans qu'aucune structure de phrase ne soit encore envisageable.

Enfin la parole même est perturbée :

groupe simplifié : table → tap

assourdissement : b → p

Xavier... « la tab la sézoe ^{oe} poetigasō
un tab la tab la sézoe loepoetigasō
la tab la sèz » (1)

Le deuxième récit marque un progrès certain : une description des trois images successives est réalisée par énumération. Cependant, cette description est encore incomplète, puisque :

- la première image est traduite par « la table, la chaise, un petit garçon » ;
- la deuxième image donne « une table, la table, la chaise, le petit garçon » ;
- la troisième image « la table, la chaise ».

Un ordre gauche/droite est précisé.

(1) Transcrit en alphabet phonétique simplifié.

La tilde au-dessus de la graphie "œ" sera, pour des raisons typographiques, remplacée par un trait "ø".

Les trois images sont considérées comme posées à côté l'une de l'autre sans qu'une évolution de l'action soit envisagée. La pluie, en effet, c'est-à-dire l'événement intervenant au deuxième acte, n'est aucunement mentionnée. Or, c'est elle l'événement déterminant qui suscite l'évolution de la situation.

Le lexique s'est enrichi, faisant intervenir la situation (chaise), le cadre (table), l'acteur (petit garçon).

Le langage est au stade du syntagme puisque chaque mot se trouve assorti d'un article. De plus, une précision s'ébauche, quand cet article d'indéfini devient défini: (un petit garçon/le petit garçon).

La parole présente des assimilations du point d'articulation (ch → s), des groupes simplifiés (table → tab), et par contre une accentuation de finale inhabituelle (chaise → sèzoe).

Marc: « un chez un tabl un poetitfiy
un chez un tab un poetitfiy édlapwi
un un tab é un chez »

Le troisième récit illustre un nouveau progrès: bien que l'enfant en soit toujours au stade de la description par énumération, cette description se complète et, cette fois, la pluie est mentionnée.

« Une chaise, une table, une petite fille.
une chaise, une table, une petite fille, et de la pluie
une une table et une chaise »

L'ordre gauche/droite est respecté. Mais aucune évolution de l'action n'est en fait soulignée: il y a constatation de l'apparition de la pluie et non de son intervention.

Le lexique fait intervenir la situation (chaise), le cadre, toujours marqué par la table, et l'acteur qui, cette fois, est supposé, une petite fille; il s'est donc enrichi de la pluie qui est l'événement.

Le langage est encore au niveau du syntagme, mais il faut noter l'existence du coordonnant « et » répété deux fois: le premier souligne l'apparition de la pluie et provoque sans doute l'apparition du deuxième, qui groupe ainsi ce qui se rapporte à la troisième image. De plus, l'utilisation du partitif « de la » contribue en fait à la création d'une sorte de phrase nominale très rudimentaire: « et de la pluie ».

La parole montre l'existence du groupe consonantique (table), même s'il est encore simplifié ailleurs (tab, pwi).

Il y a ébauche de bégaiement dans la répétition de « une ».

Dominique: « la poetitfiy élaété chèrché oevèr. èlétéasi »
(= la petite fille elle a été chercher un verre elle était assise)

Le quatrième récit marque une étape différente. Il est intéressant de souligner que son auteur présentait, à son premier examen, un énorme retard de parole et langage qui n'est encore que partiellement compensé. Or, bien que nous ayons présenté les trois images et que nous ne les ayons cachées que sur l'incitation de Dominique une fois qu'elle a eu longuement examiné l'ensemble, tout se passe comme si, finalement, seule la première image avait retenu son attention, et l'effort réalisé semblait avoir balayé la suite du récit.

Encore le récit suscité par la première image s'est-il divisé en deux parties et il s'est ainsi greffé l'idée que, pour avoir le verre qui est représenté, il fallait être allé le prendre où il était initialement:

Dominique a donc superposé une action antérieure à celle représentée sur la première image avant de décrire la situation: et nous avons, du point de vue de la description des trois images, un récit tronqué dans l'espace et dans le temps, seule la situation de départ ayant été retenue.

Le lexique fait intervenir cette fois l'acteur (la petite fille) et l'activité, annoncée par le verre, et la situation est précisée (assis).

Le langage est cette fois au niveau de la phrase, ce qui est un énorme progrès pour l'enfant concerné.

Il y a cependant redondance du sujet avec le pronom « elle ». « A été » est fonction de notre langage parlé et nous ne pourrions sans doute plus bientôt l'incriminer. « Asi » est soit une contamination de « debout », qui est invariable, soit une séquelle de retard de parole, en considérant que la finale est caduque.

Nous remarquons que la parole elle-même ne présente aucune autre anomalie. C'est une performance extraordinaire, étant donné l'enfant concerné, et bien que la phrase énoncée soit très courte. Mais ce résultat témoigne de l'intensité de l'attention soutenue et de l'effort réalisé, ce qui est vraisemblablement à l'origine du « trou » qui a succédé.

Véronique... Le récit suivant ne nous retiendra pas longtemps, mais il valait la peine d'être cité :

« dèzom kãiploe saploe ākor »
(= des hommes quand il pleut ça pleut encore)

En effet, l'enfant a d'une part saisi les deux premières images ensemble, puisqu'elle voit deux hommes à la fois, elle a perçu tout de même l'événement qui intervenait (la pluie) et elle reste fixée uniquement à cet événement quand elle fait allusion à la troisième image. Il y a donc une répartition approximative de l'espace, mais la représentation temporelle s'organise.

En fait, les hommes font presque partie du décor et c'est la pluie qui devient acteur.

Le vocabulaire présente deux centres d'intérêt (homme et pluie).

Le langage en est au stade de la phrase nominale et de la phrase verbale simultanément, et nous noterons même l'existence d'une sorte de subordonnant/coordonnant (quand).

Hermann et Guy... Nous avons voulu ensuite citer deux cas, l'un pouvant se rattacher, dans sa concision, au type sensu-actoriel, l'autre au type lingu-spéculatif, en fait à un type verbal prolixe :

1° « iploe iploe iploepa »
2° « kãiploevèbokou yavépadmoesyoe yavépadvèr
épiaprè kãiploevéoptipoe yavéoevèr éyavédoelo
après iploevéplu yavéoemoesyoe éapréyavébokoudoelo
bokouyānavé »

(= 1° Il pleut, il pleut, il ne pleut pas

2° quand il pleuvait beaucoup, il n'y avait pas de monsieur, il n'y avait pas de verre, et puis après quand il pleuvait un petit peu, il y avait un verre et il y avait de l'eau, après il ne pleuvait plus, il y avait un monsieur et après il y avait beaucoup d'eau, beaucoup il y en avait.)

Nous constatons que les trois images sont décrites sans qu'intervienne la compréhension du fil de l'histoire et, ce qui est plus grave, elles sont décrites de droite à gauche et non de gauche à droite.

Le vocabulaire du premier se réduit à un seul centre d'intérêt, avec de plus l'apparition du pronom dans sa forme impersonnelle et le langage est au stade de la phrase la plus élémentaire (trois propositions minimales juxtaposées et semblables, avec suppression de la première partie de la négation et groupes simplifiés pour la parole).

Pour le deuxième cas trois centres d'intérêt sur six manquent seulement dans le vocabulaire (bien que le registre de langage soit assez fruste) et il faut de plus souligner l'apparition du subordonnant (quand), de prépositions/adverbes de coordination, d'adverbes de quantité et d'un présentatif (avec l'adjonction mala-droite d'un article dans le groupe « bokoudoelo », sorte de persévération due peut-être à la première énonciation « doelo »).

Nous sommes maintenant au stade de la phrase complexe puisque la temporelle introduit par « quand » intervient deux fois.

Cependant, le présentatif « il y avait » permet en fait le retour à la description par énumération.

Au niveau du syntagme la deuxième partie de la négation est seule utilisée, comme il devient habituel en fait dans le langage courant.

La parole présente des absences de liaison (« kâi »), des raccourcis d'émission (« yavé »), des simplifications de groupes (« iploë, épi »), fréquents dans le langage parlé enfantin, mais le phénomène inverse existe avec « bokoudoelo » (par contamination sans doute, cf. plus haut).

Restent cinq récits qui enfin respectent la chronologie de l'action.

Michel... « unmamā édoeor élâtre^mwarsôkasé
ipwoe
lamamā oerâkr èprāsatasésatafyèr »

(= une maman, est dehors, elle est en train de boire son café, il pleut, la maman rentre et prend sa tasse et sa cafetière)

C'est le récit d'un enfant doué d'une certaine imagination et présentant des troubles importants de prononciation en cours de rééducation.

Le vocabulaire est assez varié, puisque seules deux rubriques de notre classification ne figurent pas dans ce récit.

Il y a utilisation de phrases juxtaposées et coordonnées, une redondance du sujet, mais un emploi judicieux de la forme durative « en train de ».

La parole présente des changements de phonèmes (s/f, w/l, k/t) ; des groupes simplifiés (ip/ilp, fy/fty, à moins que pour ce dernier le t ne soit reporté en avant par dilation et ne contamine le k).

Pascal et Didier... Ces deux enfants ont bien retenu la suite des événements et ont tous les deux la même forme générale de récit, bien que le deuxième ait un langage beaucoup plus élaboré :

1° « oētibonoméasi sulatabœvè
tibonomasi éa iploë
loetibonoméparti laplu »

2° « loemoesyoe atabl ilsaswasurlachèz ilbwa
iléaši yadégoutkitöb
aprèisoesov iléplula »

(= 1° un petit bonhomme est assis, sur la table de verre, petit bonhomme assis et il pleut,

le petit bonhomme est parti, il n'y en a plus

2° le monsieur à table, il s'assoit sur la chaise, il boit, il est assis, il y a des gouttes qui tombent, après il se sauve, il n'est plus là.)

Chez Pascal, les rubriques essentielles de notre vocabulaire sont pauvres.

L'enfant emploie phrases et syntagmes, mais présente un très gros retard de parole (finales caduques, groupes simplifiés et omissions beaucoup plus importantes).

Didier donne un récit structuré, en ajoutant cependant des moments de l'action qui ne sont pas représentés (il s'assoit, il se sauve):

Les six centres d'intérêt sont évoqués. Il y a d'autre part utilisation correcte du pronom, emploi de coordonnants et de prépositions, et adjonction d'un présentatif.

La phrase est correcte (sauf l'omission habituelle de la première partie de la négation).

La parole elle aussi est correcte, sauf deux groupes simplifiés, fréquents dans la manière habituelle de parler.

Dominique et Catherine...

1° « oemoesyoeè vyeorèstorā ilasèdoelamāt
après iloeploeoēpoe alorifinisövr
après isāva »

2° « sètoemoesyoeeki ilariv ilsasiobistro
ilploebokou
ilvasoemètralabri »

(= 1° un monsieur est, vient au restaurant, il achète de la menthe, après il pleut un peu, alors il finit son verre, après il s'en va.

2° c'est un monsieur qui, il arrive, il s'assoit au bistrot,
il pleut beaucoup,
il va se mettre à l'abri.)

Si ces deux derniers ont peut-être plus de richesse d'imagination et d'expression, leur représentation du temps correspond plutôt moins nettement au détail des images : les deux précédents avaient constaté que l'homme n'était plus là, eux semblent le voir encore partir, or, en fait, il est déjà parti ; de la même manière, ils l'ont décrit en train d'arriver, quand en fait il était déjà installé dès la première image.

Même quand ils imaginent un acte antérieur supplémentaire, les enfants restent sensibles à la suite des images sur un même plan et cet acte se trouve replacé dans le présent : ils décrivent le personnage en train d'agir... mais peut-être la plupart du temps ne peuvent-ils encore exprimer l'accompli.

Par contre, ils ont nettement compris et exprimé la cause du départ.

Le vocabulaire présente des initiatives et des nuances ; des coordonnants aident à préciser la succession des événements dans le premier cas.

La structure de la phrase est pratiquement correcte, mais nous notons : chez Dominique, un changement de phonème (« asèt » pour achète) et des simplifications de groupes ; chez Catherine, une méconnaissance d'une forme du présent (« sasi » pour s'assoit ou s'assied) ; chez les deux enfants, une rupture de construction (est/vient, qui/il) — comme chez Pascal « et a/ il pleut » —, à rapprocher d'ailleurs de l'allongement de la finale « iloeploe » (= il pleut) pendant que Dominique cherche la suite du récit.

RÉSULTATS OBTENUS ET ANALYSE DE CES RÉSULTATS

Nous avons donc examiné les récits d'enfants présentant des niveaux de langage différents et notre étude s'est subdivisée en deux parties :

— d'une part ce qui avait trait à la compréhension du récit, et nous avons pu établir trois degrés :

- une chronologie de la description,
- une chronologie de l'action,
- la prise de conscience de la suite chronologique et logique des événements, qui ne peut se faire sans l'intervention du raisonnement ;

— d'autre part, ce qui avait trait au matériau et à son emploi :

- a) le lexique utilisé,
- b) l'expression de la conscience linguistique,
- c) l'expression de la conscience phonétique et phonologique,

65 c'est-à-dire le vocabulaire, le langage et la parole des sujets examinés :

Les résultats peuvent être résumés dans le tableau ci-après :

	Chronologie	Raisonnement	Lexique	Langage	Parole
Bernard	0 %	100 %	90 %	100 %	100 %
Xavier	0 %	100 %	70 %	75 %	50 %
Marc	0 %	100 %	50 %	75 %	25 %
Dominique	66 %	100 %	60 %	25 %	0 %
Véronique	0 %	100 %	60 %	50 %	0 %
Hermann	100 %	100 %	80 %	25 %	25 %
Guy	100 %	100 %	40 %	25 %	50 %
Michel	0 %	0 % (?)	30 %	25 %	50 %
Pascal	0 %	0 %	10 %	25 %	75 %
Didier	0 %	0 % (?)	10 %	25 %	25 %
Dominique	0 %	0 %	20 %	0 %	50 %
Catherine	0 %	0 %	20 %	25 %	0 %

N.B. — Les pourcentages indiquent les troubles, les erreurs ou les manques.

Ainsi, les sept premiers enfants n'ont pas réalisé la suite chronologique et logique des moments de l'histoire :

- les trois premiers ont saisi une chronologie de l'espace ;
- les deux suivants une chronologie tronquée ;
- les deux derniers une chronologie inversée.

Seuls les cinq derniers ont saisi la chronologie de l'action, ils ont semblé saisir la suite logique du raisonnement, mais seuls en fait les deux derniers ont explicité la suite logique des événements.

D'autre part, si nous comparons avec le lexique, le tableau montre une pauvreté beaucoup plus grande chez ceux qui n'ont pas compris chronologie et raisonnement que chez les autres.

Il semble qu'il y ait ici une certaine corrélation entre la compréhension du déroulement de l'histoire et les moyens d'exprimer les événements de cette histoire.

Nous noterons qu'il n'y a pratiquement pas d'utilisation du qualificatif, ce qu'il n'est d'ailleurs pas question de regretter à ce niveau. Et il faut justement remarquer que ce récit ne prêtait pas à l'utilisation d'adjectifs.

En outre, les premiers sujets présentés n'ont pas atteint le niveau de la phrase et les plus évolués n'en sont en général qu'au stade de phrases simples juxtaposées, ou à la rigueur coordonnées par des adverbes de coordination (deux subordinations existent cependant).

Les troubles de prononciation existent chez trois enfants (massifs chez l'un d'entre eux, discrets chez les deux autres), mais le retard de parole se manifeste de façon plus ou moins apparente pratiquement chez tous.

En fait, il semble que, sauf pour les trois derniers enfants, l'apprentissage de la lecture n'aurait pas dû être entrepris avant la rééducation des troubles de parole et de langage, que nous venons d'identifier.

CONCLUSION

Il est intéressant de remarquer qu'une épreuve aussi courte et aussi simple permet de constater, et même d'analyser, la qualité de la représentation spatiale et temporelle, les possibilités de raisonnement, la plus ou moins grande quantité ou qualité de vocabulaire, et l'état du langage et de la parole.

Il est permis de prévoir que les deux et même trois derniers enfants peuvent bénéficier d'une rééducation rapide et efficace, si le climat de coopération est créé, mais que, chez les autres, la rééducation risque d'être plus difficile, de par la multiplicité des facteurs impliqués (espace, temps, raisonnement, parole, langage et lexique).

Andrée GIROLAMI-BOULINIER
Professeur de lettres et orthophoniste
U.E.R. Pitié-Salpêtrière

le conte à l'école

En partant d'une étude sur les contes de son pays et sur les contes de Perrault et de Grimm, une éducatrice coréenne, Ok Ryen Sung, a présenté en 1970 une thèse qui fut très remarquée à sa soutenance. Elle vient de publier ce travail sous le titre : « Psychopédagogie du conte » (un volume 270 pages, avec reproduction de dessins d'enfants, éditions Fleurus - prix : 23,50 F). Une préface de Marc Sorano accompagne cet ouvrage qui apporte des aperçus très intéressants, non seulement sur l'utilisation du conte dans les écoles maternelles, mais sur la psychologie des jeunes enfants. Les quinze contes coréens, publiés en annexe, ont été présentés à des petits Français.

De cette expérience, l'auteur dégage ce que le conte représente comme instrument de culture (apprentissage du langage, enrichissement du vocabulaire, sens du rythme) et aussi ce qu'il apporte pour la transmission des premiers principes d'éducation, pour une prise de conscience de la personnalité et pour un éveil du sens social et du sens international. Dans nos écoles où se trouvent tant de petits venus de tous les coins du monde, le conte n'est-il pas un instrument privilégié pour une ouverture vers la compréhension et l'amitié partagée ? Car il porte en lui toute la sensibilité, la sagesse et l'expérience qui ont fait chaque peuple. Le conte n'est-il pas aussi un moyen très valable pour révéler l'enfant à lui-même et pour lui révéler la vie ? Alors qu'il est encore trop faible pour supporter la plénitude de la vérité de l'existence, « celle-ci ne peut lui être présentée que sous le voile du conte. Et toute éducation ne consiste-t-elle pas à lever le voile, au fur et à mesure que l'esprit s'éveille, qu'il prend conscience de lui-même et de ses rapports avec le monde ? ». A travers les grands thèmes de tous les contes (la rupture du lien maternel, la marâtre, le bien et le mal, la conception du bonheur, le thème de la mort), c'est une expérience de la vie qui est proposée et qui fait participer l'enfant avec les êtres et les choses.

Une étude sur la pédagogie du conte termine cet ouvrage. A travers des notations très fines, l'auteur aborde des questions essentielles (qualité du conteur, adaptation du conte à l'auditoire) et elle apporte très concrètement d'excellentes suggestions pour des techniques d'illustration (film, gravure et dessin, accompagnement musical).

Ok Ryen Sung continue ses recherches, au nom de l'enfance d'aujourd'hui, celle du Pays du Matin Calme et celle de tous les peuples. Des expériences, au niveau des cours élémentaires et des cours moyens, autant qu'à celui des écoles maternelles et des cours préparatoires, pourraient lui être communiquées par l'intermédiaire de l'A.F.L. Elle a dégagé des critères pour le choix des contes de 4 à 5 ans et de 5 à 7 ans. Ne serait-il pas intéressant de dégager des critères correspondant aux âges des enfants de la grande école ? Par ce rassemblement

des témoignages pourrait être mieux utilisé ce grand trésor des contes. « Il doit être approfondi, nous dit l'auteur, afin d'en tirer toutes les conséquences qui aideront les créateurs de l'avenir, au premier rang desquels prennent place les éducateurs. En effet, ceux-ci n'ont pas à former les enfants selon leur image ou leurs souvenirs ; ils ont moins encore à les conformer à des idéaux usés qui ont fait les générations d'un autre monde. Au contraire, ils ont plutôt à se demander vers quelle figure humaine il faut diriger l'enfant, quel type d'homme ils ont à promouvoir en lui, afin qu'il soit de son temps... et... les contes... mettent en relief ce fonds permanent, cette aspiration commune par laquelle il appartient aux éducateurs de transporter et de penser leur effort d'aujourd'hui. »

E. VALLET.

écouter, lire, regarder

Périodiques

LABO. COOP. D'ANALYSES ET DE RECHERCHES (92 - Gennevilliers), Bull. n° 77 : Aliments appauvris en sodium - En lisant étiquettes et publicités - Informations scientifiques - Education du consommateur, jeune et moins jeune. Bull. n° 78 : 28 pages sur : QUESTIONS SUR L'EMBALLAGE : A quoi sert l'emballage ? L'emballage peut-il modifier la qualité des aliments ? La réglementation relative à l'emballage protège-t-elle bien le consommateur ? Emballage rendu, emballage perdu ? Echos divers sur l'emballage. Après lecture de cet article, vous verrez que : « L'habit ne fait pas le moine. » (M.V.)

PSYCHOLOGIE (C.E.P.L., 114, Champs-Élysées, Paris-8^e) - Sommaire partiel du n° 15 : Kurt Lewin, théoricien de la psychologie des groupes ; la relaxation ; les périls de l'adaptation ; les communautés hippies de Californie ; Robert Jaulin, un ethnologue en révolte ; le complexe d'Oedipe ; l'éveil de l'intelligence : les découvertes de Piaget sur le nourrisson. Sommaire partiel du n° 16 : Mélanie Klein, la mère de la psychanalyse ; les horloges biologiques et notre comportement ; pourquoi une réforme de l'enseignement du français. (M.V.)

Livres

LE RÉFLEXE DE VENGEANCE CHEZ L'ENFANT (A. Dupuy), Mont Blanc, 1970, br., 135×195, 163 p. Ayant vécu, dans un home d'enfants, des expériences bouleversantes, l'auteur émet l'hypothèse (après Freud, Spitz, Winnicott, etc.) que la carence d'amour maternel, chez de jeunes enfants, entraîne des répercussions graves à l'état adulte. « La paix du monde est dans le berceau du nouveau-né. La lutte contre l'injustice, le crime et la folie ne peut être efficace qu'à partir de la petite enfance. » ... Ce que disait H.G. Wells, sous une autre forme : « Donnez-moi de bonnes mères et je vous ferai de bons peuples. » (M.V.)

PROCESSUS DE MATURATION CHEZ L'ENFANT (D.W. Winnicott), Payot, 1970, br., 140×225, 256 p. (Trad. de J. Kalmanovitch). Le sous-titre, à lui seul, nous indique dans quel univers nous allons évoluer au cours de ces pages : « Développement affectif et environnement ». L'auteur étudie constamment la relation entre processus de maturation et environnement, et ce, à tous les stades de la dépendance jusqu'à la tendance... à l'indépendance, quand elle se réalise. (M.V.)

LE JEU DE L'ENFANT (H. Zulliger), Bloud et Gay, 1969, br., 125×185, 166 p. Présentant quelques aspects de la pensée infantile et de la conception du monde chez les enfants (en partant de ses observations), l'auteur essaie de nous sensibiliser aux causes de notre incompréhension d'adulte, face à cet univers, au sein duquel nous ne tenons pas à pénétrer vraiment. (M.V.)

VIVRE SES COLÈRES (Th. I. Rubin), Laffont, 1969, br. 145×200, 188 p. (Trad. de D. Barbier). Table : I. Les débuts ; II. Les déviations ; III. La contraction : les poisons variés ; IV. Halte aux poisons : prophylaxie et antidotes ; V. Savoir miser sur la colère. La colère, cette émotion humaine fondamentale, doit être vécue et assumée, non déviée, non déformée. Déviation et déformation de l'agressivité se paient : santé mentale déficiente, condition physique déclinante, échanges humains détériorés, guerre. Pas de relations affectives saines sans manifestations de colère. (M.V.)

POUR UN NOUVEAU MÉDECIN DE FAMILLE (P. Solignac), Flammarion. De 70 à 90 % des malades de la région parisienne, dit le Dr Solignac, sont des malades psychosomatiques (ex. : malades de l'appareil digestif, du cœur, allergiques...). Il rapporte des entrevues avec quelques-uns de ses clients et montre comment il a réussi à les guérir en les faisant parler. Il est à noter que beaucoup de maladies ont un rapport certain avec la **situation familiale et professionnelle**. Il faut déplorer que ces méthodes ne soient pas plus développées, ce qui économiserait des médicaments, des examens. Le docteur envisage pour cela une nouvelle formation des docteurs, afin qu'ils considèrent leurs malades autant sur le plan psychologique que sur le plan physiologique. (M.G.)

INITIATION A LA PÉDAGOGIE PSYCHANALYTIQUE (W.J. Schraml), Salvator, 1970, br., 135×190, 356 p. Trad. de A.-M. Seltz. Table : I. Aperçu historique des problèmes posés par la psychologie des profondeurs ; II. Méthodes et acquisitions de la psycho des profondeurs intéressant à la psychologie générale ; III. Enfance et adolescence ; IV. Théorie psychanalytique de la personnalité ; V. Troubles du comportement, difficultés éducatives et pédagogiques au cours du développement normal ; VI. Formes de névroses infantiles et leurs répercussions à l'âge adulte ; VII. La psychothérapie de l'enfant et de l'adolescent ; VIII. Les problèmes de la pédagogie psychanalytique ; IX. L'hygiène mentale de l'éducateur. J'ai lu... en commençant par le dernier chapitre. Même à rebours, c'est très, très intéressant (un index copieux vous aidera). (M.V.)

CRÉATIVITÉ ET SCIENCES HUMAINES (L. Astruc), Maloine, 1970, br., 150×215, 405 p. Table : I. L'intuition dérive d'une instance autonome du moi ; II. Clinique de la structure intuitive ; III. La pathologie de l'orgueil subi. Analysant la genèse de la structure créative, l'auteur dégage les processus (mode de pensée, mécanique psychique, relation au monde) de l'esprit créateur (celui de l'intuitif sain) et objective ses aptitudes (assimilation particulière des connaissances, don d'observation personnelle, facultés perceptives, champ inconscient). Selon l'hypothèse de l'auteur, le destin de l'esprit créateur serait fixé lors de sa petite enfance, le climat social (ou familial) introduisant des déviations, des malformations, des nuisances dans son développement. Une partie de l'ouvrage est consacrée à l'étude des formes pathologiques de la créativité. (M.V.)

L'HOMME INFORMATIF (R. Moch), Laffont, 1971, br., 135×215, 218 p. Table : I. Révolution industrielle et révolution informatique ; II. L'informatique, outil de puissance ; III. Le coût de l'informatique ; IV. L'informatique : révolution de la société ou mutation des hommes ? V. De la pensée fondamentale à la vie quotidienne ; VI. Qu'est-ce que l'informatique ? « ... la première occasion donnée aux hommes de repenser les impératifs de la vie collective, pour rendre celle-ci supportable... une possibilité de tenir compte des unités, des INDIVIDUS, de dégager

les vrais sentiments dominants, mais aussi de connaître les différentes réactions des groupes minoritaires. Et surtout, une possibilité de limiter les empiètements de la société à ce qui est strictement indispensable pour que la vie sociale soit supportable sans qu'elle devienne une fin en soi... » Mais « il est inutile de changer les structures tant que l'homme demeure le même... Et l'homme ne peut se changer que par lui-même : compter — même implicitement — sur l'ordinateur pour l'améliorer n'est qu'une des formes, à la mode, de la lâcheté... » (M.V.)

LA POLITIQUE DE L'EXPÉRIENCE (R.D. Laing), Stock, 1969, br., 145×210, 128 p. Trad. de C. Elsen. Remise en question du monde moderne et de ses « piliers » (psychologie, sociologie, psychiatrie), ce livre est une exploration des divers domaines de l'aliénation, cette camisole que chaque être humain porte déjà en naissant, ou qu'on lui fait endosser sitôt après (conformité aux lois et aux principes, respect des tabous, croyances diverses, etc.). (M.V.)

SCIENCE ET SOCIÉTÉ (E. Schatzman), Laffont, 1971, br., 115×180, 194 p. Citation : « Même en tenant compte du temps nécessaire pour apprendre la méthode scientifique, pour atteindre la maîtrise de la connaissance rationnelle afin d'être capable de faire des découvertes, même en tenant compte des efforts qu'il faudra déployer pour libérer les intelligences prisonnières des inhibitions dues au respect de l'autorité, l'époque n'est pas loin où des masses énormes de jeunes gens seront devenues capables d'entrer dans la vie avec ces dons d'éternelle jeunesse que sont la curiosité, l'irrespect, le défi à l'autorité, le goût de la création. » (M.V.)

LES GENDRES (F. Sonkin), Denoël (Roman). La vie ? Rien que le vide entre la naissance et la mort - Un gendre ? Symbole des contraintes sociales, de la famille éternellement recommencée. Chien de garde, donc de l'ordre bourgeois. Garant du divertissement pascalien, escroquerie pour cacher le vide. Mai 1968 ? Un immense psychodrame. « La vie, c'est la Grande Bricole. C'est un perpétuel masticage... C'est un gendre de métal-inox nickelé par l'éducation et les agencements sociaux. On ne peut rien faire contre un gendre, même pas une révolution. » « Et encore, s'il n'y avait que le gendre, mais il y a les oncles... » (S.P.)

JACOB (B. Thomas). Tchou, 1970, br., 140×210, 25 FB. Thomas a rédigé une biographie passionnante qui montre bien la dimension du personnage, l'actualité de son comportement (la critique en actes de la société par le moyen de détournement de la réalité quotidienne). Ouf ! Passionnant ! (M.F.)

LA FORMATION DU LIEN SEXUEL (F. Duyckaerts), Dessart, 1964, 125×185, br., 322 p. I. Excitation et inhibition ; II. Sexualité et agressivité : le schématisme pervers ; III. La sexualité inconsciente : les conflits intérieurs ; IV. L'expression de la sexualité inconsciente ; le narcissisme ; V. Les attraitis homosexuels et les peurs hétérosexuelles ; VI. Les rites de l'amour ; VII. La consommation de l'acte sexuel ; VIII. Lien sexuel et lien psychologique. Considérant que la vie sexuelle est une image où se reflètent les grandes attitudes sociales, morales et religieuses de l'humanité, l'auteur en analyse minutieusement les étapes. (M.V.)

PRÉCIS DE GRAMMAIRE FONCTIONNELLE DE LA LANGUE FRANÇAISE (R. Galizet), Nathan, 1969, cart., 160×210, 158 p. C'est pas sans intérêt. Mais ça m'a pas convaincu qu'à l'école élémentaire on devait répondre : « Non ! » à la question posée autrefois par Fréinet : « Si la grammaire était inutile ? » (M.F.)

LA CRÉATIVITÉ A L'ÉCOLE (A. Beaudot), P.U.F., 1969, br., 115×175, 122 p., 10 F. Plaidoyer convaincant mais beaucoup trop bref. Bibliographie francographe devenue insuffisante. (M.F.)

QUEL TEMPS VA-T-IL FAIRE ? (A. Watts), Hatier, 1970, 215×140, cart., 63 p. Trad. de A. Pinot. A mettre dans la bibliothèque documentaire, rayon : Etude du milieu. Utile pour les météorologues amateurs, la plus grande partie de l'ouvrage est consacrée aux formations nuageuses (une page explicative étant couplée à une photo, fort belle, d'ailleurs). (M.V.)

L'INITIATION MUSICALE DES JEUNES (M. Gagnard), Casterman, E 3, 1971, br., 115×180, 138 p. Les lecteurs d'« Interéducation » connaissent bien Madeleine Gagnard, son expérience et sa passion militante pour la musique moderne. Aussi regretterons-ils — comme moi — que les éditeurs lui aient demandé de réduire notablement ce qu'ils appellent son « plaidoyer ». Sans cette initiative, sans doute aurions-nous pu lire des pages consacrées à l'action menée par « **Musique et Culture** », aux stages de la **Ligue de l'Enseignement**. Sans doute, la **méthode Willems** — à mon avis la plus ouverte — aurait-elle été traitée autrement que comme un moyen de thérapie. Sans doute, le rôle de la **radio** et de la **TV** aurait-il été examiné et mis à nu. Sans doute les recherches menées au **G.R.M.** sur la pédagogie de la musique, les réflexions de l'**E.M.A.MU.**, le groupe de Xenakis (qui justement préface ce livre) auraient-elles été au moins évoquées. Sans doute ce qui se passe hors de France n'aurait-il pas été limité à deux pays : concernant les pays de **civilisations non européennes**, des reportages et un entretien avec **Alain Daniélou** auraient-ils été accessibles. Sans doute, enfin (!), l'extraordinaire mouvement que déchaîne depuis cinq-six ans la **musique dite « pop »** (avec ses divers courants : rock, blues, électronique, free-jazz, folklore), son impact sur les jeunes (rencontrez-vous dix jeunes en groupe sans une guitare, une guimbarde, un harmonica ?), la dimension quasi-révolutionnaire qu'elle a prise, auraient-ils été décrits, analysés, interprétés, donnant ainsi à la musique son véritable caractère de phénomène historique. (M.F.)

Marcel Van Overbeck, Michel Gauvin,
Michel Faligand, Solange Poupas.

INTERÉDUCATION

est vendu au numéro dans les librairies suivantes :

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

Le Livre Psychologique, 25, rue des Ecoles ;

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

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

notes de lecture

LANGAGE, CLASSE SOCIALE ET EDUCATION ***Denis LAWTON***"social class, language and éducation"**London, 1968, Routledge et Kegan Paul*

Le langage occupe dans l'éducation une fonction originale dont il est banal de souligner l'importance et la complexité. Qu'on déplore le verbalisme, qu'on recherche d'autres voies pour équilibrer davantage la formation de l'esprit, cela ne doit pas faire illusion : la communication de savoir humain, la construction de l'intelligence humaine ne se conçoivent pas hors de la maîtrise du second système de signalisation, selon Pavlov.

Trame de l'enseignement, à la fois instrument et objet d'étude, le langage est pourtant un des éléments qui, dans l'état actuel des choses, échappe le plus à l'action pédagogique scolaire, trouvant ses bases les plus solides dans le milieu sociofamilial. Il est patent que l'essentiel des efforts tentés pour surmonter les handicaps dans ce domaine reste peu productif, et que, sous cet angle, l'école reste très largement comparable à l'auberge espagnole. Cette situation est d'autant plus lourde de conséquences que c'est, pour une part essentielle, à travers la maîtrise du langage que sont jugées les aptitudes de l'élève, de l'étudiant, et que, à travers elle, on prétendra déceler des capacités intellectuelles qui seront en réalité l'expression d'un accès plus ou moins aisé, plus ou moins complet, à des formes de langage considérées comme des modèles, pour leur adéquation à des modes de pensée dont il reste à estimer d'ailleurs la valeur réelle.

A la fois condition de réussite dans l'enseignement et outil d'évaluation de ses résultats, le langage apparaît comme un facteur de ségrégation sociale imputable.

C'est pourquoi le livre de Denis Lawton : « **Classe sociale, langage et éducation** » ne pouvait que retenir notre attention, dans la mesure où il relate des recherches menées dans le but de mettre en évidence les corrélations entre l'appartenance à une classe donnée et les modalités d'emploi du langage, ainsi que les effets de cette diversité sur l'éducabilité dans l'enseignement formel.

Une partie importante du livre est consacrée aux travaux de Bernstein dans la même direction. Ils ont servi de point de départ aux recherches de l'auteur. Bernstein s'est attaché à travers des expériences diverses à établir les relations qui existent entre le langage et le contrôle social. Une des thèses de Bernstein est ainsi résumée par l'auteur : « La forme linguistique conditionne puissamment ce qui s'apprend et le mode d'apprentissage ; elle influence ainsi l'apprentissage futur. »

Par le cadre donné à ses travaux, Bernstein est amené à s'intéresser aux aspects éducatifs scolaires. L'un des articles, publié en 1961, est explicitement destiné à être lu par des enseignants, mais, pour l'essentiel, c'est l'œuvre d'un sociologue et D. Lawton y relève l'influence de Durkheim. C'est sur la base de cette présentation critique que l'auteur présente ses propres recherches expérimentales qu'il définit comme une « étude expérimentale comparée du discours et de l'écriture de quelques garçons des classes ouvrière et moyenne ».

Travaillant avec deux groupes d'âge (12 et 15 ans) constitués de garçons fréquentant les uns une école publique dans un quartier ouvrier, les autres une école privée subventionnée d'un quartier résidentiel, groupes appariés par leur Q.I., Denis Lawton réunit un matériel varié :

● Des travaux écrits :

- récit immédiat d'une histoire lue aux élèves ;
- rédactions sur les thèmes « Home » (foyer) et « Ma vie dans dix ans » ;
- rédactions sur le thème : « Un étranger qui a entendu parler de football mais ne l'a jamais vu jouer veut apprendre et comprendre le jeu. Expliquez-lui soigneusement comment on joue au football » ;
- un test d'achèvement de phrases « à choix multiple » (test de Watts) ;
- un test d'achèvement de phrases à fin libre.

● Des entretiens :

- une discussion de groupe sur un thème déjà employé par Bernstein : la peine capitale ;
- des interviews individuelles conçues pour placer l'élève dans deux sortes de situations : « description » - « abstraction » et comprenant trois parties : 1° quatre séries de 4 ou 5 images représentant une histoire étant présentées, il s'agissait, pour chacune, de décrire les images, puis de résumer l'histoire ; 2° des questions sur l'école fréquentée auparavant, faisant appel successivement aux deux types de langage ; 3° quatre questions appelant un jugement moral.

L'opposition entre langage descriptif et langage abstrait se trouvait déjà développée chez Bernstein. Elle fait l'objet d'une analyse détaillée des textes « Home » et « Ma vie dans dix ans » qui conduit Lawton à constater une différence très significative entre les groupes sociaux. A la moins grande abstraction des textes produits par les enfants de milieu ouvrier correspondent des instruments linguistiques moins élaborés : gamme étroite de subordonnées, d'adjectifs et d'adverbes, en particulier. Ces constatations sont confirmées par les tests d'achèvement de phrase. Plus qu'à un vocabulaire plus pauvre, c'est dans la gamme plus réduite des classes de mots et de structure que Lawton attache une signification importante, liée à des différences de contenu des textes écrits.

Pour Lawton comme pour Bernstein, c'est le passage d'un langage parlé défini comme « code restreint » (par opposition à un « code élaboré » dont l'emploi est caractéristique des élèves des classes moyennes) à l'expression écrite qui constitue l'obstacle le plus significatif. Or, cette forme d'expression orale ou écrite

Les deux codes définis par Bernstein se distinguent selon lui par des unités linguistiques de base caractéristiques et déterminantes : dans le code restreint, l'unité de base sera en général une « chaîne » plus longue, organisée de manière plus rigide que dans le code élaboré dont l'unité de base se caractérise par une « chaîne » plus courte, c'est-à-dire offrant des points de choix plus nombreux, donc une plus grande souplesse. Bernstein étend le concept de « restreint » à la gamme des situations génératrices de conduites verbales, comme au cercle des utilisateurs d'un même code, tandis qu'il formule l'hypothèse d'une relation entre ces codes et des attitudes mentales, voire caractérielles, les utilisateurs du code restreint rejetant l'attente, les pauses, etc.

Sans suivre Bernstein dans toutes ses conclusions, l'auteur le rejoint sur de nombreux points dans l'analyse des documents oraux obtenus en discussion de groupe. Il apparaît que le langage abstrait n'est pas inaccessible au groupe des enfants d'ouvriers, mais qu'ils n'y recourent que quand la situation les y contraint.

L'analyse des interviews individuelles permet de préciser ces constatations : les différences entre groupes sociaux sont moins nettes, ce qui conduit à formuler l'hypothèse suivante : dans une situation où des enfants d'ouvriers sont poussés par un interlocuteur compréhensif et où on les encourage à répondre, on obtiendra d'eux une certaine adaptation linguistique. Cela fait supposer qu'ils ont effectivement la possibilité de produire des énoncés en code élaboré, mais qu'ils manquent d'entraînement, donc d'aisance. Aussi, lorsqu'il y a liberté de choix comme dans les sujets de rédaction proposés, dans les épreuves d'achèvement de phrases ouvertes ou dans la discussion de groupe, ils auront tendance à revenir vers la porte de langage qui leur est la plus familière et dans laquelle ils s'expriment le plus aisément.

Il n'est pas inutile d'insister sur le rôle de la communication interindividuelle ainsi mis en valeur, tandis qu'on est conduit à s'interroger au passage sur les limites du débat de groupe.

Quelles que soient les limites d'une telle étude, elle a le mérite de mettre en lumière avec plus de précision qu'à l'ordinaire les implications profondes du handicap linguistique. L'auteur indique lui-même qu'il est souhaitable de mener des études longitudinales : on constate, sur des « échantillons » différents des différences accrues entre groupes sociaux. Une étude suivie du développement linguistique et du développement cognitif d'une même population serait à coup sûr plus révélatrice encore. Mais, ce qui mérite sans nul doute toute notre attention, c'est la mention faite, par Denis Lawton, des tentatives d'utilisation des résultats des travaux de Bernstein pour justifier la ségrégation scolaire.

On peut même aller plus loin que l'auteur, en comparant les systèmes britannique et français, et les résultats mesurés dans des écoles françaises sur des épreuves plus rudimentaires, certes, mais assez significatives.

En effet, si la répartition de la population entre les divers quartiers d'une ville conduit souvent à une certaine dominante sociale, parfois aussi marquée que celle des échantillons de Lawton, la ségrégation pratiquée en Grande-Bretagne, où les enfants, dès l'école primaire, sont regroupés en séries supposées homogènes (streams) qui, cela n'a rien d'inattendu, ont une composition sociale différente, les enfants des classes favorisées se retrouvant pour le plus grand nombre dans la série « A » (1). Cet enseignement hautement ségrégatif ne peut que renforcer les différences initiales.

On voit quelles implications sociales familières aux enseignants français progressistes recèlent ces études, et quels rapprochements on peut faire entre les théories chères à nos « princes » et leurs homologues britanniques. On voit

aussi que la recherche d'une action pédagogique efficace en la matière est une nécessité absolue pour toute démocratisation véritable.

Dans les derniers chapitres de son livre, Denis Lawton envisage les moyens propres à permettre aux enfants d'ouvriers de parvenir à cette maîtrise de la langue seule susceptible de permettre leur plein épanouissement intellectuel. Il se garde bien de faire de l'école actuelle, avec son modèle culturel « de classe moyenne », un absolu.

Citant les programmes américains visant à surmonter les handicaps socio-culturels, il signale en particulier la nécessaire extension de l'école maternelle, la création de classes de rattrapage en lecture, des efforts pour intensifier la motivation des enfants, des programmes culturels pour élargir leur horizon, le remplacement de la concurrence entre élèves par d'autres motivations, l'évaluation exacte des besoins linguistiques des enfants pour remédier à un enseignement inadéquat, des programmes de recherche linguistique, psychologiques, psychosociologiques, ainsi qu'en sociologie de la culture, l'étude psychologique de chaque enfant à son entrée à l'école, des programmes spéciaux de rattrapage pour les adolescents, des centres scolaires et culturels de rattrapage de vacances.

Les programmes anglais insistent également sur la nécessité d'étendre les écoles maternelles, de favoriser les écoles des quartiers défavorisés, de donner aux maîtres une formation sociologique qui les mettent en mesure de comprendre les difficultés de leurs élèves, des recherches sont menées sous la direction du Pr Bernstein à l'Institut pédagogique de Londres dans ce sens. Denis Lawton insiste, pour sa part, sur l'importance des rapports avec les parents, sur les dangers de la « journée libre », comme des pédagogies de la spontanéité dans la perspective de l'élargissement des intérêts et de l'enrichissement linguistique.

Dans ses conclusions, il souligne la relation entre les difficultés d'adaptation des enfants de milieu ouvrier à une école conçue dans une perspective qui leur est étrangère, sociologiquement.

Il critique le « point de vue sentimental et faussement romantique sur la vigueur et la couleur du langage populaire et sur la vie ouvrière traditionnelle » : à l'avenir, les emplois offerts demanderont un niveau élevé de contrôle symbolique et les processus traditionnels de socialisation des enfants de milieu ouvrier les prépareraient à un monde en voie de disparition.

A plusieurs reprises, on retrouve l'idée du caractère néfaste des jugements de valeur sur les types de langage ou de comportement. Denis Lawton propose de leur substituer le concept d'adéquation, qui donne au langage sa vraie signification.

Confronté à des problèmes identiques à ceux que nous connaissons, Denis Lawton ne peut-il nous aider à mieux envisager nos tâches éducatives ? Toutes les questions qu'il soulève, qu'elles concernent les aspects structurels ou méthodologiques, les nécessaires recherches, les remèdes possibles, ne sont-elles pas nôtres ?

Bien sûr, et nous nous sommes abstenus d'entrer dans le détail à ce propos, l'analyse proprement sociolinguistique est marquée par la structure de la langue anglaise, ici en cause. Les études faites en France, à notre connaissance, s'attachent moins à l'analyse des instruments syntaxiques, dont les chercheurs britanniques soulignent l'importance.

Nous avons besoin de données précises et strictement vérifiées dans ce domaine. Trop de tâtonnements, de petites expériences noient les véritables problèmes, éloignant d'autant l'élaboration d'un programme efficace et combien nécessaire. C'est peut-être le premier mérite de cette étude que cette tentative de donner à ce problème ses dimensions véritables.

JOURNAL D'UN EDUCASTREUR

Jules CELMA

Editions Champ Libre

Le livre de Celma, qui complète l'article paru dans « Tout » est une charge provocatrice contre les pédagogues « sérieux » pour qui l'Education nationale serait une très belle institution avec un peu plus de mathématiques modernes, moins de rigidité dans les rapports maître-élèves. Car « les enfants, ça s'éduque - ça s'intègre ».

Celma permet de poser le problème si soigneusement nié ou édulcoré, aseptisé par la société chrétienno-bourgeoise de la sexualité enfantine.

Mais posant le problème de la sexualité enfantine et de sa libre expression, il pose par là même celui de la liberté sexuelle adulte, de l'interdit, de la morale sociale et de ce qu'elle défend d'anti-liberté, de la répression, de la religion. Il remet ainsi en question toute la société actuelle basée sur la soumission, l'aliénation servant évidemment les intérêts de la classe au pouvoir.

Celma prend la société à son propre piège, à sa propre hypocrisie en poussant à l'extrême la logique d'une affirmation. Car si la majorité ne veut pas voir la sexualité enfantine, les psychologues, les psychiatres, psychanalystes et autres intégrés, flics, comme les instituteurs, du système (1), eux la reconnaissent, proclament pour l'individu la nécessité d'une sexualité épanouie mais refusent d'aller au bout de la logique de leurs affirmations parce que cette logique ébranlerait trop l'ordre établi et remettrait en cause la fonction même de ces psychologues, psychiatres, etc. Les psychanalyses, les stages de dynamique de groupe sont à la mode, représentent même un besoin pour les individus mais à la limite quel est leur but, sinon récupérer les pulsions qui dévient les individus de la société pour les réinjecter dans cette même société afin qu'ils puissent y trouver leur place. De même, on cherche à nous faire prendre pour un invariant universel (biblé aidant) le complexe d'Edipe qui pourtant ne peut se développer que dans un certain type de famille patriarcale et monogame qui est celui privilégié par notre civilisation occidentale mais non le seul. De même les difficultés à vivre son oedipe correspondent historiquement aux problèmes de ce type de famille dans la société bourgeoiso-capitaliste (n'en demeure pas moins que nous actuellement avons à tenir compte de ce dit complexe, mais encore faut-il le replacer dans son vrai contexte).

A ce niveau, on ne peut qu'être d'accord avec Celma, d'accord également avec l'analyse qu'il fait de la fonction école en parallèle avec la fonction famille : l'une et l'autre institution cherchent à déformer le même type d'individu en aliénant tout réel désir afin de perpétuer le même type de société. Si l'école est castratrice, c'est qu'elle est créée par une société castratrice. La similitude avec l'armée est évidente. « Les gouvernants des grands Etats ont deux moyens pour tenir le peuple en dépendance, pour se faire craindre et obéir : un moyen plus grossier, l'armée, un autre moyen plus subtil, l'école. » (Nietzsche.)

Lorsqu'il se situe par rapport à l'acquisition des connaissances (même celles illusoirement requises par les examens et oubliées le lendemain) et à l'obtention de diplômes, il est au cœur des contradictions que doivent vivre les instituteurs qui agissent au sein du système et cherchent à rendre les élèves plus conscients de leur aliénation, plus armés pour se battre contre sans pour autant (car c'est un moyen de se battre contre) leur retirer les possibilités de s'insérer socialement.

(1) Il existe, il est vrai, des psychologues, des psychiatres et des instituteurs qui ne sont pas des intégrés et luttent à l'intérieur de leur lieu de travail pour poser le problème de l'utilisation qui est faite de leur fonction.

L'action de Celma se situe dans un type de lutte qui trouve sa justification dans la provocation qu'elle représente. Lorsqu'il dit « à suivre et à appliquer », il faut émettre quelques réserves car elle semble présenter un certain nombre de faiblesses non quant à la forme, mais quant à la réalisation des objectifs poursuivis par rapport aux enfants. Il est très difficile de faire une telle analyse, dangereux d'en tirer des conclusions tant qu'on n'a pas tous les éléments de la situation, tant à vrai dire qu'on ne l'a pas vécue. Toutefois à travers l'expression même qu'en donne Celma, il semble qu'une des composantes fondamentales n'ait à aucun moment été abordée, la position même de Celma face au groupe. Il semble vouloir nier le rôle inconscient que lui donnait sa position de maître, de maître remplaçant et d'adulte face au groupe d'enfants. Il ne suffit pas de refuser l'engagement en ne demeurant qu'un temps limité dans le même endroit, de vouloir jouer les adultes égaux à l'enfant (« acceptation de toute manifestation venant de moi ou des élèves... Essai de totale authenticité de comportement ») pour être réellement perçu comme tel par le groupe-enfant.

De la même façon, semble gommée la dimension incidente de la société environnante sur les enfants, il semble que Celma réagisse comme si toute pulsion venant des enfants était forcément une pulsion authentiquement enfantine.

Or ce qu'il apparaît, c'est que ces enfants expriment en premier lieu, à un adulte, les images de la pornographie adulte. Ont-ils de cette façon vécu authentiquement leur sexualité enfantine ou bien n'ont-ils fait que singer l'adulte dans ce que sa sexualité a de moins épanouie, de plus marquée par la morale ambiante, les tabous et les interdits ? Autrement dit, l'enfant a-t-il vécu pour son compte la libération sexuelle ou n'a-t-il fait que reprendre à son compte les manières adultes de vivre les tabous sans les renverser.

Il semble évident que la sexualité enfantine à travers les mots ne peut s'exprimer en premier lieu, d'une autre façon que par la reprise en charge de la perception adulte de la sexualité. Ce qui est plus étonnant, c'est le refus de Celma de faire évoluer la situation, jusqu'à une réelle prise de conscience par les enfants de LEUR sexualité, et des interdits et des tabous que cela représente.

Au nom de la (sa ?) sécurité, Celma a arrêté les jeux sexuels qui se passent pourtant normalement dans une classe où le maître n'est pas le centre de gravitation. Il lui suffit alors de laisser faire.

Il semble a priori évident que ces enfants n'ont pas dépassé le stade de la provocation. La provocation d'ordre sexuel est dans les familles la plus irrecevable. Il faudrait également s'interroger sur leur passé scolaire. Ce qui en est dit (au moins pour les premiers), alliance de la non-directivité et des méthodes Freinet, semble d'emblée sujet à caution. La non-directivité, est-ce une meilleure technique d'asservissement des enfants, une sorte de chantage affectif avec auto-censure qui les pousse bon gré mal gré vers le travail ? La violence avec laquelle ils ont rejeté tout travail dès l'arrivée du remplaçant permet de se poser des questions au sujet de l'abus des termes. Mais il semble que le statut de remplaçant revendiqué par le maître ait dû augmenter le côté provocateur, réaction envers ce qui a précédé tout en ne se sentant pas engagé pour l'avenir. La provocation semble ici encore s'assortir d'une certaine complaisance à l'égard de l'adulte (par exemple le passage de l'expression « trafiquer les femmes » à l'expression « triturer le qui-qui des femmes » semble, tel qu'il est relaté, être le résultat d'une idée a priori de l'adulte plus ou moins consciemment imposée. Il n'est pas évident que pour les enfants, la sexualité se limite au sexe lui-même. Peut-être la précision a amoindri la pensée en projetant une image d'adulte sur une sensation enfantine.)

Où réside peut-être l'illusion c'est de penser que par ce biais les enfants ont vécu là une part de leur sexualité. Mais il y a peut-être même un réel danger. Dans la mesure où la situation n'évolue pas, Celma apporte la caution de l'adulte, d'un adulte « affranchi », (perception par les enfants) à un certain nombre d'attitudes, par exemple la perception de la femme objet sexuel. Après le départ

de Celma, la situation va être reprise en main ; théoriquement libératoire elle deviendra objet d'interdit, les tabous seront renforcés par l'entourage.

Il risque d'y avoir traumatisme.

Or il semble normal de faire vivre des traumatismes à l'enfant à condition de lui donner les moyens de les résoudre et non de le mettre dans la situation de les bloquer. Cela se refuse délibérément à faire évoluer les choses puisqu'il aurait refusé un poste à l'année.

L'argument qu'il invoque pour justifier une telle attitude — les enfants doivent ingurgiter malgré tout des connaissances inutiles pour être en mesure de passer des examens et de se placer socialement — semble lui aussi contestable. C'est penser qu'il y a dichotomie entre l'épanouissement de la personnalité et l'acquisition des connaissances. Or, il n'est pas du tout évident que l'expérience incomplètement vécue, agissant sur leur personnalité, n'ait pas une incidence négative sur l'acquisition des connaissances.

Alors, que faire ?

Sans doute faut-il envisager une société sans école. Mais actuellement, l'institution existe avec ses structures, son environnement : les parents, la société. L'école représente une certaine « image de marque ». Les parents en attendent « quelque chose » et influent sur le comportement de l'enfant face à elle.

L'école ne peut pas être libérée, même si elle se veut libératrice, mais elle doit assumer ses contradictions, jouer au maximum sur elles, créer une situation dynamique où parents et enfants deviendront plus conscients de l'anti-liberté qu'ils vivent.

Josette BROQUET.

Communiqué du GFEN

LE FRANÇAIS

Un numéro spécial de «L'École de la Nation», Mai 1971. N° 199

L'ensemble de la presse fait très largement écho à la polémique qui a braqué les feux de l'actualité sur le « plan Rouchette » de rénovation de l'enseignement du français, et aux péripéties de sa publication (partielle).

« L'École et la Nation », pour qui l'élaboration d'un enseignement qui réponde aux besoins nouveaux est un souci permanent, consacre l'essentiel d'un numéro très substantiel à ouvrir, dans tous les sens du mot, un débat que nous jugeons indispensable.

Le propos est de donner au lecteur les éléments d'information et de réflexion propres à permettre le recul indispensable à qui veut envisager un aussi vaste domaine. A travers la variété des approches et des points de vue de chacun des spécialistes compétents qui ont bien voulu nous accorder leur concours (et l'énumération est éloquente), comme à travers chacune des contributions, on pourra dépasser les limites mutilantes des querelles de détail, on pourra dépasser aussi le cadre même de l'enseignement — sans parler de celui de telle ou telle discipline — pour aller aux racines même de la question.

Nous n'avons pas, pour autant, la prétention d'avoir tracé un panorama complet, loin s'en faut. Simplement, nous avons, en donnant la parole à des auteurs venus d'horizons divers; tant par leur formation que par leurs opinions, voulu contribuer à situer le problème sur le seul plan qui nous semble convenir, celui d'un « débat très ouvert entre spécialistes, parmi lesquels de savants linguistes et pédagogues communistes », ainsi que le soulignait Pierre Juquin lors de la conférence de presse du 13 janvier dernier.

Pour « L'École et la Nation », c'est aussi un peu faire le point, à un moment donné, sur une longue route : celle de la quête d'un enseignement dont les finalités, les contenus et, partant, les méthodes, solent mieux à même de permettre un accès généralisé à l'instruction et à la culture. C'est dire que, quelle que soit notre fierté de présenter un ensemble aussi prestigieux, nous pensons déjà à la suite du débat, à son développement et à son approfondissement.

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

compte rendu des journées d'études 1967

le cours préparatoire et l'échec scolaire

RÉSUMÉ DU NUMÉRO SPECIAL

I - L'ECOLIER DE 6 A 7 ANS

Pour M. Greco, six ans est un âge crucial sur le plan intellectuel : transformation de la pensée rationnelle, apparition des notions de classement, de relativité, de conservation, stade des opérations numériques... **Le Cours Préparatoire devrait privilégier l'exercice de ces structures intellectuelles naissantes.**

Mme le docteur Chiland différencie l'aspect linguistique et l'aspect intellectuel du langage. A 6 ans on possède toutes les structures linguistiques. Les progrès lexiques et stylistiques viennent ultérieurement. Quant aux troubles du langage ils sont associés à de nombreux signes d'anxiété.

Le docteur Soulé évoque la complexité des processus de constitution de la personnalité de l'enfant. A 6 ans il émerge plus ou moins bien de la phase œdipienne ce qui implique la résolution de très nombreux conflits sous-jacents : ambivalence à l'égard du père, de la mère, peur de l'anéantissement, volonté de dépasser cette peur.

Le C.P. bien conçu pourrait avoir un aspect psycho-thérapeutique en permettant à l'enfant d'accéder aux connaissances sans se sentir coupable.

Le docteur Dubléau insiste sur l'aspect psycho-moteur. « L'enfant qui entre à la grande école est encore un bébé ; celui qui sort du Cours Préparatoire est un petit homme ». Or vers 6 ans on constate une ambivalence métrique des mains ; ceci pose le problème pédagogique de la fragmentation des difficultés pour celui qui est peu structuré sur le plan moteur, d'où l'importance du conditionnement pour les sujets lents, dysrythmiques.

M. l'inspecteur primaire Gloton déplore qu'au C.P. les moyens d'expression soient sacrifiés à l'exercice des mécanismes de base, que cette classe ait pour but presque exclusif l'acquisition des connaissances scolaires. C'est à cet égard la classe la plus importante de l'école primaire.

Il souligne l'horaire trop lourd, les méthodes caractérisées à la fois par le libéralisme et l'imprécision, la discipline générale trop rigide, le statut pédagogique indifférencié qui ne tient pas compte du statut spécial des enfants de C.P., de l'hétérogénéité de ces classes due aux grandes différences de maturation et de niveau, des problèmes affectifs nombreux.

Il faudrait remettre à la fin du C.E. 1 la maîtrise des connaissances et « vivre son enfance » au C.P.

II - LA PÉDAGOGIE AU C.P.

Mme Auzias fait état des problèmes posés par l'apprentissage de l'écriture :

— dimensions de l'écriture avec des exigences sur le plan pratique en contradiction avec les instructions ministérielles ;

— forme de l'écriture : heureux abandon de la script qui correspond à un émiettement crispant du geste. Mme Auzias est favorable à l'écriture cursive droite mais il faudrait simplifier cette cursive ;

— instrument employé et position des enfants.

Il est nécessaire de préparer les enfants à une forme d'écriture efficiente et simplifiée.

Mme Niox-Château relate une intéressante expérience de l'apprentissage de la lecture dans un externat médico-pédagogique.

Cet apprentissage se fait à 6, 7, 8 et 9 ans dans une classe appelée « sensori-motrice » parallèlement à une fine prise de conscience du corps et de l'orientation dans l'espace car **il est dangereux de commencer la lecture quand la gauche et la droite ne sont pas encore différenciées.**

La méthode utilisée est celle de Mme Borel-Maisonny. Dans les exercices il est important que l'enfant ne garde pas la faute sous les yeux.

Un principe essentiel : **« C'est par la réussite qu'on arrivera à faire progresser l'échec est destructeur. »**

Mme Delchet demande une étroite liaison entre l'école maternelle et le C.P. Il existe trop souvent une rupture entre les deux se soldant par une crise, un nouveau sevrage pour l'enfant et qui peut provoquer un comportement d'instabilité, de repli, de refus, de blocage, une apathie.

A ce sujet Mme Gillie désirerait que les classes d'attente soient implantées dans les écoles maternelles. Les enfants y trouveront tout avantage tant du point de vue matériel que psychologique car ils s'y sentiront les plus grands et auront des « missions ».

A propos de la mathématique moderne au C.P. nous relevons, au cours d'une table ronde, les idées de Mme Picard, de MM. Gloton et Greco :

— **la mathématique moderne n'est pas une mathématique différente mais elle sert de base à la reconstruction des mathématiques.** Il faut reconnaître le gaspillage de temps que l'on impose à l'enfant en reconstruisant chaque fois les notions.

Elle a l'avantage de la continuité mais pour l'enseigner il faut :

— en savoir plus que les enfants,

— penser un enseignement cohérent au cours de la scolarité, sinon ce n'est plus qu'un folklore parmi d'autres que les enfants apprendront plus tard.

Attention ! On peut entrer dans la mathématique moderne comme dans un nouveau dogmatisme.

III - L'ÉCHEC SCOLAIRE

M. l'inspecteur Toraille nous communique les statistiques affligeantes de Paris-ville. Parmi les causes possibles d'échecs il souligne le décalage entre la faible évolution des techniques pédagogiques et la mutation de la personnalité des élèves.

L'enfant de 5 à 6 ans d'aujourd'hui présente une plus grande instabilité que ses prédécesseurs due entre autres à de nombreuses sollicitations qui provoquent une diminution de l'attention.

Néanmoins, **plutôt que de trop parler d'enfants inadaptés, il faudrait remettre en question les structures et l'organisation.** Une pédagogie plus individualisée, des effectifs moins lourds, une accession à une meilleure connaissance de la langue d'enseignement pourraient constituer des débuts de solution.

Une enquête de Mme Pichon sur les C.P. du département des Ardennes donne de l'importance à la fréquentation antérieure au C.P. des écoles maternelles : 80 % de réussite pour les enfants qui ont profité et seulement 44 % pour les autres. Importance également de la collaboration avec les familles.

Mme Piacère, parlant de rééducation, fait valoir les bases psycho-pédagogiques ; la liaison entre maîtresses, parents et rééducateurs ; le travail par petits groupes dans certains cas.

La « dyslexie », affirme Mme Rigaud, n'est pas une maladie donnée par l'apprentissage de la lecture ; **un dyslexique est celui à qui on n'a pas appris à lire !**

IV - LA FORMATION DES MAITRES

M. Ducoing donne une valeur scientifique à la pédagogie. Le « pédagogue » n'est plus « l'esclave qui menait les jeunes enfants à l'école » (Littré). Il doit pouvoir fonder son action éducative sur la connaissance de l'enfant. **Bien des instituteurs se sentent coupables de lacunes qu'ils n'ont eu ni l'occasion ni la possibilité de combler.**

Actuellement **la sélection est trop précoce. Les écoles normales devraient être les Facultés où l'on étudierait les sciences de l'Education.**

M. Guyot pose le problème de la santé mentale des instituteurs. C'est un **groupe professionnel très atteint par les troubles mentaux.** L'intégration sociale n'est pas satisfaite. **Son statut est marginal tout au moins ressenti comme tel.**

Mme Saint-Marc différencie les concepts de formation et d'information. Il faudrait non seulement une connaissance de la psychologie de l'enfant mais aussi des connaissances en psychologie sociale (dynamique de groupe) afin d'**apprendre aux maîtres à « savoir être ».**

Le numéro spécial sur le cours préparatoire et l'échec scolaire (journées d'études du GERREN) sera disponible dès la rentrée scolaire.

Ecrire à Paule Gaillard, 33, rue Croulebarbe, Paris (13^e).

Joindre à **toute commande** un chèque de 10 F à l'ordre du GERREN, 21 075 85 Paris.

Compte rendu de la réunion du GRIP du 24 avril 1971

Le nombre restreint des participants, d'abord six puis douze, invitait à une franche analyse de la situation. Qu'est devenu le GRIP ? Quelle est sa raison d'être ? Ces questions en entraînaient d'autres, tout aussi brutales, au sujet de la trésorerie : le nombre des inscriptions est stationnaire (traduisez qu'il n'est pas en expansion), malgré un renouvellement des membres. C'est-à-dire que certains « anciens » ont pris du recul.

La conséquence directe est que, sur le plan financier, la situation est préoccupante et c'est notre participation à INTERÉDUCATION qui est en jeu. Or, cette tribune est pour notre groupe d'un intérêt évident ; d'autant plus que le volume de nos publications va s'accroître, les expériences parvenant maintenant à une maturité suffisante pour être analysées.

Tout ceci devait être dit.

Que sont devenus les anciens ? Qu'est-ce que le GRIP aujourd'hui ?

Une explication est proposée selon laquelle ceux qui en 1967 sentaient la nécessité de faire quelque chose se trouvaient fortement isolés. Aujourd'hui, la vulgarisation de certaines idées a fait se multiplier les mouvements pédagogiques, politiques ou autres, en même temps que « beaucoup de choses se dégradent », amenant certains à dévaloriser ce qu'ils faisaient.

Quelqu'un ajoute qu'à son avis, un des défauts du GRIP est de n'avoir pas toujours dépassé le stade de la relation des expériences pour déboucher sur une réflexion plus générale qui aurait concerné tous les membres du groupe.

Mais l'éloignement de certains est peut-être momentanée, peut-être correspond-il à une phase de latence nécessaire.

Et les présents ? Quelles sont leurs motivations, leurs attentes ?

Plusieurs membres disent qu'ils viennent chercher un appui. Ils ne sont pas déçus par leurs expériences mais épuisés, à cause, bien évidemment, des conflits qu'ils ont à vivre. Conflits avec l'administration, avec les collègues qui réagissent souvent mal, avec les parents, et le tout se répercutant sur les élèves.

Cette confrontation avec « la norme extérieure » entraîne souvent un conflit au niveau personnel, dû à une ambiguïté de la conduite (différente à l'intérieur du groupe et à l'extérieur).

Alors, « les limites d'une orientation non directive » (c'était le thème de notre réunion), où sont-elles ?

« Les limites sont en nous, dit un des membres, et le jour où l'on se donne un champ de perception beaucoup plus vaste, j'ai constaté, expérimentalement, que les limites reculent. »

Seulement, on a besoin de certains résultats pour aller au-delà ; et ce sont les élèves qui nous aident à poursuivre. Mais nous sommes souvent trop pressés, toutes les contraintes citées rendent difficilement supportables le premier temps de dévouement et certaines phases de latence.

Se trouve ainsi reposé le problème de la formation. Comment faire nous-même l'apprentissage du travail d'équipe et du travail en groupe ? Et comment mener de front au sein du GRIP cet apprentissage et l'analyse d'expériences ?

Deux propositions ont faites : que nous constituions une équipe de moniteurs de colonie, ce qui permettrait l'analyse d'une pratique commune en même temps qu'une vie de groupe ; et que nous nous penchions sur la formation au travail en groupe (en faisant peut-être appel à un formateur).

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 Mlle Francine MÉZERETTE (I.P.E.M.), 3, square Lénine, n° 194, 93 - Montreuil-sous-Bois.

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

INTERÉDUCATION

Revue bimestrielle

Administration : 89, bd Soult, PARIS-12^e - 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^e).
- 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^e).
- G.R.I.P. (Trésorerie) : Suzanne ROUCHETTE, 89, bd Soult, Paris (12^e).
- 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 en 2 dernières pages). 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

Correspondance : M^{me} CHAVARDES, 2, rue Charles-Beaudelaire
93 - AUBERVILLIERS

M., Mme, Mlle : Prénom :

Adresse personnelle :

Fonction :

Pour 1970, formule choisie :

Adhésion et abonnement groupés : 30 F - Abonnement simple à INTERÉDUCATION : 25 F
Adhésion simple : 15 F

A détacher et à adresser (chèque joint) à Monique GUILLEMAIN, trésorière de l'A.F.L., 4, rue Gustave-Rouanet, 75 - Paris (18^e).



Association de Pédagogie Cybernétique

31, rue des Francs Bourgeois - PARIS (4^e) — C.C.P. 20-120-27 Paris
Correspondance : B. P. 38 - RUEIL - 92

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

Siège social : 8. rue M. Berthelot - 92 - MONTROUGE

Adhésion et abonnement groupés : 30 F (1) - Abonnement seul : 25 F - Adhésion seule : 10 F
Bulletin à envoyer à Mme E. DUCHELIER, 53, rue d'Isaac, 72 - Le Mans, C.C.P. G.E.R.R.E.N. 21.075.85 Paris.

M., Mme, Mlle : Prénom :

Adresse personnelle :

Fonction :

(1) L'adhésion comprend l'abonnement à « INTEREDUCATION » et aux bulletins de liaison du G.E.R.R.E.N.



GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Retourner ce bulletin accompagné des trois volets de votre chèque à
G.F.E.N., 24, rue Laumière, 75 - Paris-19^e, 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^e)
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),
- 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, apt 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) } rayez la mention inutile
ou s'abonner à INTERÉDUCATION (6 numéros : 25 F) }

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.

GFEN

Groupe Français d'Education Nouvelle (g.ém.a.e)

- 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.

Siège social : 24, avenue Laumière, Paris 19^e

Correspondance : Henry CHAILLIF, 67, avenue Gambetta, PARIS (20^e).

APC

Association de Pédagogie Cybernétique

- regroupe des enseignants et des techniciens,
- établit des contacts sur le plan national et sur le plan international,
- assure le dialogue et l'action concertée pour mettre la machine au service de l'homme dans l'éducation.

Siège social : 31, rue des Francs-Bourgeois, Paris 4^e

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.

Correspondance : VAN OVERBECK, 5, rue Félix-Faure, 95 - SARCELLES.

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.

Correspondance : Mme Chavardes, 2, rue Charles-Baudelaire, 93 - Aubervilliers

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 : 8, rue M.-Berthelot, 92 - Montrouge

Correspondance : Dominique VERGNE, 8, rue M.-Berthelot, 92-MONTROUGE.

Prix 6 F.