

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° 17 septembre-octobre 70

INTERÉDUCATION . 17

pédagogie pratique, <i>éditorial</i> .	1
projet d'une plateforme commune pour la défense des écoles maternelles.	2

POINTS DE VUE

pour une formation permanente des enseignants, <i>Gaillard</i> , G.R.I.P.	4
remède de "chevals", <i>Ch. Rivière</i> , A.F.L.	6
les classes de nature, <i>A. Corneloup</i> , G.F.E.N.	9
à propos des classes d'adaptation dans les écoles, les c.e.s., c.e.t. et lycées, <i>G.F.E.N.</i>	15

TÉMOIGNAGES

une expérience... à suivre, ***, I.P.E.M.	20
la musique dans ma classe, aujourd'hui, <i>M. Faligand</i> , I.P.E.M.	23
le tiers-temps pédagogique à la maison des jeunes et de la culture, <i>J.-P. Gégout</i> , G.F.E.N.	29

ÉTUDES

enseignement programmé, (de l'instruction programmée à la programmation fonctionnelle), <i>R. Quinqueton et H. Perret</i> , A.P.C.	39
les pertes auditives légères, leur dépistage, conséquences pédagogiques, <i>Lachize et Jeux</i> , G.E.R.R.E.N.	47
le rôle du médecin oto-rhino-laryngologiste dans le dépistage et la rééducation de l'enfant faiblement malentendant scolarisé, <i>Dr Gaillard de Collogny</i> , G.E.R.R.E.N.	51
qu'est-ce que la dyslexie (fin), <i>Ibéria Ranz</i> , G.R.I.P.	54

DOCUMENTATION

nous avons lu pour vous, <i>D. Vergne</i> , G.E.R.R.E.N.	71
enfin l'agonie, I.P.E.M.	74
un nouveau boulier, <i>Marin Biciulescu</i> , I.P.E.M.	76
écouter, lire, regarder, I.P.E.M.	79
les activités dans les bibliothèques pour enfants, A.F.L.	87
un instrument efficace au service des enseignants : l'annuaire audiovisuel, A.P.C.	105
orthophonie, <i>Andrée Girolami-Boulinier</i> , G.E.R.R.E.N.	108
dossiers pédagogiques, I.P.E.M.	109

Copyright by INTEREDUCATION, 1970 - Reproduction autorisée après accord de l'association intéressée

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

Pédagogie pratique

Quand un sondage d'opinion révèle au grand public que la grande masse des parents attend la « manière forte » pour l'Éducation des enfants, les enseignants peuvent réagir, mais ils se doivent surtout de classer leurs réactions et de les rendre proportionnelles à l'efficacité attendue.

Dans le domaine purement pédagogique, chacun d'entre nous peut s'interroger : « Est-ce que dans mon attitude quotidienne et quelles que soient mes idées politiques, je ne contribue pas, un peu, pour satisfaire les parents ou autorités annexes, à créer cet état d'esprit des parents ? ». Un tel retour sur soi-même sera, sans aucun doute profitable si chacun va, jusqu'à se remettre en cause devant les autres, dans son groupe pédagogique ou syndical, puis, par échanges, jusqu'à changer d'attitude. L'expérience semble prouver que cette remise en cause ne se fait pas une fois pour toutes mais doit se renouveler pour être efficace. Chacun va donc accroître sa participation aux groupes de travail de pédagogie pratique, acceptant même, pour une fois, de redescendre vers les recettes, sans se déshonorer. Dans cette démarche modeste mais sûre, chacun pourra exactement situer les responsabilités ; et la part énorme qui revient aux appareils hiérarchiques de toute nature prendra un visage de réalité au lieu de demeurer un discours philosophique. L'action deviendra alors une simple réaction de défense (légitime) et pourra s'amplifier sans passer par les mots d'ordre, les slogans ou les manifestations.

Dans le domaine de la morale publique, l'éducateur aura encore fort à faire pour révéler l'agression constante et les répressions continuelles, maniées par les pouvoirs hiérarchiques en place. Ce faisant, et en créant des modèles opposés (Travaux d'équipes - groupes autogérés...), l'éducateur contribuera à un changement certain, en marche depuis 1968.

Mais si, dédaignant cette action quotidienne harassante et indispensable, l'Éducateur se contente de juger les autres, en se gardant d'un néfaste « pédagogisme », alors il ne faudra pas s'étonner du point de vue des parents.

Interéducation, 26-06-70.

projet d'une plate-forme commune pour la défense des écoles maternelles

Les membres de l'association **Interéducation** sont unanimement d'accord pour publier ce projet rédigé par le GROUPE D'ETUDE POUR LA DÉFENSE ET LA RÉNOVATION DE L'ÉCOLE MATERNELLE.

— Nouvelle redéfinition à la lumière des données scientifiques et des expériences récentes, des finalités, de l'organisation, des méthodes et des contenus d'un cycle pré-élémentaire destiné à assurer les bases d'une meilleure efficacité et d'une plus authentique démocratisation du système scolaire — notamment à court terme !

— Ecole Maternelle administrativement obligatoire pour l'implantation, le fonctionnement et le financement, mais non pour la fréquentation.

— Construction de classes et recrutement de personnel qualifié permettant de répondre sans restriction aux demandes d'inscription à partir de 2 ans.

— Abaissement sensible des effectifs par classe pour toutes les sections. Alignement du taux de la grande section sur celui du cours Préparatoire : 25 enfants au maximum.

— Refus de tous aménagements à objectif budgétaire portant atteinte d'une façon ou d'une autre à la mission éducative et sociale de l'école maternelle, aggravant les conditions de travail du personnel ou alourdissant les charges familiales.

— Révision de normes architecturales des établissements afin de créer pour l'enfant les conditions d'un environnement plus riche et d'une meilleure insertion dans la cité.

— Extension et assouplissement des horaires d'accueil pour répondre de façon plus satisfaisante aux besoins des familles.

— Définition précise de tâches complémentaires d'accueil, de soins quotidiens (repas - repos), d'animation de loisir, conformément aux vœux de la Commission de Rénovation Pédagogique, qui seraient confiées aux

techniciennes anciennement nommées aide-maternelles, pourvues désormais d'un Brevet d'Enseignement technique (option sociale) avec statut et salaire correspondant à cette nouvelle qualification.

— Adjonction à l'équipe de travail d'un personnel psycho-médico-social destiné notamment à soutenir les enfants en difficulté, afin d'éviter la ségrégation précoce, dans des classes spéciales, d'élèves dits « inadaptés ».

— Principe de la mixité du personnel dans les écoles et à tous les niveaux de la hiérarchie.

— Mise au point pour les enseignants d'une formation complémentaire de haut niveau, dans le cadre d'une réforme générale de la formation des maîtres.

— Multiplication de crèches, elles-mêmes rénovées, et continuité éducative méthodiquement organisée entre Crèche, Ecole Maternelle et Cycle élémentaire.

— Recherche des conditions les meilleures permettant des relations habituelles parents - enseignants faciles et constructives, ces apports réciproques favorisant une unité éducative pour l'enfant et une réelle ouverture de l'école sur la vie.

Pour l'étude scientifique de ces divers problèmes :

Création d'unités expérimentales, conformément à la circulaire du 15 mai 1969, pouvant regrouper, selon des modalités diverses, des enfants de 2 mois à 6 ans, et étroitement associées aux groupes scolaires du cycle élémentaire et du premier cycle.

Création, selon la même procédure, d'une unité expérimentale de formation des maîtres.

94, rue Notre-Dame-des-Champs, PARIS (6^e).

INTERÉDUCATION

est vendu au numéro dans les librairies suivantes :

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

Le Livre Psychologique, 25, rue des Ecoles ;

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

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

pour une formation permanente des enseignants

On peut dire que tout le monde est acquis à l'idée suivante : LA FORMATION PERMANENTE DES ENSEIGNANTS EST NÉCESSAIRE. Cependant, il ne suffit pas qu'une idée soit à la fois JUSTE et ADMISE par tous pour qu'elle se traduise dans les FAITS. Il importe donc de dégager des **moyens d'action** pour obtenir une véritable formation permanente des enseignants. Parmi les moyens possibles, il m'a semblé que le refus du « contrôle » et des « conseils » donnés actuellement dans le cadre archaïque des INSPECTIONS pourrait être efficace. L'ayant choisi à titre individuel, je me permets donc de la proposer à l'ensemble des enseignants en leur demandant ce qu'ils en pensent. Cette revue pourrait servir de cadre à ce débat important. Voici, par exemple, le texte que j'ai remis, avant qu'il entre dans la salle de classe, à Monsieur l'INSPECTEUR GÉNÉRAL qui devait m'inspecter. Après lecture de ce texte, Monsieur l'Inspecteur n'a pas cru devoir insister. Il n'y a donc pas eu de conflit.

Monsieur,

Comme vous le savez, le métier d'enseignant est difficile et complexe. Je crois que le métier d'inspecteur est impossible à exercer sérieusement dans les conditions présentes. Quelle valeur peut avoir, en effet, le jugement porté sur le travail d'un enseignant par quelqu'un qui, au plus, s'assoit pendant une heure au fond de sa classe ? Ma réponse est claire : aucune valeur ! Vous pourriez me répondre que vous ne venez pas pour « juger » mais pour « conseiller »... Alors, je dirais que les conseils qu'il est possible de donner à quelqu'un après l'avoir observé pendant une heure sont de bien faible intérêt... J'ai trop conscience d'avoir besoin de conseils sérieux pour pouvoir accepter ceux-là. Je le dis tout net : les conditions actuelles de contrôle et d'animation, de perfectionnement des enseignants sont inacceptables. Les inspections sont un JEU auquel je n'ai pas envie de jouer. En conséquence, je ne ferai pas cours tant que vous serez dans cette salle et vous prie de la quitter. Sinon, c'est moi qui devrais la quitter...

Je vous prie de ne pas considérer cela comme une atteinte à votre personne. Vous ne m'avez rien fait puisque je ne vous ai jamais vu. Veuillez seulement y voir un acte de protestation contre les conditions dans lesquelles on vous oblige à travailler et contre le style de relation inacceptable qu'on nous impose.

Veuillez croire, Monsieur l'Inspecteur, à mon dévouement.

GAILLARD.

CORRESPONDANTS I.P.E.M.

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

- 01 : M. M. DUBAUX, Ecole communale, 01 - Bage-la-Ville.
- 24 : Mme J. LE GOFF, Le Petit Mas, Sarlat.
- 28 : M. et Mme NAVIAUX, Ecole de garçons du Centre, Nogent-le-Rotrou.
- 31 : Mme M. CATHALA, 26, rue Capus, Toulouse, Tél. 52-34-68.
- 33 : Mme N. SAINT-LOUBERT, Le Robinet, Saint-Ferme-Monségur.
- 50 : M. G. CROCHET, Groupe scolaire St-Hilaire-du-Harcouët.
- 57 : M. B. KINNER, 65, rue de Queuleu, Metz.
- 62 : M. J. GLAPA, H.L.M. 104 n° 13, Av. Van Pelt, Lens.
- 75 : M. P. HAGUENAUER, 16, rue A. de Neuville, Paris-17^e.
M. M.-J. VILLETARD, 16, rue du Pré-St-Gervais, Paris-20^e.
- 77 : M. Y. TROUBAT, Ecole communale, Villeroy, 77 - Charny.
M. J.-M. PERES, Ecole du Theil, Coulommiers.
M. D. SZELERSKY, Les Prés-le-Roy, App. n° 3, Brié-Comte-Robert.
- 78 : M. M. DELÉPINE, Groupe scolaire Louis-Aragon, Trappes.
Mme A.-M. JOZEAU, Ecole des filles La Tour, Maurepas, 78 - Trappes.
- 91 : M. J. DOUVENOT, Ecole de garçons, Saulx-les-Chartreux, Tél. 920-71-87.
Mlle D. LECERF, Groupe scolaire P.-Langevin, Morsang-sur-Orge.
- 92 : M. et Mme BOURGAREL, 20, rue H.-Barbusse, Gennevilliers, Tél. 733-17-93.
M. M. COMBRET, 27, rue des Bons-Raisins, Rueil-Malmaison.
Mlle F. MARSON, 1, rue des Agnettes, n° 73, Gennevilliers, Tél. 733-68-68.
- 93 : Mlle H. LAMARTINIE, 19, rue Landy, Aubervilliers, Tél. FLA. 35-03.
M. R. JACOBS, 73, rue Casanova, Bondy.
- 94 : M. FALIGAND, 8, allée Roland-Garros, Orly, Tél. 235-43-73.
M. M. GAUVIN, Ecole Henri-Wallon, Valenton.
- 95 : M. J. DUPEUX, La Mayotte, 165, rue de Paris, Montlignon, Tél. 959.47.33.
C.D.N. : Mme G. PRÉFONTAINE, CP. 120, Boucherville, P.Q. Canada, Tél. 655-50-87.
- E : Señor S. HERRERO-PALLARDO, Ruiz-Morote, 12, Ciudad Real, España.
- P : Senhor A. FERREIRA DIAS, 2 Rua Bartolomeu Dias, Cacém, Portugal.
- PE : Señorita Zoila FIELD, Av. Benavides 599, Dep. 602, Miraflores, Lima, Perú.
- RA : Señorita Estela MINERVINI, Sarmlento 3425, Santa Fè, República Argentina.
- TC : Mme M. DESROCHERS, B.P. 277, Edéa, Cameroun.

remède de "chevals"

En modeste contribution à un débat bien ancien mais dont l'actualité reste entière, comme en témoigne la conférence de M. Lebettre publiée dans le n° de janvier 1970 du Bulletin de la Société Française de Pédagogie « l'Orthographe : conservateurs contre réformateurs ».

Rapport à Monsieur le Sous-Secrétaire d'État à l'ignorance orthographique

Une main discrète et inconnue a subtilisé, dans les profondeurs des archives ministérielles, le document que nous livrons à nos lecteurs sans pouvoir en garantir l'authenticité.

Il a été naguère constaté, par des plumes autorisées, que la complexité et l'irrégularité orthographiques d'une langue étrangère ne s'opposent pas à sa diffusion ; il ne convient pas, en effet, de s'attarder à considérer si les conquêtes de la langue la plus répandue sur le globe ont été déterminées ou non par deux siècles d'incontestable expansion industrielle, commerciale et coloniale ainsi que par une domination économique quasi-mondiale. Il nous a donc paru justifié de revenir à l'ancienne orthographe de tous les mots abusivement simplifiés. On entendra mieux « le vol siffleur des faulx » quand le mot aura récupéré cet l inaudible ; et la **faulx** couperait mieux que la **faux**, si on l'utilisait encore aujourd'hui. L'**escholier** sera moins turbulent et plus facile à enseigner que l'**écolier**. Le **rhythme** se marquera mieux que le **rythme** et peut même remplacer avantageusement la **rime**. L'**hémorrhagie**, en retrouvant l'**h** qu'elle a perdu, deviendra moins pernicieuse ; les **phantasmes** seront moins inquiétants.

La complexité des règles sera facilement vaincue, même sans contrainte économique. C'est pourquoi, au lieu de faire disparaître les dernières irrégularités et fantaisies des pluriels en **x**, il est préférable de rétablir ceux qui ont été abandonnés à la légère. Il nous faut revenir intégralement à M. le baron de la Brède et de Montesquieu et à son **Esprit des Loix**. Nous ferons bien « en train d'énergie » de rétablir le pluriel en **z**. Nous serons **aimez** ainsi avec plus de tendresse ; et les **véritez** seront plus claires et plus sûres.

Il faut avouer que Voltaire s'abusait grandement en combattant pour faire distinguer les graphies des sons **ai** et **oi**. Et l'Académie a eu bien plus grand tort encore de se rendre tardivement à ses raisons en 1835. Désormais, nous écrivons, comme autrefois : **Les Français avançaient tous à la fois**. Cette vétille n'est pas en mesure de compliquer réellement l'orthographe française, ni de s'opposer sérieusement à sa diffusion, pas plus que de gêner sa compréhension. La langue française pourra ainsi rivaliser avec la langue anglaise et offrir au moins un cas fréquent de prononciations différentes de la même graphie, afin d'exercer l'esprit de supputation des enfants qui apprennent à lire.

Nous constatons que l'Académie française a pratiquement perdu son temps, au détriment des facultés intellectuelles des écoliers, en supprimant la trop fameuse apostrophe aberrante de **grand-mère** ; et il sera bien plus piquant et plus intéressant pour les candidats aux examens de débattre, sans dictionnaire, s'il faut deux **t** ou un seul **t** à **abattis** et à **abattage** ; l'irrégularité trop connue de **chariot** dans les mots de la famille de **char** (**charrette**, **charrue**) est vraiment insuffisante à exercer leurs méninges.

Convaincu que c'est une erreur de pousser plus loin, même rationnellement et prudemment, le travail de simplification de l'orthographe française, entrepris depuis plus de trois siècles, — convaincu que les académiciens passés se fourvoyaient complètement en essayant de le faire, parfois heureusement, mais parfois aussi maladroitement, — dans la perspective de pouvoir réparer un jour l'erreur de Jeanne d'Arc et les funestes conséquences de son intervention, par l'adoption de la langue anglaise, modèle en matière d'orthographe, comme première étape vers la généralisation, spontanée ou forcée, de la langue chinoise, — j'ai l'honneur de proposer à Monsieur le sous-secrétaire d'Etat à l'Ignorance orthographique, le projet de décret suivant que je sou mets à sa bienveillante méditation et à sa glorieuse signature :

Article premier. — L'orthographe française sera désormais, ne varietur, celle du premier dictionnaire de l'Académie française.

Art. 2. — Tous les autres dictionnaires sont totalement abrogés, et déclarez nuls et non avenuez, en ce domaine orthographique.

Art. 3. — L'Académie française, n'ayant plus de mission effective, est dissoute de plein droit et à tout jamais.

Art. 4. — Le système métrique décimal, d'une dérisoire et peu éducative simplicité, est désormais abrogé et remplacé par les unités de mesure en usage le 29 janvier 1635.

Pour et par le Directeur du bureau de l'ignorance orthographique.

Le déchargé d'affaires :
P.C.C.

Le Croulant :
Ch. RIVIÈRE.

GÉRÉN

Le numéro spécial consacré au compte-rendu des journées d'études du GÉRÉN des 10 et 11 Février 1969

LA COMMUNICATION ET SES TROUBLES

(Interventions de Mmes H. Gratiot-Alphandéry et Maud Mannoni,
du Pr. Sivadon, de MM. J.-M. Domenach et Harold Portnoy)

paraîtra début Octobre, on peut le commander à :

Mlle Paule GAILLARD, 33, rue Croulebarbe, Paris-13^e
en joignant un chèque de 12 F. (GÉRÉN 21 075 85 Paris)

La souscription est close pour ce numéro mais elle reste ouverte pour celui sur "L'ENFANT DE 6 ANS ET LE COURS PRÉPARATOIRE".

les éditions **STUDIA** vous proposent pour

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

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

CATALOGUE SUR SIMPLE DEMANDE

ÉDITIONS STUDIA 40 BIS RUE MAURICE ARNOUX - MONTROUGE-92



les classes de nature

On parle à grands fracas de publicité, d'émissions télévisées, de propagande électorale, du bienfait et du développement des classes de neige. Ce que l'on oublie de dire, c'est le côté démagogique qu'a pris ce mode de classes qui se dégradent tous les ans un peu plus.

Démagogie électorale dans les mairies qui expédient quelques classes de la commune en classe de neige.

Démagogie de l'Etat qui engloutit dans les classes de neige des sommes considérables sans aucun souci de rentabilité, avec comme seul objectif : une émission télévisée sur le départ, un contentement des hôteliers qui remplissent leur établissement en période creuse, la satisfaction de pouvoir en parler comme si toutes les classes y partaient.

Démagogie de tous ceux qui s'en occupent en n'ayant jamais comme objectif le seul qui pourrait être valable : celui des enfants et, accessoirement, un souci de rentabilité.

Je n'en veux pour preuve que le fait que les moniteurs qui sont engagés (sous le nom d' « éducateurs ») sont le plus souvent engagés sans références, sans connaissance du travail et des enfants.

Au point de vue rentabilité, il suffit de penser au nombre d'enfants qui pourraient partir en classe de neige si, au lieu de demander un prix ridicule de séjour à tous les enfants, il était demandé des sommes correspondantes aux salaires. Est-ce vraiment de l'égalité que de faire payer le même tarif aux élèves des classes de Neuilly, qu'aux élèves des classes de Saint-Denis ?

Il serait grand temps que le problème soit étudié d'une manière sérieuse pour éviter que ne se dégrade complètement cette institution.

Les hôtels n'ont jamais été des lieux aménagés pour des enfants.

Les instituteurs ne sont pas des économes.

Les hôteliers ne sont pas des pédagogues.

Les solutions, il en existe qui sont pédagogiquement valables, et financièrement intéressantes.

Je ne donnerai comme exemple que l'expérience poursuivie et développée depuis bientôt 10 ans par la Caisse des Ecoles du XV^e arrondissement.

Comme de nombreuses municipalités et de très nombreux organismes, la Caisse des Ecoles possédait des locaux où tous les étés, et à Pâques et Noël, elle installait ses colonies de vacances. Sous l'impulsion du maire et des inspecteurs primaires des circonscriptions, la Caisse des Ecoles du XV^e a décidé d'une part de rentabiliser ses installations, d'autre part de faire une véritable expérience pédagogique dans ces mêmes locaux.

Ces classes se sont baptisées CLASSES DE NATURE.

Je les ai pratiquées depuis trois ans, et je n'ai eu qu'à m'en féliciter.

Organisation de ces classes de nature.

La Caisse des Ecoles du XV^e arrondissement possède trois lieux de séjour : un de quatre classes (dont une maternelle) à CROUY-SUR-OURCQ (77), un de trois classes à FILLINGES (74), et un d'une classe pour l'instant à CHATEL (74).

Ces lieux de séjour sont tenus par du personnel à l'année (ce qui permet de choisir ce personnel) :

Un directeur (titulaire du diplôme de direction de maison d'enfants).

Une assistante sanitaire qui aide le directeur dans ses fonctions d'économat.

Un éducateur par classe (titulaire du diplôme de moniteur de colonies de vacances), un éducateur de plus que de classe en séjour.

Le personnel de service : cuisine, ménage, homme d'entretien...

Dans chacun de ces lieux de séjour ont été aménagées de véritables classes avec le matériel nécessaire à leur fonctionnement. Tables de classe, emplacements de rangement, tableaux noirs... ces pièces étant transformées pendant les colonies de vacances en lieux de veillées ou d'activités diverses.

Les installations sanitaires sont exactement celles que l'on trouve dans les colonies de vacances dignes de ce nom.

Les éducateurs ont les enfants à charge pendant les jours de congé normaux des instituteurs (vendredi après-midi, samedi, dimanche), les instituteurs travaillant le jeudi), et en dehors des heures scolaires (8 h 30, 11 h 30, 14 h, 18 h). Ils ont un rôle très important au point de vue éducatif, ne serait-ce que l'apprentissage de la vie en collectivité, les soins corporels, les repas...

Ils ont un travail extrêmement difficile car ils changent de classe tous les mois. Changeant de classe, ils sont obligés de s'adapter à

chacune des méthodes éducatives des instituteurs en séjour. Il leur faut même quelquefois faire cohabiter et admettre des disciplines très différentes.

Actuellement, une soixantaine de classe de l'arrondissement partent chaque année en classe de nature !!!

Les instituteurs sont tous volontaires, mais ils ne sont pas si nombreux à se porter sur les rangs pour de nombreuses raisons : responsabilités, vie familiale, non adaptation à la vie collective..

Tous les ans, en début d'année scolaire, la Caisse des Ecoles signale aux inspecteurs des circonscriptions de l'arrondissement, les dates des séjours. Ces dates sont diffusées aux instituteurs qui choisissent leur séjour. L'inspecteur harmonise ces départs en fonction de l'âge des enfants, des départs des autres années, des problèmes familiaux...

L'instituteur qui part en classe de nature n'est théoriquement responsable que des heures de classe, mais il lui est impossible de se limiter à ceci s'il aime son métier. Il devra travailler en véritable équipe avec tout le personnel de la maison s'il veut tirer un parti maximum pour ses enfants.

L'instituteur partant en classe de nature touche l'indemnité de cantine pendant la durée de son séjour.

Les enfants partent tous dans la classe, il n'y a aucune sélection et le maître s'efforce pour que tous ses enfants partent : c'est avec enthousiasme que les élèves partent et les familles sont en majeure partie favorables. La caution de l'instituteur est en général un gage de sérieux.

Les familles paient pour ce mois de séjour un prix calculé en fonction des prix pratiqués dans les cantines scolaires de l'arrondissement.

La Caisse des Ecoles propose des conditions avantageuses et des trousseaux aux plus défavorisés.

Nous arrivons alors à avoir vraiment les enfants sur un pied d'égalité. Dans une classe, tous les niveaux sociaux sont représentés et on ne voit vraiment disparaître ces différences sociales et même culturelles qu'en classe de nature.

On voit donc ici, les différences énormes qu'il existe avec les classes de neige organisées nationalement :

locaux aménagés,

personnel qualifié,

rentabilisation de l'opération par l'utilisation à l'année, et une participation des familles.

Avantages pédagogiques.

Ils sont si nombreux que j'en oublierai certainement en les énumérant :

1) La micro société que vous avez créée dans votre classe mais qui est toujours influencée par les parents, l'école, les différences sociales et culturelles va se développer pendant un mois au maximum.

Tel enfant qui se révélait un boute-en-train, un chef d'équipe plein d'initiatives dans sa classe va se révéler un piètre élève de classe de nature, où, livré à lui-même, il n'aura plus l'influence sécurisante et source d'idées de ses parents.

Tel autre qui se révélait incapable d'un travail suivi, incapable de tenir en place sur son banc, se révélera un élève calme, plein d'initiative, toujours à l'affût d'une observation, parce qu'il aura de l'espace pour dépenser sa vitalité et sa soif de connaître.

Tel autre encore qui semblait, en classe être étouffé par ses camarades se révélera en entraîneur, un boute-en-train parce qu'il se sera dégagé de la tendresse oppressive de ses parents.

Celui-ci à qui l'on ne pouvait pas demander le moindre service se retrouvera responsable d'une équipe de rangement, parce qu'il en éprouvera la nécessité.

Celui-là que l'on voit arriver tous les matins propre et astiqué se retrouvera en classe de nature incapable de se laver tout seul, l'inverse se trouvant aussi, car il aura trouvé un véritable local pour se laver.

Je prendrai encore comme exemple, celui dont les parents vous disent avant le départ : « attention, il ne mange pas ceci ou cela, il ne faut pas le fatiguer... », et qui, de lui-même, mêlé au groupe ne s'impose aucun régime.

Et le pipi au lit : je citerai cette anecdote qui n'a pas guéri mais qui a rééquilibré un de mes élèves :

ce dernier ne voulait pas partir en classe de nature parce qu'il « suivait un traitement » !! jusqu'au jour où il a bien voulu « m'avouer » son traitement : il faisait pipi au lit !! Je l'ai très vite rassuré en lui indiquant que SON maître avait fait jusqu'à 14 ans !!

Ce problème-là a toujours été très bien accepté par les camarades lorsqu'il a été présenté de cette manière.

Dans cette micro société qui vit enfin, chacun va s'affirmer vraiment tel qu'il est : le bon camarade va voir pâlir son étoile au profit d'un autre parce qu'il triche au jeu, parce qu'il empêche les autres de dormir...

Et puis, cette société va se frotter à d'autres adultes, les éducateurs que l'on ne connaît pas depuis trois ou quatre ans comme les maîtres de l'école.

A table, on va partager, on va se servir tout seul, on va aller chercher l'eau, le pain. Ce n'est pas maman ou papa ou les cantinières qui vont tout apporter, tout servir. Les caractères explosent, chacun se juge et juge les

autres, et le maître verra alors ses enfants VRAIS, tels qu'ils sont, tels qu'ils seront. Car, quelle que soit la liberté que vous puissiez réserver à l'observation de vos enfants dans votre classe, vous n'aurez jamais la possibilité de les connaître comme vous les connaîtrez en ayant vécu 24 h sur 24 avec eux pendant un mois.

2°) On pourra rétorquer qu'en colonie de vacances le problème est le même : c'est faux, car la société d'une colonie de vacances se crée pour un mois avec les éléments que je traiterai de disparates. En classe de nature, les éléments de la société ont vécu ensemble et vivront encore ensemble. C'est ce qui est important. D'autre part, la ségrégation qui est quelquefois faite par les colonies de vacances (parents qui travaillent, cas sociaux) ne se retrouve absolument pas en classe de nature quand tous les enfants d'une classe partent ensemble, qu'elle que soit leur origine.

3°) La journée scolaire :

S'il existe un endroit où l'on peut vraiment appliquer le tiers temps légal, c'est bien la classe de nature.

Théoriquement, la journée est partagée de la manière suivante : disciplines de base le matin ; classe promenade et enquêtes l'après-midi ; comptes rendus pendant l'étude.

En fait, les horaires sont si élastiques, les contingences matérielles se limitant aux heures des repas et au lever et coucher, vous organisez votre journée comme vous l'entendez ; il fait beau, on vient de parler d'intervalles en calcul, hop, dehors, et on se retrouve autour d'un champ à mesurer le périmètre, la longueur de l'intervalle, le nombre de piquets. Pendant ce temps, on attrape une sauterelle et on commence ou on complète la collection d'insectes. La classe est fatiguée et regarde les oiseaux, et bien, allons faire un petit cross, on reprendra la leçon de grammaire quelquefois bien fastidieuse.

On s'en va visiter la fruitière, la ferme. Les problèmes naissent d'office : dans la ferme il y a cinquante deux vaches qui produisent chacune 20 litres de lait par jour. Il faut 100 litres de lait pour produire 7 à 9 kg de fromage...

On installe un vivarium, on va interroger le maire de la commune, on fait le calcul du poids de pain dans le mois, on fabrique une maquette en partant de la carte d'état-major, on fait des relevés de météo, on prend des photos pour le journal, on rencontre en match de football les élèves d'une classe de la région, on étudie les méandres, l'érosion, l'histoire du château en ruine de la région...

Toute la vie scolaire est donc axée autour de ce que l'on voit, de ce que l'on entend. Comme il est facile d'expliquer le stère quand on passe une demi-heure à regarder des bûcherons marquer les troncs, les scier et les empiler suivant une méthode très particulière.

L'enfant de la ville découvre ce qu'est la campagne, non pas à travers les vitres d'une voiture sur une autoroute, mais parce qu'il y est mêlé, il

apprend à ne pas piétiner un champ semé (il n'a pas la même couleur que celui où il n'y a que de l'herbe !).

Dans une année où les Pouvoirs Publics s'émeuvent de la destruction de la nature, ce n'est pas dans une classe, enfermés dans des murs que l'on apprendra à des enfants que tel animal est nuisible ou utile, que telle plante doit être protégée. Mes petits parisiens ont été horrifiés par les dépôts d'ordures qui se déversaient dans le torrent voisin.

Rien ne remplace ce que l'on a vu, ce que l'on a senti, ce que l'on a touché, et c'est là l'avantage énorme de la classe de nature pour tous ces habitants des villes.

Que d'émotions quand après avoir marché une demi-heure, on s'arrête pour « écouter une minute de silence » !

Quelques projets pas si utopiques que cela.

Enfin, pour conclure, je me demande pourquoi cette réussite pédagogique n'est pas plus développée.

Si l'Etat et les collectivités qui financent à grands renforts les classes de neige, qui construisent des lieux de vacances imposants, utilisaient intelligemment ces fonds au lieu de les dilapider (un enfant en classe de neige coûte aux alentours de cinquante francs par jour), il me semble; peut-être suis-je naïf, que ces mêmes fonds utilisés à entretenir des résidences déjà construites ou à en construire d'autres utilisées toute l'année, seraient plus productifs et plus durables.

Je me souviens d'un mot d'un des derniers ministres de l'Education Nationale qui se plaignait de voir que les universités étaient inoccupées la nuit, et pendant les grandes vacances, mais il ne s'est pas ému de ces si nombreux emplacements qui ne sont utilisés que deux mois par an !

N'y a-t-il pas un effort à faire pour que se développe partout où cela est possible, ce genre d'expériences qui ont maintenant fait leurs preuves, sans soutien, sans ou avec si peu de subventions ?

Je pense aux municipalités de banlieue où ce pourrait être un problème électoral, à ces grandes villes de province qui n'ont de province que le nom. Et je pense surtout à tous ces petits parisiens qui ont tant besoin de connaître autre chose que leurs trottoirs ou que les arbres rabougris des squares, quand il en existe.

A. CORNELOUP.

à propos des classes d'adaptation dans les écoles, les c.e.s. c.e.t. et lycées

Le G.F.E.N. attire l'attention des enseignants et des parents sur la circulaire n° IV 70-83 du 9 février 1970 qui a pour objet de mettre en place des structures de prévention des inadaptations : groupes d'aide psycho-pédagogique, sections et classes d'adaptation, à l'école maternelle et élémentaire, dans les C.E.S., C.E.T. et Lycées.

**

Cette circulaire se réclame de principes auxquels le G.F.E.N. ne peut que souscrire puisqu'ils sont siens :

1) Prise en considération des difficultés individuelles que peuvent rencontrer les enfants dans tel ou tel aspect de leur développement.

2) Souci d'un dépistage sérieux des handicaps dont les enfants sont victimes, permettant l'intervention, aussi précoce que possible, d'une rééducation spécialisée, et d'une action pédagogique adaptée, l'enfant continuant, le plus souvent, à fréquenter une classe normale.

3) Reconnaissance du rôle décisif des psychologues, des rééducateurs et des médecins au sein d'équipes médico-psycho-pédagogiques.

4) Nécessité d'effectifs d'élèves réduits pour apporter à chaque enfant l'aide dont il a besoin (groupes de 8 à 15 élèves).

5) Création de groupes d'aide psycho-pédagogique.

**

Le G.F.E.N. croit cependant devoir formuler de très expresses réserves sur la circulaire précitée, et souligner la distorsion entre les principes avancés et les mesures annoncées.

I. — Aucune disposition n'est prévue concernant les moyens nécessaires à leur application correcte et notamment :

- le recrutement et la formation de conseillers-psychologues et d'éducateurs spécialisés de l'Education Nationale d'un haut niveau scientifique ;
- les locaux et l'épuisement spécialisés.

II. — Sur le fond même de la question, l'institutionnalisation et la multiplication de classes d'adaptation appelle plus d'une observation :

1) La notion d'inadaptation est équivoque, surtout si on la met sur le même plan — comme le fait la circulaire — que celles de handicap, de retard, d'inégalité dans le rythme de développement, de difficultés d'ordre relationnel. Cette notion d'inadaptation est d'ailleurs loin de faire l'unanimité parmi les psychologues.

De toute façon, il convient de distinguer nettement :

- des handicaps observables objectivement, entraînant un retard dans le développement psycho-moteur ;

- des troubles très délicats à étudier surtout avant 6 ans et qui se traduisent par des retards intellectuels ou des retards de langage dont les causes peuvent être multiples : handicap fonctionnel profond ou palier, régression comme il s'en produit très normalement pour tous les enfants, etc... ; mais la plupart du temps ces retards sont imputables à la pauvreté des échanges verbaux dans des milieux socio-économiques et socio-culturels défavorisés ;

- des difficultés d'ordre relationnel dont l'appréciation est largement subjective et relative : ce qui pour les uns apparaît comme la preuve d'une vitalité débordante, sera ressenti par les autres comme un élément de perturbation dans la classe.

2) Il est donc très contestable d' « étiqueter » un enfant en pleine évolution dans l'une des catégories qui relèvent selon la circulaire de sections pour enfants rencontrant des difficultés de développement ou de sections pour enfants rencontrant des difficultés d'ordre relationnel, et d'en déduire que cet enfant est « voué à l'échec ».

Il est par ailleurs prouvé que tout pronostic — en bien ou en mal — sur le devenir d'un enfant tend à se vérifier, non pas en raison de sa validité, mais en raison de l'influence inconsciente qu'il exerce sur les éducateurs.

L' « étiquetage » et le pronostic d'échec sont d'autant plus contestables et dangereux que l'enfant est plus jeune.

3) Il est également prouvé que les classes spéciales où l'on rassemble les enfants les moins avancés, et quel que soit le critère choisi, ont un effet nettement ségrégatif ;

- dans la plupart des cas, les enfants y régressent par manque de stimulation suffisante ;

— ils y acquièrent une mentalité de « pas comme les autres » qui ne peut que renforcer leur équilibre et faire d'eux des inadaptés définitifs, surtout si on les coupe de leur milieu de vie naturelle et normal pour les parquer ensemble artificiellement.

4) L'institutionnalisation de l'« inadaptation scolaire » risque fort de conduire, dans les faits, à mettre en place une filière ségrégative continue de classes pour les enfants dits « non-normaux », des sections d'adaptation des classes maternelles et élémentaires aux classes de transition et terminales pratiques, et même si le maintien en classe d'adaptation pendant plus de 2 ans est considéré comme exceptionnel.

Il est certain qu'on retrouvera dans ces classes, comme dans les classes d'attente et les classes de transition au moins 80 % d'enfants appartenant à des milieux socio-économiques et socio-culturels défavorisés, ceux-là mêmes qui ont le plus besoin d'un milieu éducatif riche, stimulant et d'échanges avec des enfants plus favorisés. Si ce n'est là une ségrégation, bien que la circulaire affirme le contraire, qu'est-ce que la ségrégation ?

5) Pour ces raisons, poser des problèmes de l'aide aux enfants en difficulté en termes d'action psycho-thérapeutiques menée en milieu isolé, et non pas d'action pédagogique en milieu normal, est extrêmement dangereux, surtout à l'école maternelle, à un âge où les traumatismes ont des effets décisifs et incalculables sur tout le devenir de l'enfant. Le constat d'échec ou de retard scolaire, très relatif, ne peut s'apparenter au diagnostic d'une maladie à partir de symptôme physiologique objectifs. L'action thérapeutique ne saurait être confondue avec l'action pédagogique : si l'éducateur peut, dans certains cas agir sur les causes de l'échec ou du retard, le médecin ne peut agir sur les causes de la maladie ; si l'éviction scolaire, en cas de maladie contagieuse est une nécessité, isoler les enfants en difficulté des autres conduira tout droit, qu'on le veuille ou non, à une ségrégation de fait.

III. — Les mesures annoncées par la circulaire ne s'appliquent qu'à des effets sans remonter aux causes profondes de l'inadaptation, ou plutôt des difficultés que peuvent rencontrer les enfants et les adolescents à l'école.

Le G.F.E.N. estime que la démocratisation de l'enseignement ne passe pas par la multiplication de classes dites d'adaptation ou de transition, et quels que soient la compétence et le dévouement des enseignants et des spécialistes qui y travaillent.

Il importe de s'en prendre aux causes profondes qui font que la société et l'école « fabriquent » des inadaptés : c'est l'organisation économique, sociale, politique de notre société qui entrave le libre épanouissement des enfants ; c'est l'enseignement, c'est la formation des maîtres, c'est l'équipement des écoles qui sont inadaptés à l'enfant de 1970, à la société de 1970 et plus encore à celle de l'an 2000 où vivront et travailleront les écoliers et les lycéens d'aujourd'hui.

Tant que l'école continuera à « fabriquer » des inadaptés, l'institutionnalisation des classes d'adaptation pourra donner, pour un temps, l'illusion que l'inadaptation est combattue et qu'elle sera réduite. Mais les mêmes causes produisent les mêmes effets, le problème restera entier. L'essentiel, si l'on veut démocratiser l'enseignement, c'est-à-dire, notamment permettre au plus grand nombre d'accéder aux études secondaires longues, et réunir les conditions les plus favorables au développement et à la formation de tous les enfants est moins de chercher à réadapter après coup les enfants et adolescents en difficulté, que de les préparer à jouer un rôle responsable, créateur à l'école, puis dans la société.

Sachant bien que l'école ne peut à elle seule libérer les enfants des handicaps qui pèsent sur eux, mais qu'elle peut y contribuer, le G.F.E.N. estime qu'une prévention effective de l'inadaptation scolaire exige la démocratisation réelle de l'enseignement, faute de quoi toute mesure ne sera jamais que partielle, voire inopérante et illusoire.

La prévention des « inadaptations » suppose en effet que l'école soit en mesure de faire vivre les enfants et les adolescents dans un milieu stimulant et formateur où l'action du maître et celle des groupes se conjugent pour permettre à chacun de s'épanouir, de réussir — étant entendu que la réussite ne se limite pas à la seule réussite scolaire.

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

On ne saurait trop rappeler que les années les plus décisives pour le devenir d'un enfant se situent avant 7 ans, et particulièrement de 1 à 3 ans, et qu'en conséquence c'est à ce moment là que l'école peut intervenir le plus efficacement.

Le problème des enfants en difficulté devrait donc se résoudre, non pas par l'addition aux structures scolaires actuelles de classes dites d'adaptation mais en s'attaquant aux causes profondes de l'inadaptation sur le terrain où l'école peut et doit intervenir. En ce sens, le G.F.E.N. combat pour :

- 1) des effectifs de 25 élèves par classe au maximum, et la possibilité réelle de les faire travailler par petits groupes,
- 2) un équipement éducatif à la mesure de notre temps,
- 3) le développement des crèches et des écoles maternelles,
- 4) la formation initiale et permanente de tous les maîtres — maternelle comprise — à un haut niveau scientifique,

5) la constitution d'équipes d'éducation comprenant notamment, avec les enseignants et les parents, des conseillers psychologues, des éducateurs spécialisés et des médecins de l'Education Nationale, chacun apportant sa part spécifique à l'observation continue de tous les enfants et adolescents, à leur orientation, à leur éducation,

6) un développement considérable de la recherche en sciences de l'éducation de manière à permettre la détermination scientifique des contenus de l'enseignement, des méthodes et moyens d'enseignement, en fonction des possibilités réelles des enfants et adolescents, des exigences de leur développement et de leur formation, des besoins de la société et des finalités d'une éducation moderne visant à former un individu, un citoyen libre, responsable, créateur ouvert à la science comme à l'art, capable de comprendre et juger la société, d'y combattre pour la modifier dans le sens de ses aspirations.

Le 8 avril 1970.

Bureau National du G.F.E.N.

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.É.M.

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

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

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

Les demandes peuvent être adressées :

soit à M. Jacques GILBERT (I.P.É.M.), Ecole Maternelle Romain-Rolland,
93 - La Courneuve, ☎ FLA 47 41 ;

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

une expérience... à suivre

Dans notre école (1) comme dans d'autres, les grèves du mois de mai 68 avaient permis à chacun de faire... « le point ». De projets en projets, de critiques en propositions, nous avons mis sur pied un ensemble d'orientations « nouvelles » dans notre travail, influencés ou orientés par les mots d'ordre des syndicats, les courants dans l'air et les convictions des uns ou des autres appartenant ou ayant appartenu à divers groupes d'Éducation Nouvelle.

L'entente régnait, le cœur y était... jusqu'à demander le dialogue avec notre chef hiérarchique, M. l'Inspecteur. Son acceptation nous toucha, emballa les uns, stimula les autres et nous eûmes sa promesse de nous laisser carte blanche, ou presque, à la rentrée suivante si nous lui faisons des propositions valables.

Elles durent lui paraître telles puisque, l'an passé donc, notre école a bénéficié d'une organisation d'un type spécial, « le tiers temps avant l'heure », nous permettant d'appliquer « nos » réformattes pédagogiques...

Sur le plan matériel et administratif, voici ce dont nous avons bénéficié :

— l'appui de trois professeurs spéciaux qualifiés et très convaincus tant pour le sport, le dessin que la musique, disposant d'heures supplémentaires de leurs inspections pour leur permettre de nous informer et de coordonner notre travail et le leur ;

— un suppléant à mi-temps, libérant chaque après-midi un instituteur de l'école, ayant suivi les cours de l'E.N. de gymnastique et doublant le professeur d'Éducation Physique ;

— des samedis après-midi sans élèves (les enfants n'ayant pas classe et, accord avec les parents — une mini-garderie fonctionnait sous la sur-

(1) Après lecture, on comprendra l'anonymat de ce texte.

veillance du secrétaire du directeur) permettant aux instituteurs de travailler ensemble **ou** par niveau, **ou** avec les parents ;

— un « recyclage » mathématique organisé à l'échelle de la circonscription, un recyclage « musique et mouvement » en liaison avec l'école maternelle et l'I.P.N. pour les volontaires.

Sur le plan pédagogique, nous pratiquions :

— au niveau des C.M.2, un contrôle continu des connaissances par épreuves périodiques établies sur place ou au niveau de la circonscription ;

— à tous les niveaux, l'appréciation du travail fourni, par matières ;

— une esquisse de travail par groupes de niveau dans chaque classe ;

— une heure de sport chaque après-midi conduite moitié par le professeur ou notre collègue et moitié par nous-mêmes ;

— des disciplines dites d'éveil pour « réveiller » notre traditionnelle façon d'enseigner histoire, géographie, observation, etc... ;

— avec l'école maternelle du groupe scolaire et de même statut que l'école élémentaire, nous avons de fréquentes rencontres et des projets de liaison à l'étude réalisés en partie cette année.

C'était « notre » expérience... Elle a duré un an. J'espère en avoir rendu l'essentiel...

A noter que les instituteurs non-grévistes en mai et le directeur défavorable au départ à nos projets participaient à cette nouvelle forme de travail.

Une année scolaire durant, notre école a fonctionné de cette façon à la satisfaction de tous (semble-t-il) : enfants, parents et maîtres.

En juin, l'an passé, M. l'Inspecteur nous présenta pour nous guider, nous soutenir, une équipe de pédagogues-chercheurs qui nous proposa de modifier nos objectifs pour réaliser avec son aide, son patronage même, son contrôle... aussi... une expérience voisine, « le cycle désenclavé ».

Après la brève information qui nous fut donnée à ce sujet, nous hésitions, mais c'était un peu... « à prendre ou à laisser ». Accepter certaines façons de travailler que des gens de l'I.P.N. et de l'I.N.O.P. analyseraient et desquelles ils tireraient leurs conclusions, ou bien rentrer dans l'ordre.

Comme nous envisagions déjà de suivre nos élèves deux ans, que certains souhaitaient une spécialisation Français-Calcul aux cours moyens, voire même à tous les niveaux pour les disciplines d'éveil, **il fallait** pour en avoir la possibilité et ne pas retourner en arrière pour tout le reste, **dire oui**. Nous pensions aussi que la collaboration dont on nous parlait risquait d'être assez lointaine, inspecteurs, conseillers et spécialistes ayant beaucoup de travail et peu de temps disponible « sur le tas ». Accord conclu — tacitement du moins.

Et à la rentrée de septembre 1969 :

— nous n'avions plus que deux professeurs spéciaux. L'un d'entre

eux ayant été nommé proviseur n'était pas remplacé (il l'est maintenant, depuis Noël) ;

— les heures supplémentaires accordées en éducation physique et éducation musicale étaient supprimées. Faute de crédit ? Seul, le professeur de dessin disposait d'une heure pour travail commun ;

— plus de suppléant à mi-temps avec répercussion sur le tiers-temps éducation physique dans toutes les classes ;

— la libération du samedi après-midi et la prise de position du Syndicat National des Instituteurs à cet égard nous conduisent à espacer nos conseils de maîtres ;

— les recyclages proposés par l'Inspecteur (mathématique - français - disciplines d'éveil) ayant lieu dans des banlieues d'accès peu facile, posent des problèmes au personnel féminin et chargé d'enfants ; il ne peut se faire aussi aisément que sur place ;

— la liaison souhaitée avec l'école maternelle et réalisée, en partie, cette année par un échange d'institutrices Grande Section — Cours Préparatoire n'a été établie que dans 1 C.P. sur les 3 de l'école. L'école maternelle compte deux grandes sections mais l'une d'elles bénéficie de 25 inscrits que nous retrouverons dans un même C.P. l'an prochain lorsque les 45 de l'autre seront répartis en deux classes primaires, puisque la création d'une troisième Grande Section a été repoussée par la municipalité et l'Académie ;

— l'effectif des C.P. variant considérablement en cours d'année, à cause du va-et-vient de la main-d'œuvre sur les grands chantiers, il se trouve que les effectifs d'origine des trois C.P. sont modifiés par l'arrivée des enfants nouveaux, souvent étrangers, d'où modification du groupe de travail « homogène » de la maternelle ;

— dans les autres classes, le non-redoublement des élèves, « récupérables » par un travail de groupes de niveaux bien conduit (?), semble, après un trimestre, extrêmement lourd aux maîtres de ces classes, la disparité allant croissant semble-t-il avec le temps ;

— la liaison avec les parents que nous rencontrons chaque samedi (permanence de 14 h 30 à 15 h 30 et réunion générale par trimestre) est de plus en plus ténue. Un conseil d'école a bien été créé cette année mais il est, pour le moment, plus négatif que constructif ;

— en décembre, notre équipe a reçu de l'I.P.N. une « hypothèse de travail » que le manque de crédits et de moyens ont rendu impossible à suivre dans notre établissement par l'I.P.N. lui-même (! ? !) ;

— depuis, sans autre secours de notre nouvel inspecteur que de nombreux questionnaires à remplir, de projets de rénovation à lui soumettre, de buts poursuivis à lui expliciter, de réalisations à lui conter par le menu, l'enthousiasme et les forces s'émeussent et s'usent dans notre école qui faillit être « expérimentale » ou « pilote » mais qui aujourd'hui n'est plus sans... expérience !

***, janvier 70.

lecteurs ont une plus grande fréquence. Comme nous l'avons signalé plus haut, elles affectent surtout les fautes-inversions.

(Un graphique porté en annexe illustre cette comparaison).

L'AGE ET LES CATÉGORIES DE FAUTES

Avant d'interpréter l'ensemble des résultats, j'ai cru devoir m'intéresser à la variable âge des éléments des deux échantillons. J'ai cherché à savoir, dans la déféctologie des épreuves, s'il y avait une différence des fréquences significative dans les catégories de fautes entre les enfants de 7 et 8 ans, de 9 ans et de 10 et 11 ans. Les enfants dyslexiques et les bons lecteurs sont groupés ; l'étude précédente m'ayant démontré que ces deux échantillons ne différaient pas quant à la formation de fautes particulières.

J'ai donc partagé les quarante sujets en trois groupes 7-8 ans, 9 ans, 10-11 ans. J'ai relevé les erreurs de chaque groupe et les ai classées suivant les cinq types de fautes : réduction - additions - interversions - inversions - substitutions. L'importance des groupes n'étant pas égale, je n'ai pas considéré les nombres absolus des fautes par catégorie mais leur pourcentage par rapport au total des fautes commises dans chaque groupe d'âge. Le calcul a été fait pour chaque épreuve.

J'ai appliqué la méthode du khi 2 (échantillons indépendants) pour la comparaison des performances.

— | **Les déformations non significantes.**

Comparaison inter groupes d'âge :

7-8 ans

9 ans

10-11 ans

Hypothèse à vérifier : quelque soit l'âge des lecteurs, celui-ci n'influe pas sur la formation de telle ou telle catégorie de fautes. Les différences des pourcentages obtenus sont dues au hasard.

**Tableaux des pourcentages de fautes par catégorie
sur le total des fautes dans chaque groupe d'âge**

Epreuve de la reconnaissance des mots

	réd.	add.	int.	inv.	subs.	
7-8 a	19 %	27 %	44 %	2 %	8 %	100 %
9 a	16 %	24 %	44 %	5 %	11 %	100 %
10-11 a	21 %	26 %	49 %	0 %	4 %	100 %
khi 2	0,67	0,17	0,36	3,47	2,36	

N. S

N. S

N. S

N. S

N. S

en lecture se distinguent par une attitude plus marquée de persévération dans les erreurs.

Pour faire cette vérification, j'ai classé les mots déformés selon le nombre de projections pendant lesquelles ils avaient été répétés. Voici des exemples de dépouillement.

un cordeau	:	un cadeau	
			» 1 faute 2 projections
		un cordon	1 faute 1 projection.
		un corleau	1 faute 1 projection
		un copeau	1 faute 1 projection.
		un corbeau	
			»
			»
			»
			» 1 faute 5 projections
la veille		la ville	
			» 1 faute 2 projections
		la vieille	
			»
			»
			»
			» 1 faute 5 projections
		la vielle	
			» 1 faute 2 projections
		la velle	1 faute 1 projection

J'ai calculé dans chaque échantillon les pourcentages des mots incorrects par nombre de projections sur le total des mots incorrects. J'ai obtenu le tableau suivant :

Comparaison intergroupe dyslexique bons lecteurs,

Nbre de proj.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D	66 %	13,70 %	4,7 %	4,7 %	2,3 %	1,1 %	1,5 %	1,7 %	1,7 %	2,6 %
N	65 %	13,9 %	7,8 %	3,9 %	1,1 %	1,1 %	2,2 %	1,1 %	1,7 %	1,7 %

Devant un tel tableau, je n'ai pas eu besoin de recourir à la méthode de khi 2 pour constater que mon hypothèse est rejetée. Dans cette épreuve, les attitudes des enfants dyslexiques et des bons lecteurs sont identiques.

Nous remarquons que le mot déformé n'est pas répété 66 fois sur 100, répété une fois dans 14 cas sur 100 et plusieurs fois dans très peu de cas. Les pourcentages s'élèvent légèrement dans les dernières colonnes : dans les répétitions de 10 projections pour un mot incorrect, les mauvais

qu'est ce que la dyslexie ?

Nous terminons ici l'étude d'I. Ranz sur la dyslexie, qui avait pour objet de chercher si les enfants dyslexiques pouvaient se caractériser comme faisant des fautes de lecture d'un type particulier (inversions ou interversions par ex.). La réponse de l'auteur après une recherche expérimentale poussée est négative.

Dans le passage ci-dessous, I. Ranz se demande si l'âge de l'enfant a une influence sur sa propension à faire des déformations significatives (fautes avec restructuration du mot).

La répétition des fautes.

Dans la passation de l'épreuve au tachytoscope, j'ai noté le nombre de projections nécessaires à la lecture correcte du mot. Au cours de l'expérience ce que j'ai eu l'impression que les enfants dyslexiques avaient une tendance plus marquée que les bons lecteurs à persévérer dans une formulation incorrecte pour l'ensemble des mots présentés : la même faute était répétée pendant plusieurs projections.

Comment expliquer cette attitude ? Lorsque le sujet n'est pas en mesure de lire correctement un mot, il le lit tout de même répondant ainsi à l'exigence d'émettre des phonèmes à la vue des signes. Il formule un mot restructuré à sa manière, le satisfaisant, n'ayant pas nécessité un effort d'appréhension. La facilité qu'apporte cette manière de lire surtout si elle n'est pas contrôlée par une autre personne, conduit l'enfant à une certaine attitude passive, une paresse, il ne vérifie pas ses formulations, il les répète non pas pour une satisfaction intellectuelle (attitude au contraire excellente dans l'apprentissage de la lecture) mais par démission devant l'effort. Cette mauvaise attitude peut être adoptée pour la lecture de mots qu'il serait capable de lire correctement.

J'ai voulu vérifier par la méthode statistique **l'hypothèse suivante** : dans l'épreuve de la lecture au tachytoscope les enfants ayant des difficultés

Ces tracés pathologiques sont unis ou bilatéraux, symétriques ou non ; de toute manière, la perte auditive n'excède pas dans le cadre de notre étude un déficit de 30 décibels pour les fréquences conversationnelles.

Certains profils audiométriques laissent déjà présager une perturbation de la compréhension du message sonore. En effet une baisse auditive importante sur les fréquences aiguës, surtout si elle concerne déjà la fréquence 2 000 v/s entraîne une modification de la perception de certains phonèmes comme le i, le u, le s, le z, dont les composantes phonétiques sont essentiellement aiguës.

L'examen en audiométrie vocale en champ libre ou mieux au casque, permettant l'étude des deux oreilles séparées recherche les confusions phonétiques en utilisant des listes de mots étalonnés, équilibrés à 50 - 70 décibels ; au-dessus du seuil auditif aérien en audiométrie tonale.

Chacun de ces mots dissyllabiques contient des phonèmes caractéristiques dont la confusion entraîne une modification totale mais également sensée de la signification. Pour chaque oreille il convient de noter et d'établir la liste des confusions et leur fréquences éventuelle ; avec un peu d'expérience, il apparaît souvent que certaines consonnes ne sont confondues que dans le cas de leur juxtaposition et de leur sonorisation par certaines voyelles ou diphtongues elles-mêmes mal perçues.

D'autres défauts de la parole, se rencontrent également au cours de cet examen, et seront signalés au rééducateur : zézaïement, schlintement, nasonnement, bégaiement...

A l'issue du bilan O.R.L. le médecin établira la fiche du patient où seront consignés les principaux éléments du passé pathologique, les données de l'examen clinique, celles du bilan audiométrique, dont le double est expédié au rééducateur avec la liste des confusions phonétiques, agrémentés de conseils portant sur une thérapeutique éventuelle médicale, crénothérapique ou chirurgicale. Certains enfants sont revus pour contrôle au bout de quelques mois à la demande des rééducateurs. Nous discutons les dossiers avec les rééducateurs que nous invitons volontiers à assister au bilan O.R.L., ce qui facilite une compréhension mutuelle. Ici, comme ailleurs, le travail en équipe porte ses fruits.

Docteur GAILLARD DE COLLOGNY
Maître de conférence Agrégé
O.R.L. des Hôpitaux de Clermont-Ferrand

Encore faut-il distinguer dans de tels cas les atteintes auditives situées dans la zone conversationnelle (entre 500 et 2000 périodes) et les autres où la perte auditive n'est guère perceptible sur le plan des relations sociales en raison de la faible valeur informative attribuée à ces zones de l'aire auditive.

Cliniquement le rééducateur constate deux ordres de faits :

— celui de l'enfant hypoacoustique, victime d'une surdité de transmission parfois variable d'un jour à l'autre et qui suit correctement la classe à condition d'être bien placé ;

— celui du jeune, frappé d'une légère surdité de perception, et qui commet de nombreuses fautes de lecture et d'écriture avec de fréquentes confusion permettant de distinguer en orthographe les fautes d'accord et les fautes par confusion où se répètent les mêmes substitutions phonétiques.

Aussi, tout malentendant notoire et tout enfant qui accumule les fautes par confusion de sons, devrait-il être examiné par un médecin O.R.L. compétent.

Le spécialiste procède successivement à l'interrogatoire, au bilan O.R.L. clinique et au bilan audiométrique tonal et vocal en chambre insonore.

L'interrogatoire précise les motifs de la consultation et recherche les antécédents pathologiques ou chirurgicaux de l'enfant, notamment ceux concernant les oreilles et le rhinopharynx.

Le bilan clinique est fréquemment normal mais peut révéler l'existence d'un cathare tubaire, d'otite chronique, d'inflammation aiguë ou sub-aiguë du nez et du rhino-pharynx, ou de séquelles de traumatismes cranio-cervicaux, toutes affections susceptibles d'engendrer une hypoacousie.

Le bilan audiométrique en chambre sourde s'effectue en deux temps :

l'examen en audiométrie tonale permet de tracer pour chacune des oreilles, en conduction aérienne et en condition osseuse un profil correspondant au seuil de perception auditive. Sur un audiogramme établi en fonction des pertes auditives, la courbe de l'enfant est normalement située entre 0 et 10 décibels de perte pour chacune des deux oreilles et pour chaque mode de conduction aérienne et osseuse.

On peut rencontrer pathologiquement deux aspects de courbes grossièrement schématisées :

— les unes objectivent un abaissement du seuil en conduction aérienne avec conservation relative de la conduction osseuse ; l'apparition de cet écart différentiel permet le diagnostic de surdité de transmission ;

— les autres dessinent un fléchissement global à partir des fréquences graves vers les fréquences aiguës, fléchissement concernant la courbe en conduction osseuse sur laquelle se calque la courbe en conduction aérienne traduisant alors l'existence d'une surdité de perception.

le rôle du médecin oto-rhino-laryngologiste dans le dépistage et la rééducation de l'enfant faiblement malentendant scolarisé

On ne saurait trop insister sur la fréquence des petits troubles de l'audition rencontrés chez l'enfant, troubles minimes, apparemment peu importants, mais constituant finalement un handicap sérieux pour toute la période de scolarité, au point d'engendrer un retard notable chez certains.

Effectivement, un enfant hypoacoustique est, au début, normal, l'apprentissage verbal et graphique suivent leurs cours ; peu après cependant, en raison d'un vice de perception de l'information auditive, il prend un certain retard sur ses condisciples, quelles que soient la valeur et l'intégrité de son Quotient Intellectuel.

Certains sons lui parviennent normaux mais affaiblis, assourdis, d'autres ont une valeur informatrice, viciée, déformée, donnant naissance à une véritable confusion phonétique, à l'origine possible de contresens.

En effet, seuls les phonèmes vocales (voyelles) ou les diphtongues fournissent un certain support phonétique aux sons ; fondamental et harmoniques, permettant leur détection et leur reconnaissance ; les phonèmes consonantiques ne sont sonorisés que par la juxtaposition des premiers ce qui permet en gros d'opposer les consonnes d'articulation coincées entre deux voyelles ou diphtongues et les consonnes d'attaque placées en début de mot ou de phrase et dont la sonorisation n'est assurée que par celle de la voyelle qui la suit.

Ceci explique en gros les deux types de surdités rencontrées chez l'enfant hypoacoustique.

— **les surdités de transmission** où la conduction des sons dans le conduit auditif et par le système tympano-ossiculaire est amortie, comme s'il existait un bouchon avec de minimes troubles de confusions phonétiques ;

— **les surdités de perception** dominées par les lésions de l'oreille interne des voies cochléaires et des centres auditifs où l'on rencontre fréquemment des vices de confusions phonétiques.

maximum de l'enseignement oral. Nous avons insisté pour qu'il ne soit pas placé au fond de la classe.

4°) Nous avons noté que certains élèves étaient allergiques au pollen, à la poussière, à la poussière de craie.

Nous conseillons donc vivement aux maîtres de ne pas effacer leur tableau à sec, de ne pas secouer ou faire secouer le chiffon chargé de poussière de plâtre, afin d'éviter ainsi, chez certains enfants des infections rhino-pharyngées qui les rendent momentanément malentendants.

5°) Que penser enfin d'un test verbal appliqué à un enfant ayant 30 décibels de perte auditive ? Le résultat chiffré d'un tel test n'est pas valable.

Il est donc nécessaire (niveau Cours préparatoire par exemple) de prendre des précautions supplémentaires avant son placement en classe de perfectionnement. Tel que nous le concevons le dépistage rapide oral peut permettre de suspecter une perte auditive et par là de vérifier si l'audition est bonne avant de se lancer dans un examen psychologique approfondi dont le résultat ne reflètera pas le niveau normal d'intelligence.

Certaines personnes (y compris des médecins) pensent qu'une perte auditive de 15 décibels représente une audition normale. Des études faites par d'autres médecins spécialistes montrent que les bruits ambiants diminuent l'acuité auditive. Leurs conclusions sont beaucoup plus proches de la réalité.

III. — CONCLUSIONS

Nous pensons que, dans la plupart des cas d'enfants à rééduquer, les problèmes de perception visuelle et auditive ont entraîné l'échec au cours préparatoire. Seule une minorité de cas montre que les problèmes psychologiques étaient à la base de l'échec scolaire.

Sur ces difficultés de perception, non décelées au départ de la scolarité, se sont créés des conflits maître-élève, enfant-parents qui ont été le début de nombreux problèmes caractériels de l'enfant, problèmes psychologiques consécutifs à ces déficits qui n'auraient pas existé si un dépistage sérieux avait été pratiqué en début de scolarité.

Nous ne pouvons qu'être d'accord avec les nouvelles dispositions qui vont être prises pour l'amélioration, la rééducation des enfants inadaptés (cf Journal LE MONDE du 19 février 1970) qui prévoient la multiplication des CMPP et un « large éventail de compétences des médecins neuro-psychiatres, oto-rhino-laryngologistes dans l'équipe de rééducation de tels centres ».

LACHIZE, orthophoniste-rééducateur.

JEUX, rééducatrice.

c) il arrive parfois, dans de rares cas que ces confusions écrites existent sans perte auditive. Ici, deux hypothèses sont possibles :

- 1) Au cours du passage au Cours Préparatoire, l'enfant a eu des difficultés auditives qui par la suite se sont guéries seules (par exemple, allergie au pollen, à la craie, à la poussière) ;
- 2) l'enfant immature n'a pas intégré correctement les sons au cours de l'apprentissage de la lecture.

d) enfin un dernier groupe d'enfants allergique au pollen, aux poussières ont une perte auditive inconstante. Chaque fois qu'il sont enrhumés, les confusions apparaissent. Elles disparaissent lorsque l'affection rhinopharyngée est guérie.

1°) Nous avons remarqué que **le nombre de confusions orales ou écrites n'étaient absolument pas proportionnel à la perte auditive.**

Aussi, convient-il de demander un examen audiométrique (et non un examen au peep-show) même dans le cas où une seule confusion se répète systématiquement.

2°) D'autre part, l'examineur ne peut pas chiffrer la perte auditive. Il se peut qu'un enfant soit assez fortement malentendant, même s'il n'existe que très peu de confusions phonétiques orales ou écrites. Quel est, à ce moment, la valeur d'un test verbal ?

Ne faudrait-il pas penser à un examen non verbal et à certains tests tels que le Kohs, le Matrix, le Borelli-Oléron, « spécialement destiné à fournir une évaluation du niveau mental chez les enfants souffrant de handicap à l'égard du langage » ?

3°) L'examen d'une certaine partie des enfants qui nous ont été adressés après examen psychologique montre que les pertes auditives sont de l'ordre de 15 à 30 décibels (enfants au QI normal).

Si l'on considère que le bruit de fond de la classe correspond à une perte auditive de 30 à 35 décibels, 15 décibels de perte, en cabine audiométrique, correspond à 45 décibels en milieu sonore, 20 à 50, 30 à 60 décibels. On conçoit alors aisément qu'un enfant malentendant léger placé au fond de la classe est incapable de suivre les explications du maître et par conséquent s'en désintéresse. Il est alors considéré soit comme un paresseux, soit comme ayant une intelligence inférieure à la moyenne.

Autre remarque : La perte auditive n'est souvent pas égale pour l'oreille droite et pour l'oreille gauche. L'audiogramme permet alors de déceler ce déséquilibre.

Ce sont les raisons pour lesquelles nous avons envoyé à chacun des maîtres intéressés une lettre précisant que l'enfant avait une perte auditive, que la perte sur telle oreille était plus importante et qu'il était indispensable de le placer en classe de telle sorte qu'il puisse bénéficier au

Pour nous il n'est pas possible de vouloir débrouiller seuls de tels problèmes. Empiriquement, nous sommes arrivés à repérer les cas de pertes auditives légères. Mais, qui peut, autre que le médecin, les mesurer et dans la plupart des cas, en trouver la cause et les soigner ? Nous sommes restés en relation constante avec lui. Ce travail d'équipe a permis :

a) de confirmer le diagnostic du rééducateur par le médecin ORL ou inversement ;

b) de suivre à deux les progrès de la rééducation ;

c) au médecin de suivre l'évolution de l'affection et de la courbe audiométrique lorsqu'il avait prescrit un traitement.

Nous pensons que c'est là le seul moyen de progresser et d'obtenir des résultats positifs qui nous permettent de cerner de plus près un problème mal connu et combien important dans les domaines du dépistage psycho-pédagogique et des rééducations.

I. — DEPISTAGE DES TROUBLES D'AUDITION

Nous avons pratiqué ce dépistage en deux temps :

1°) DEPISTAGE RAPIDE DU TEST DE ROUMA DES CONFUSIONS ORALES.

Le test de Rouma consiste à faire répéter à l'enfant une liste de mots où tous les phonèmes sont passés en revue dans un certain ordre.

Cet examen Montre que les phonèmes les plus souvent confondus sont les suivants :

p - b	f - v	a - an
t - d	s - z	o - on
c - g	ch - f	é - in

Parfois, b, d, g, suivis d'une voyelle sont bien sonorisés, mais mal sonorisés dans br, dr, gr. L'enfant dit alors pr, tr, cr, ex. : cravure pour gravure, alors qu'il aura dit correctement bateau par exemple.

Dans ce cas en effet, il y a double sonorisation, 2 consonnes différentes se succédant.

2°) DEPISTAGE ET REPERAGE DES CONFUSIONS ECRITES.

Nous avons repéré ces confusions grâce aux tests de niveau d'orthographe de la Société Alfred Binet et du test ORLEC d'orthographe (01 et 02).

Notre étude, portant sur une cinquantaine de cas montre que,

a) les mêmes confusions écrites et orales sont concomitantes : l'enfant dit et écrit prosse en place de brosse ;

b) chez certains enfants, seules les confusions écrites subsistent, les confusions orales ont été compensées et n'existent plus. L'audiogramme montre presque toujours qu'il y a perte auditive ;

les pertes auditives légères, leur dépistage, conséquences pédagogiques

Un grand nombre d'enfants nous sont confiés en réadaptation psychopédagogique par la Commission Médico-Pédagogique Départementale (1). Très vite, dans de nombreux cas, nous nous sommes aperçus que l'examen psychologique auquel ils avaient été soumis avant leur désignation sur la liste des enfants « à rééduquer » était insuffisant. Si pour la plupart d'entre eux les problèmes psychologiques avaient été bien mis en valeur, il n'en était pas de même pour les troubles de perception. Nous nous sommes donc attachés, au cours de ces dernières années à essayer d'aller plus loin dans le repérage des mauvaises perceptions visuelles et auditives.

Il ne sera question ici que des repérages auditifs pour lesquels nous avons travaillé avec un seul médecin :

Monsieur le Docteur GAILLARD de COLLOGNY, Maître de conférences, Agrégé O.R.L. des Hôpitaux de CLERMONT-FERRAND, qui, à la prochaine rentrée universitaire occupera ce poste.

(1) La Commission Médico-Pédagogique Départementale (C.M.P.D.) présidée par Monsieur l'Inspecteur de l'Enseignement Spécial reçoit les demandes de rééducation qui lui sont adressées.

- 1) Par les psychologues scolaires qui dépistent les enfants ayant des difficultés scolaires. Leur action s'étend dans tout le département.
- 2) Par les psychologues des Services d'Orientation Scolaire et Professionnelle.
- 3) Par la Consultation du Dispensaire d'Hygiène Mentale.
- 4) Par la Consultation Médico-Psychologique de CLERMONT-FERRAND (ex Consultation des Services Médicaux et Sociaux de l'Education Nationale, dépendant maintenant du Ministère de la Santé Publique).

La C.M.P.D. désigne les élèves à réadapter. Ceux-ci sont attribués aux rééducateurs au cours de réunions périodiques.

Les enfants à réadapter présentent soit des troubles de langage ou de parole, soit des difficultés d'expression écrite (dyslexiques).



LE « TEST-O-MATIC » : Une technique cybernétique d'auto-instruction au service d'une pédagogie personnalisée par programmation fonctionnelle.

CARACTÉRISTIQUES TECHNIQUES DU « TEST-O-MATIC »

Fonctions : analyse, évaluation, correction et notation.

Dimensions : appareil de poche sous housse-étui en matière plastique, 12 x 24 cms, épaisseur : 6 millimètres.

CARACTÉRISTIQUES STANDARDS

Dispositifs d'entrée :

- 1 voyant d'affichage des références numériques des questions
- 1 voyant d'affichage des niveaux sémantiques des questions
- 1 voyant d'affichage des choix des réponses exprimées.

Dispositifs de sortie :

- 1 voyant d'indication d'exactitude ou d'inexactitude de la réponse
- 1 voyant d'indication du n° de choix de la réponse exacte
- 1 voyant d'ajustement en cas de réponse inexacte
- 1 voyant d'indication de la valeur pondérée de la réponse fournie.

Interface : mémoire permanente paramétrique à disque codé définissant systématiquement les degrés d'erreur ou de vérité.

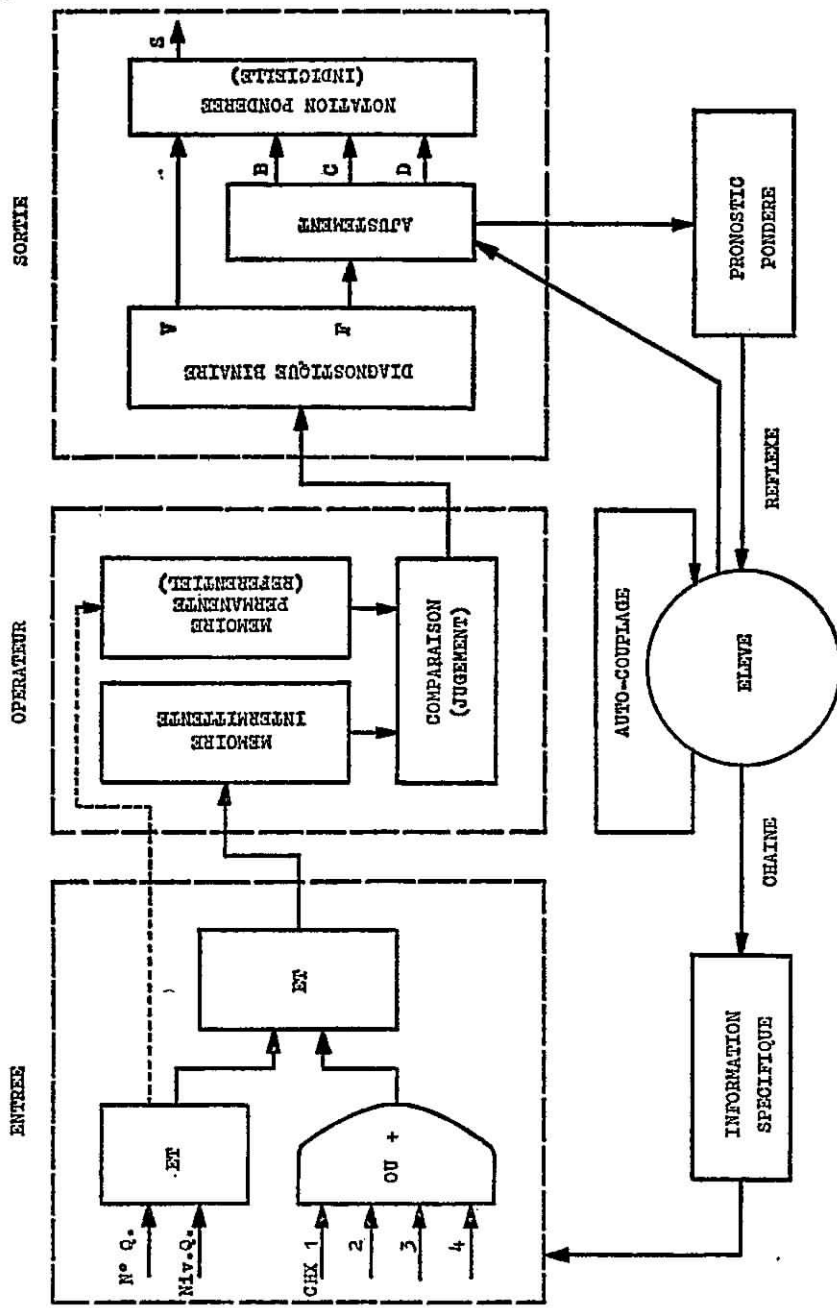


SCHÉMA LOGIQUE D'UNE MACHINE DIDACTIQUE ("TEST-O-MATIC")

En effet, nous n'avons à aucun moment, au cours de ce qui précède, fait allusion aux « machines à apprendre » ; cependant on ne peut parler plus longtemps de programme et de programmation didactique du point de vue cybernétique, sans invoquer l'organe, l'outil susceptible de satisfaire aux fonctions de mesure et de contrôle, objectives, qui s'imposent en la circonstance.

De même que dans la vie de tous les jours on s'est évertué à doter les individus d'aides techniques susceptibles d'apporter une réduction de l'effort musculaire (appareillage électro-ménagers, moyens de transports individuels ou collectifs, etc...) il apparaît à la fois logique et souhaitable de faciliter l'acquisition et l'intégration des connaissances en fonction des critères précédemment définis.

Mais de même qu'il n'est pas nécessaire d'utiliser un marteau-pilon pour casser une noisette il est apparu excessif de faire appel — d'un point de vue individuel — à un ordinateur, pour apprendre une leçon, sauf cas de snobisme aigu, notamment dans les cas de populations disséminées (télé-enseignement et cours par correspondance).

L'instrument adéquat, en l'occurrence la machine, doit permettre de remplacer une « pédagogie aveugle » en temps différé, par une « pédagogie quantifiée » en temps réel, sur la base d'un modèle de préceptorat visant à reproduire le dialogue enseignant-enseigné.

En outre, la machine idéale, d'un point de vue pratique et non théorique doit effectuer les opérations d'évaluation, correction, contrôle et de notation. C'est pourquoi, sous l'égide de l'A.P.C., les recherches des spécialistes de la pédagogie et de la cybernétique ont été orientés vers la conception et la réalisation d'un appareil individuel très évolué et très bon marché.

Ce testeur automatique dénommé par ses créateurs : « TEST-O-MATIC », s'est révélé dès sa mise en service, notamment pour la formation des adultes au départ, d'une efficacité inégalée à ce jour, tant sur le plan de l'enseignant dont il a considérablement simplifié la tâche, que sur celui des enseignés qu'il a libéré du stress inhérent aux contraintes psychologiques et intellectuelles.

L'appareil dont le schéma logique et la photographie figurent à la suite, a été diffusé par milliers d'exemplaires, tant en France qu'à l'Etranger à l'appui de cours d'enseignement général ou de formation professionnelle en programmation fonctionnelle.

René QUINQUETON (E.N.S.E.T.),

Directeur de Pédagogie. (I.T.P.)

Henri PERRET (E.S.P.I.),

Responsable de recherche.

Des questions de synthèse le permettent, car le CHOIX DE RÉPONSE à de telles questions permet de DIAGNOSTIQUER le point de rupture. On sait alors agir en conséquence, à l'aide de questions parcellaires plus simples et dont les réponses, toujours à choix multiple, rebâtissent progressivement, étape par étape, l'édifice, la structure qui n'avaient pas été saisis.

Telle est, dans l'opération de contrôle la première phase celle de RESTRUCTURATION DES CONNAISSANCES.

Mais il est, par ailleurs, nécessaire de garder en mémoire et de savoir utiliser un certain nombre de connaissances-clé de la leçon : c'est la seconde phase de l'opération générale de contrôle.

Là encore, une nouvelle série de questions à choix multiples permet de vérifier que telle connaissance a bien été retenue et, dans le cas contraire, EN FONCTION DU CHOIX, de la rappeler par un exemple d'utilisation adapté, ou simplement de renvoyer l'élève à l'endroit précis du cours où le sujet correspondant a été traité.

**

Ainsi préparé par l'«INITIALISATION», informé dans les meilleures conditions par une LEÇON ETUDIÉE EN TOUTE TRANQUILLITÉ, l'élève est à même d'assimiler les connaissances qui lui sont destinées. Leur RESTRUCTURATION après l'étude, puis leur RAPPEL au cours du contrôle final amènent l'élève à disposer d'un volant de connaissances parfaitement utilisables, sans qu'il ait eu à supporter les ruptures de rythme qui marquaient les formes initiales d'enseignement programmé. Cette forme nouvelle de programmation, connue des spécialistes sous la dénomination de PROGRAMMATION FONCTIONNELLE (voir le n° 13 d'INTERÉDUCATION) fait intervenir, grâce à la cybernétique, la notion de quantification informationnelle (voir le n° 16), compte tenu :

- des degrés croissants d'abstraction,
- des niveaux de généralisation

et introduit de ce fait, le quantitatif, le qualitatif et l'objectivation dans l'enseignement sur des bases à la fois scientifiques et rationnelles.

Elle produit un FEED-BACK AJUSTÉ, de l'origine, de la nature et de la forme de l'erreur compte tenu du comportement motivé de l'élève ou de l'étudiant, grâce à sa structure polymodulaire.

De plus, elle a été conçue dès l'origine pour satisfaire à une fonction d'automatisation susceptible de prendre en charge les tâches parapédagogiques qui incombent traditionnellement aux enseignants et aux formateurs telles que : répétitions, corrections, notations, etc... tandis que sur le plan de l'enseigné cela permet une double fonction d'ergonomie mentale et d'optimisation motivante.

sances, autrement dit, LE TRAVAIL DE L'ÉLÈVE que l'on doit tenter de programmer.

Au lieu de considérer l'enseigné comme un récepteur passif, il faut tenir compte de ses caractéristiques personnelles : son savoir initial, exact ou inexact. Pour qu'il reçoive les connaissances, il faut non seulement les lui révéler et contrôler leur acquisition, mais lui faire gérer lui-même sa façon d'apprendre.

On en est donc venu à PROGRAMMER non plus le déroulement d'une leçon, mais, comme nous le disions, LA RECEPTION DE CETTE LEÇON PAR L'ÉLÈVE. Ainsi, l'enseignement programmé, qui se caractérisait essentiellement jusqu'alors par son aspect d'automatisme devient dans ces conditions un "SYSTÈME FINALISÉ", c'est-à-dire un système construit à partir de ses destinataires.

Pour employer une image, disons que les premières formes reviennent à construire un poste émetteur et à diffuser des émissions que chaque récepteur tente, avec plus ou moins de succès, de recevoir. Dans cette nouvelle forme on recense les récepteurs existants et leurs possibilités de réception ; et c'est seulement au vu des résultats de ce recensement que l'on choisit l'implantation de l'émetteur et que l'on fixe ses caractéristiques, de telle sorte qu'il bénéficie du maximum d'écoute.

Venons-en maintenant à une description plus précise de cette nouvelle forme d'enseignement programmé.



Contrairement à certaine devise : « je sème à tous vents », nous devons nous attacher à ne semer — à ne révéler les connaissances — qu'en terre fertile. Et pour cela, il faut commencer par fertiliser.

Comment ? — mais simplement en EVEILLANT LA CURIOSITÉ, en amenant l'élève à RÉFLÉCHIR sur ce qu'il sait ou croit savoir, et qui lui sera nécessaire pour suivre sa prochaine leçon ; à le motiver.

Chacune des questions à choix multiples le conduira suivant sa réponse soit à passer directement à la question suivante, soit à lire au préalable une mise au point.

Ainsi sensibilisé et préparé à apprendre, l'élève, dont la curiosité est maintenant en éveil, sera beaucoup plus RÉCEPTIF à cette révélation des connaissances, à cette transmission du savoir, qu'elle soit orale, écrite, ou audio-visuelle.

De plus, la leçon n'est pas interrompue, puisque c'est seulement après celle-ci qu'intervient le contrôle.

On le rend efficace en s'assurant tout d'abord que les CONNAISSANCES retenues sont CORRECTEMENT STRUCTURÉES, reliées les unes aux autres, et reliées également aux acquisitions antérieures.

même de REPRENDRE A UN STADE ANTERIEUR — la révélation des connaissances, suivant les réactions du récepteur, c'est-à-dire l'élève.

Or, ces réactions doivent être déduites des réponses fournies par l'élève, à des questions de contrôle.

C'est pourquoi, la forme première « d'enseignement programmé » était constituée de brefs exposés, suivis, chacun, d'une question de contrôle. C'était la forme linéaire, dire de SKINNER.

Dans cette forme linéaire d'enseignement programmé il n'y a même pas de dénombrement des divers cas possibles : la question de contrôle est si élémentaire que la réponse semble évidente. C'est un mot laissé en blanc dans une phrase ; le mot absent à trouver est, par exemple, celui dont l'explication ou l'exemple d'emploi vient d'être illustré dans l'alinéa qui précède immédiatement la question. Bien sûr, pour NE PAS LAISSER L'ELEVE SUR UNE INCERTITUDE OU UNE ERREUR, il importe que l'alinéa suivant commence par lui donner la réponse juste.

Le rythme d'un tel enseignement est évidemment haché, syncopé et chaque exposé ne peut porter que sur un point élémentaire de connaissances.

**

La seconde forme d'enseignement programmé a été élaborée par CROWDER. Prenant conscience de la nécessité de ne pas disperser l'attention par le rythme syncopé de questions et réponses, il a augmenté la longueur des exposés. Donc chaque étape de « révélation de connaissances » apporte davantage de connaissances.

Les QUESTIONS DE CONTROLE plus espacées et portant sur des sujets plus étendus sont accompagnées de PLUSIEURS RÉPONSES VRAI-SEMBLABLES, une seule étant exacte. Ainsi, suivant le type de réponse fournie on peut orienter différemment la suite du travail, soit en donnant un complément d'information adapté spécialement à l'erreur commise, soit en renvoyant l'élève au passage précédent, ou en cas d'exactitude, en continuant la leçon.

C'est pourquoi le système de Crowler est dit « à embranchements » ou à CHOIX MULTIPLES.

Il constitue une amélioration appréciable puisque le déroulement de l'enseignement peut, dans ces conditions, être individualisé.

Toutefois, le système demeure haché, syncopé, puisque la révélation des connaissances nouvelles dépend de la fourniture d'une réponse exacte à chacune des questions posées.

Pour remédier à ce défaut apparemment lié à l'enseignement programmé, il était nécessaire de repenser celui-ci de fond en comble.

Plutôt que de programmer la révélation des connaissances, c'est-à-dire programmer le travail de l'enseignement, c'est l'assimilation des connais-

Le rôle de l'enseignant est donc double :

- révéler le savoir à l'élève ;
- contrôler l'acquisition de ce savoir par l'élève.

C'est sur ces deux aspects de la fonction enseignante que viennent se greffer les mille ruses du métier, aussi bien que les innombrables METHODES PEDAGOGIQUES aussi classiques ou aussi révolutionnaires qu'elles puissent se prétendre.



Connaissant mieux notamment chacun des deux composants, essayons de cerner le contenu global de l'expression ENSEIGNEMENT PROGRAMMÉ.

Programmer un enseignement va comporter trois aspects essentiels :

I — programmer cette REVELATION DU SAVOIR : dans la mesure où ce savoir relève d'une connaissance objective, il n'y a guère de difficulté. Cela se ramène, pour une bonne part, à fractionner ce savoir « A DIVISER CHACUNE DES DIFFICULTES... EN AUTANT DE PARCELLES QU'IL SE PEUT ET QU'IL EST REQUIS POUR MIEUX LES RESOUDRE. » (on reconnaît la règle d'analyse de Descartes).

II — programmer le contrôle d'ACQUISITION PAR L'ELEVE : là apparaissent les premières difficultés sérieuses, car, à première vue on risque de rencontrer autant de cas possibles qu'il y a d'élèves.

III — INCORPORER ce programme de contrôle d'acquisition dans le programme de révélation des connaissances : là réside l'écueil de l'enseignement programmé quand ce n'est pas celui auquel se heurte l'enseignement tout court.

En effet, il suffit de rappeler l'inefficacité d'une leçon, d'une lecture, d'une conférence, lorsqu'elles s'adressent à un public inapte à les recevoir (manque d'intérêt pour le sujet traité, ou absence des connaissances nécessaires pour le comprendre). Or, un enseignement est un enchaînement d'acquisitions, et bien sûr il ne peut y avoir enchaînement que s'il y a eu acquisition préalable.

L'enseignement donc, qu'il soit traditionnel ou programmé, doit comporter une alternance de révélation de connaissance et de contrôle d'acquisition.

Quel rythme adopter pour cette alternance ? un groupe de leçons suivi d'un contrôle unique mais volumineux ? ou encore une leçon suivie immédiatement du contrôle correspondant ? ou encore plusieurs contrôles interrompant l'exposé de chaque leçon ?

Les commentaires formulés plus haut sur la signification de l'épithète « programmé » permettant de déduire que l'Enseignement programmé possède, entre autres, la particularité d'ACCELERER ou de RALENTIR — voire

enseignement programmé:

**de l'instruction programmée à la
programmation fonctionnelle par la
mise en œuvre de moyens
d'auto-instruction et d'auto-contrôle**

PROGRAMMER, c'est dans le sens le plus vaste, comme on l'entendait avant la présente « ère informatique », prévoir l'enchaînement d'une suite d'opérations, en vue d'un résultat à obtenir, de telle sorte que ce résultat soit obtenu quelles que puissent être les éventualités qui se présentent.

Ainsi, lorsque l'on est amené à confier à quelqu'un la réalisation d'une tâche, on doit lui donner une suite d'instructions à appliquer successivement et, parmi ces instructions, figureront nécessairement des phrases CONDITIONNELLES du genre : « Si vous constatez ceci, poursuivez de telle manière ; mais si vous observez tel autre phénomène, c'est comme cela qu'il vous faudra continuer ».

Il apparaît alors comme évident que, pour cela, il soit nécessaire de dénombrer tous les « POSSIBLES », et, pour chacun d'eux pris isolément, de fixer les tâches élémentaires à assumer pour rejoindre la voie menant à l'objectif que l'on s'était donné.

C'est, d'une part, dans le dénombrement de tous ces possibles, d'autre part dans leur étude comparative et leurs regroupements que réside la difficulté essentielle, MAIS AUSSI TOUT L'INTERET du travail de programmation.

Nous nous sommes attachés jusque là à donner une idée aussi familière que possible de l'épithète « programmé ».

Le premier mot du titre — l'enseignement — est d'un emploi suffisamment courant pour que les commentaires le concernant soient limités.

Rappelons néanmoins qu'enseigner c'est à la fois **transmettre** des informations (connaissances) depuis un émetteur (professeur, livre, images... etc...) jusqu'à un récepteur (élève) ; et de plus **s'assurer** que ces informations ont bien été enregistrées par le récepteur.

— les équipements et matériels seront utilisés en permanence, par le plus grand nombre d'enfants ;

— l'encadrement est fourni, pour une part importante, par des enseignants et des parents d'élèves bénévoles ;

— l'administration de la MJC intègre dans son travail le poids de l'organisation de ces activités.

Nous souhaitons voir cette expérience se poursuivre et se développer, dans ce quartier comme dans d'autres quartiers de Paris où des activités analogues fonctionnent, et sommes persuadés que la Ville de Paris nous fournira **les crédits nécessaires** au développement d'une action originale destinée à l'enfance.

J.-P. GÉGOUT.

— A PROPOS DU N° 3 DES CAHIERS DE L'ÉCOLE ET LA VIE. (A. COLIN) —

Le G.F.É.N. écrit et publie les « cahiers de l'École et la VIE ». Le numéro 3 s'intitule : « Pédagogie globale de la communication et de l'expression ». Faligand trouve ce titre ambitieux. Il a raison ! (1).

Quatre ou cinq comptes rendus d'expériences limitées aux C.M. et F.E., sont en effet au-dessous de prétentions — que d'ailleurs ils n'avaient pas — Un cahier de 47 pages ne **peut être** qu'une **invitation** à la réflexion et à l'action. Le G.F.É.N. se renierait lui-même s'il prétendait développer ou résumer une manière de penser et d'agir.

Les façons de voir et de travailler, exposées dans ce numéro — comme dans les autres — ne sont à aucun titre, des leçons données aux lecteurs, mais des bases pour la discussion et l'expérience.

C'est du moins ainsi que je les comprends.

Gloton parle de « l'unité profonde de la pédagogie esquissée ». A nous d'en juger ! En prenant conscience de certaines nuances, chacun réfléchit par lui-même et pour lui-même, à « la Pédagogie globale de la communication et de l'expression ».

Ces cahiers s'adressent à tous les maîtres (débutants ou chevronnés). Le texte reconstitué, l'expression libre, la structuration, les ensembles, sont ou deviennent des « classiques » de la pédagogie. Le propre d'une école « nouvelle », c'est de n'en avoir jamais fini avec la remise en cause et l'expérimentation.

L. AUMASSON, G.F.É.N.

(1) *Inter-Education*, n° 14, p. 100.

Expression musicale - Expression corporelle - Théâtre - Danse - Marionnettes - Ciné-club.

Enseignement ménager - Photographie (prise de vue et travail de laboratoire).

Dessin - Emaux - Terre/Céramique - Cartonnage - Pyrogravure - Tissage de perles.

Ces ateliers ont été équipés par nos soins, mais ce sommairement et des investissements trop lourds pour le budget de notre association restent à faire.

La M.J.C. rémunère à l'heure actuelle 3 animateurs, et fait appel, parmi les parents d'élèves, aux personnes compétentes et disponibles.

La gestion et le contrôle éducatif de ce secteur d'activités est assuré par un groupe composé de représentants des enseignants et des parents d'élèves de chaque groupe participant à nos activités, et de représentants de la M.J.C.

A titre indicatif, nos dépenses de fonctionnement, de janvier à juin, s'établissent comme suit :

Rémunération d'animateurs :

360,000 F pendant 22 semaines	7.560 F
Matériel Fongible	2.170 F
Location de films	1.760 F
	<hr/>
	11.490 F

Au cours de cette période, le rodage de la formule a été assuré par 4 écoles disposant chacune d'un après-midi par semaine (de 14 h à 16 h).

A la demande de Monsieur l'inspecteur départemental Gloton, nous accepterions de recevoir les groupes scolaires le matin également, soit 8 groupes ou environ 2 000 enfants qui chaque semaine disposeraient de 2 heures.

Le prolongement normal du travail les jours scolaires est l'organisation, les jeudis et samedis, d'activités du type « centre de loisirs » qui ont d'ores et déjà commencé à fonctionner et sont appelés à un développement important.

Cet ensemble inhabituel d'activités devrait permettre **l'utilisation à plein temps** des locaux mis à notre disposition par la Ville de Paris, répondant en cela à la fois aux demandes de la population qui apprécie hautement le service rendu aux enfants, et aux vœux de l'administration qui souhaite l'utilisation la plus importante possible des locaux socio éducatifs.

Le coût de ces activités, trop important pour que notre budget puisse le prendre en charge, est dérisoire compte tenu de l'action menée :

créer des clubs pour les enfants et non pas à exiger des enfants qu'ils s'adaptent aux clubs.

Le troisième problème concerne les activités elles-mêmes. Celles-ci sont tributaires de subventions qui n'existent pas. On prévoit en haut-lieu le tiers temps pédagogique, mais comme d'habitude rien pour l'appliquer et l'on compte sur l'imagination et le dévouement du personnel enseignant. Voilà un secteur de l'enseignement « gratuit » qui coûte bien cher à tous ; la M.J.C. doit se débrouiller pour trouver des fonds, les écoles doivent puiser dans les coopératives donc dans les bourses des parents, et des enseignants de surcroît.

Faute de personnel et de matériel suffisant, on prévoit une activité dite de nombre. Bien sûr le cinéma est tout indiqué. Mais si le club est conçu comme un ciné-club avec discussion, comparaison, recherche, il ne peut recevoir qu'un petit groupe d'enfants, sinon il ne devient qu'un moyen de « tenir » sans peine un groupe nombreux. Où est alors l'activité de l'enfant ? Il n'apprendra même pas à devenir un spectateur actif et critique au sens positif du terme.

Enfin un dernier problème se pose à notre avis. Nous voulons le tiers-temps pédagogique, le Directeur de la M.J.C. aussi. Faute de personnel et d'argent nous faisons appel aux parents (le club de modelage était tenu par une maman). Nous sommes ravis de pouvoir travailler en collaboration avec des parents. Il y a cependant un danger dont il faut être conscients. Nous faisons marcher un système avec beaucoup d'économie pour notre administration qui peut déjà proclamer combien elle est ouverte à la rénovation, à bon marché évidemment. Nous donnons là une preuve qu'il n'est pas besoin de personnel très qualifié pour s'occuper des bambins de l'école élémentaire et qu'après tout des aides de ceci ou de celà, des jeunes filles durant le service civique pourraient fort bien s'en charger.

Est-ce à dire que nous devons abandonner ? Sûrement pas. C'est une expérience très positive. Les enfants y sont attachés et nous aussi du même coup. Nous souhaitons beaucoup qu'elle puisse s'élargir et que tous les enfants de l'école puissent en profiter. Nous avons seulement voulu souligner les problèmes qu'elle soulevait et qu'à notre avis il nous faudra aborder et résoudre dans une confrontation effective et un travail d'équipe réunissant tous ceux qui prennent en charge les activités de club.

Rolande MILLOT.

Le point de vue

du directeur de la M.J.C.

Nous avons pu organiser et mettre à la disposition des enfants, dans le cadre des activités d'éveil, les ateliers suivants :

Un tel projet réclame pour être réalisé en plus d'une équipe de maîtres décidés, des locaux, de l'argent, un directeur actif et convaincu et une participation de parents ayant le temps et capables d'animer un club. Nous n'avions à Vitruve que les maîtres, convaincus, mais ne disposant que de leur seule bonne volonté.

Malgré tout, nous avons fait des essais. Mais un club ne peut pas « tourner » efficacement avec un adulte pour 20 enfants et nous avons dû abandonner. Dans chaque classe les enfants ont toujours pu peindre, modeler, danser, faire de la musique des marionnettes et du théâtre. Cependant, se rendre dans un club est d'une plus grande portée éducative. C'est pourquoi nous avons été très contents de la perspective que nous offrait la Maison des Jeunes du XX^e en nous ouvrant ses portes. L'enfant trouve un groupe nouveau puisque des enfants de classe et d'âge différents se regroupent autour d'un animateur qui n'est pas forcément leur maître. Le fait aussi de quitter sa classe, d'aller dans un lieu prévu pour le club, entraînent une attitude différente à l'égard de l'activité qu'on y pratique.

L'activité de club entre pleinement dans les vues pédagogiques des maîtres de la rue Vitruve. Mais pour qu'elle soit efficace, enrichissante et intéressante pour l'enfant ; il faut à la fois qu'existent une réelle possibilité de choix et une possibilité de participation suffisamment longue pour aboutir à un résultat satisfaisant. Dès lors, des problèmes pratiques surgissent. S'il faut un minimum de 4 séances à la musique pour créer quelque chose, il n'en faut plus que 3 pour la peinture et 1 pour la cuisine. Nous avons eu à résoudre ce problème et ce ne fut pas commode parce qu'il nous a semblé indispensable avant tout de satisfaire les enfants. Nous aurions pu demander aux enfants de choisir sur titres avant le début des séances, ainsi pas de temps perdu, pas de problèmes à résoudre pour l'animateur qui dès le départ se trouvait à la tête d'un groupe fixe. Nous avons refusé ce système qui n'est qu'une caricature de choix et met l'enfant en demeure d'avoir une activité qu'en fait il ignorait. Si l'enfant est tenu d'accepter le club que, d'une manière arbitraire, on l'a amené à désigner, il ne fera rien de plus dans ce club que des « activités dirigées » telles qu'elles étaient proposées dans un enseignement traditionnel.

Le premier problème auquel il faudra bien que l'ensemble des éducateurs, maîtres et animateurs, réfléchisse est celui **du choix** pour les enfants. L'organisation des premières semaines doit non seulement permettre à l'enfant de prendre connaissance des activités possibles mais aussi d'en avoir un aperçu positif. Et voilà d'emblée posé un 2^e problème, celui-la même des animateurs.

Ne s'improvise pas éducateur qui veut, ce qui ne signifie pas qu'un père d'élève ne puisse pas animer un club ; cela exige avant tout qu'une discussion aura permis de bien préciser les buts, cela exige aussi que l'on ne vienne pas animer un club sans l'avoir préparé, que l'on soit décidé à

proprement scolaires. Elles suscitent un intérêt et un engagement, qui contredisent le jugement porté sur les « instables » les « apathiques » et même certains « retardés mentaux ». Elles développent l'initiative et la confiance en soi ; mais aussi l'esprit d'équipe et le respect de l'autre.

— Quant aux maîtres, elles les placent dans une situation inconfortable, obligés qu'ils sont de se documenter, de s'entraîner, d'être des « enseignants-enseignés », et d'adapter leur attitude à des circonstances absolument nouvelles. Que devient alors, face aux parents, leur certitude d'être seuls compétents, en matière pédagogique ?

Comment imaginer, qu'ainsi transformés, maîtres et élèves aborderont, sans y rien changer, les deux autres tranches du « tiers-temps » :

— Les activités d'éveil (histoire, géographie, observation scientifique).

— Mais aussi et surtout, les « activités de base » (calcul et français) ?

Grammaire fonctionnelle et mathématiques modernes seront-elles encore abordées comme des techniques nécessaires ? N'y découvrira-t-on pas, au-delà de l'usage qu'on en fait, une méthode d'éducation, et de formation intellectuelle qui doit plus qu'on ne pense au « dernier tiers », actuellement parent pauvre de l'organisation scolaire ?

— Cette osmose entre les maîtres, et entre les enfants, au niveau des ateliers, gagnera progressivement l'ensemble du groupe scolaire.

Les parents, témoins de cette évolution, ne pourront y rester indifférents, à plus ou moins long terme.

Ainsi des expériences comme celle qui se développe dans le 20^e, si les directeurs d'autres maisons de Jeunes prenaient l'initiative de les multiplier, pourraient être un puissant facteur de rénovation pédagogique.

Favorisant et intensifiant les relations entre les usagers de l'école primaire (maîtres, parents, élèves), le « tiers-temps pédagogique », ainsi conçu et réalisé, aurait une incidence évidente sur les autres niveaux de l'enseignement, et l'évolution des esprits en matière d'éducation.

Il nous appartient de soutenir et de faire connaître l'initiative de M. Gégout, d'y intéresser le plus de gens possible, et de provoquer, par leur intermédiaire, une émulation, qui, profitant d'abord aux écoles, donnerait aux Maisons de Jeunes un rayonnement dont elles ont, plus que jamais besoin.

Laure AUMASSON

**Le point de vue
des utilisateurs**

Depuis plusieurs années, l'équipe des maîtres de la rue Vitruve cherchait à organiser des clubs dans l'école.

choix, sans autre critère que leurs goûts et leurs désirs exprimés. Il permet, en particulier, aux élèves des classes de perfectionnement et de transition, de se sentir pareils aux autres, et d'entrer favorablement en compétition avec tous, à propos d'activités qui les valorisent.

— **LA MIXITÉ**, même si elle est encore quelque peu artificielle : — [Dans l'équipe de production sonore, il n'y avait que des garçons. Filles et garçons s'expriment à **tour de rôle**, dans la danse, le théâtre ou le mime. Mais ils cohabitent, se tolèrent, respectent leurs activités propres, sans sarcasmes et sans complexes].

— **OUVERTES SUR L'EXTÉRIEUR**, par certaines de leurs classes, des écoles s'engagent progressivement sur place dans les « tiers temps » pédagogique. Des ateliers de tissage, travail du bois, marionnettes, couture, à la disposition de tous les élèves du groupe sont peu à peu mis en place.

L'école de la rue Bretonneau donne l'exemple de ce que peut réaliser la collaboration confiante entre des parents et des enseignants.

Depuis deux ans, ils animent ensemble, chaque mercredi, **aux heures scolaires**, les « clubs » les plus variés.

Ils furent les premiers à utiliser les équipements de la Maison de Charonne. Ils y ont renoncé pour permettre à d'autres d'en bénéficier.

Selon M. Gegout, parents et maîtres peuvent se rencontrer avec moins de réticence hors de l'école que dans les locaux scolaires. Ils peuvent animer, ensemble, certains ateliers, comme cela se fait rue Bretonneau. Ils se forment mutuellement dans des activités « éducatives et culturelles », pour lesquelles la pratique pédagogique ne suffit pas — qui peuvent commencer ou se poursuivre hors de l'école, et qui ouvre celle-ci sur la vie :

— Des enfants de 8, 10, 14 ans, se passionnent pour la photographie. Se contenteront-ils de prises de vue intérieures, même avec projecteur ? N'auront-ils pas envie de développer leurs propres photos ?

— Une oreille, exercée à reconnaître et apprécier un son, sera-t-elle sourde aux bruits familiers ?

— Des enfants qui, librement et collectivement auront chanté, dansé, joué leur vie intérieure, pourront-ils aussi facilement se replier et s'isoler ?

— Les films vus et commentés chaque semaine — quand les projections seront programmées et préparées — subiront-ils de la même façon, la télévision et la publicité ?

Ainsi le « tiers-temps » pédagogique, s'il entre progressivement dans les faits, pourrait bouleverser l'importance relative de ses trois tronçons, et le jugement que l'on porte sur chacun d'eux :

— Les « activités éducatives » telles qu'elles sont pratiquées à la Maison de Charonne, s'accordent beaucoup plus, avec les besoins naturels des enfants, avec aussi les sollicitations de la vie moderne, que les exercices

tard ; le choix en est limité et difficile. Il faudrait un plan à long terme des projections prévues, une étude préalable, des prolongements débouchant sur une attitude critique en face des images...

Les rares classes hostiles à l'expérience craignent que les 250 F offerts par l'A.P.E. à celles qui la tentent réduisent d'autant les subventions habituelles pour l'achat des livres de prix... Or, même en utilisant les équipements mis à leur disposition, les équipes doivent supporter certaines dépenses, pour lesquelles rien n'est prévu — [les petits fours à émaux coûtent déjà 18 F pièce...].

En janvier, M. Gégout exprimait l'espoir de faire, par l'intermédiaire de sa maison des Jeunes, la liaison entre les parents et l'école. Cette liaison est difficile. Administrativement, les établissements scolaires restent « interdits à toute personne étrangère ». Le personnel enseignant redoute les intrusions dans un domaine où il se juge seul compétent ; les parents se sentent importuns et intimidés.

Pourtant, matériellement et moralement, les contacts et la collaboration sont plus que jamais nécessaires. Mai a provoqué une prise de conscience commune, et favorise certains rapprochements. Le rôle du directeur est, évidemment, essentiel, et une collaboration efficace comme celle qui est réalisée rue Bretonneau est encore, hélas, exceptionnelle.

Ailleurs, l'initiative d'un maître, quand elle se manifeste, est contrecarrée plus ou moins ouvertement par les collègues ou par le directeur... La bonne volonté de quelques parents est tournée en dérision, et systématiquement découragée...

C'est évidemment, toute une conception de l'éducation qui est en cause. Elle exige que soient reconsidérées en profondeur les notions que nous avons de la réussite scolaire, de l'autorité, de la démocratie, de la place et du rôle de l'école dans la société et dans l'économie.

Même si cette remise en cause n'est pas totalement consciente et consciemment nécessaire, elle est l'obstacle majeur à toute transformation réelle des méthodes d'enseignement et des relations entre les usagers ; transformations reconnues par tous comme nécessaires, mais redoutées par beaucoup dans leurs conséquences, et repoussées, pour ce qu'elles exigeraient d'effort personnel de reconversion...

C'est pourquoi, telle qu'elle est, l'expérience qui se déroule à la Maison des Jeunes de Charonne, a un aspect positif encourageant :

— D'abord **L'ENGAGEMENT DES MAITRES**, même s'il n'est pas encore pleinement ressenti par tous : Engagement dans une équipe, mais aussi dans des activités qui, **parce qu'elles sont inhabituelles**, obligent à un « recyclage » matériel, et retentissent sur l'attitude pédagogique « classique ».

— Le **BRASSAGE DES ENFANTS**, réunis autour d'une activité de leur

L'extermination, qui est totale, atteint la police elle-même sous le même prétexte futile : « toujours des fayots ».

Une autre histoire, inventée elle aussi, lance dans des aventures guerrières, avec guet-apens et trahisons, un grand chef à cheval, orné d'oripeaux.

En notre honneur, les enfants proposent de jouer « le gorille ». Les amateurs sont nombreux pour « personnifier » l'acteur principal. Celui qui l'incarne se balance, coudes repliés, en grattant ses côtes. Il n'y a pas à s'y tromper : c'est le gorille !

Tout le monde circule pieds nus ou en chaussettes, fouille dans la corbeille à « costumes » s'affuble à son gré, déplace chaises et bancs, s'attribue tel ou tel rôle, s'exerce à la corde, improvise des barres parallèles, choisit un disque — tout cela en toute liberté et sans confusion.

Le maître pourtant est présent et actif : il aide à fixer un turban, surveille l'électrophone, repousse à l'écart le sauteur de corde, intervient quand, pour un même rôle, les candidatures sont multiples, favorise discrètement l'observation critique. Surtout, il est à la disposition des enfants ; **il les aide à réaliser ce qu'ils ont envie de faire.** Il n'y a pas jugement de valeur sur une activité proposée, mais expression totalement libre quant au fond et à la forme. Le jugement viendra peut-être, mais des enfants eux-mêmes, au fur et à mesure que se multiplient les occasions et les moyens d'expression.

Ces écoles s'ouvrent vers la Maison des Jeunes à propos du « tiers-temps » pédagogique, mais il y a loin des circulaires ministérielles à leurs applications pratiques.

Si les maîtres, dans leur grande majorité, ont accepté de tenter l'expérience, très peu sont prêts, matériellement et moralement à en assumer la responsabilité. Certains ne comprennent pas qu'ils sont engagés dans le fonctionnement régulier de l'équipe. Accepter, même une fois une invitation ailleurs, c'est désorganiser l'ensemble...

Les directeurs, pour la plupart, ressentent le départ massif de leurs classes, comme une détente hebdomadaire pour eux-mêmes... et pour les maîtres qui « ne font pas classe ». Ils estiment qu'avec un effectif réduit de moitié, chacun d'eux peut prendre, en charge les élèves des maîtres absents... N'en comprenant pas l'intérêt, ils n'assistent pas aux réunions des responsables.

L'administration n'est pas plus compréhensive : une suppléante, qui animait un groupe de danse classique, a été déplacée, malgré les protestations de l'équipe.

Les terrains de jeux, pour la plupart, sont libres aux heures scolaires ; mais ils ne sont pas « bureaucratiquement » utilisables.

Les séances de cinéma ne sont pas au point : Les films arrivent trop

cuisine, théâtre et expression libre, musique, photo, construction et cartonnage, danse classique, etc., etc... le choix est déjà large.

Il est assez facile de fixer au mur des feuilles blanches et d'inviter des petits à peindre, en leur procurant pinceaux et peintures, facile aussi d'utiliser l'équipement ménager de la maison pour guider d'autres enfants dans la confection d'un gâteau qu'ils dégusteront eux-mêmes. Mais combien de maîtres et maîtresses sont-ils d'emblée compétents dans les autres activités ? Pourtant, sur les 20 classes du groupe scolaire, présent lors de notre visite, 5 seulement ont refusé de tenter l'expérience. Des animateurs de la maison de Jeunes dirigent certaines activités, ou assistent les maîtres dans une discipline pour eux inhabituelle. En voici quelques exemples :

1) Les 6 enfants d'un groupe, disposent de tambours, clochettes, boîtes sonores, cordes vibrantes. Seuls ils s'exercent à produire des sons avec un certain rythme. Ils les retrouvent, les reproduisent ou les modifient, les combinent ou les juxtaposent. Avec le maître, ils sont invités à en découvrir d'autres en frappant, râclant, heurtant entre eux divers objets. Chacun choisit longuement le bruit qui sera enregistré au magnétophone. La bande est écoutée, bruit après bruit ; chacun apprécie le sien, d'abord tel quel, ensuite avec un rythme alternativement ralenti et accéléré. L'enfant est maître de « son » bruit, stupéfait de l'entendre, ravi de le voir s'enfler, frissonner, vibrer, selon la vitesse de la bobine. Emu d'en être l'auteur, il **découvre le son comme moyen d'expression et facteur d'émotion**. L'œuvre collective est écoutée par tous à l'état brut, puis découpée et montée, par retouches successives, jusqu'à ce que le « morceau » ait une unité qui satisfasse tout le monde c'est un travail difficile et tâtonnant, mais qui se veut une réussite :

Chacun tend l'oreille, apprécie, s'esclaffe, d'abord timidement, puis avec une fermeté accrue, au fur et à mesure que le « morceau » prend forme. Malheureusement, je n'ai pas pu assister aux dernières retouches. Je suppose que l'instant final fut un triomphe et une joie énorme pour tous ; car **aucun exercice scolaire habituel neût pu susciter un engagement aussi total**.

2) Dans une petite salle du sous-sol, une douzaine d'enfants, de 8 à 10 ans, disposent de disques avec électrophone, d'étoffes bariolées pour se déguiser, de bancs et chaises qui deviennent estrade et décors.

Spontanément, ils « travaillent » par groupes de 3 ou 4 ; une seule fille, toujours la même, participe aux jeux des garçons. Sur un disque de **Sheila** : « agent secret » trois fillettes dansent et miment les aventures brutales et dramatiques de l'espionnage. Elles s'empoignent, luttent, tombent, se relèvent s'élancent et chantent avec une conviction totale.

Les garçons, eux, jouent un sketch de leur invention : « les fayots ». C'est une fille qui les envoie tous à la mort. Ils tombent l'un sur l'autre.

le tiers-temps pédagogique à la maison des jeunes et de la culture

le point de vue d'un observateur

Dans la page du « Monde » consacré à la jeunesse, un article intitulé « Une expérience originale de théâtre pour enfants » rendait compte, le 2 janvier de l'orientation que son nouveau directeur se proposait de donner à la maison des Jeunes de Charonne (20°) :

— « Cette expérience, disait-il, n'est qu'un élément d'un programme, lié à la mise en place, dans les écoles primaires, du « tiers-temps » pédagogique car les **maisons de jeunes peuvent mettre leur propre équipement à la disposition des enseignants**. L'objectif à long terme est de proposer aux maîtres, un matériel et des activités pour occuper les enfants pendant l'un des deux après-midi qui, **réglementairement** sont réservés chaque semaine aux activités socio-éducatives... ».

Un tel programme pouvait exprimer un vœu pieux. Mais, le 20^e arrondissement est celui des écoles expérimentales de M. Gloton. Très vite et de façon positive, des contacts furent pris. Actuellement (en mai) quatre groupes scolaires **utilisent normalement** les équipements de la Maison de Charonne — tout au moins les équipements intérieurs — depuis déjà plusieurs semaines.

Dans la salle de cinéma, de 200 places, alternativement grands et petits assistent à des projections de films. Trois maîtres suffisent pour les encadrer. Ainsi libérés, les autres peuvent prendre en charge les enfants qui restent, répartis par petits groupes et selon leurs goûts, dans des ateliers, aussi variés que possible. De multiples petites salles, disséminées au sous-sol, ou en étage, les isolent les uns des autres.

Dessin, peinture, poterie, émaux, gravure sur cuivre, pâtisserie et

peinture, texte), dialogues présentations diverses (instrument, compositeur, forme musicale)... Chacun peut apporter et jouer les disques qu'il aime et plusieurs ne s'en privent pas.

Ouvert à l'invention, un tel bilan ne peut conclure. Cependant, j'aimerais indiquer vers quoi m'orientent mes expériences passées et mes goûts ; comme vers un certain aboutissement : des espèces de **FRESQUES SONORES**, polymorphes, hétérogènes, avec ou sans argument dramatique, organisées au moyen de parties instrumentales (totalement ou partiellement improvisées) mixées avec des objets sonores (sons, bruits, paroles) enregistrés par nous ou par d'autres, travaillés ou non au magnétophone. Ces fresques exprimeraient les intérêts profonds des enfants, leur diffusion pourraient être contrepoincée par des diapositives ou des films (7) réalisés ou choisis par les enfants. J'espère que nous avons fait un timide premier pas dans cette direction avec « Musique, je vous aime »...

Michel FALIGAND, mars 70

documentation complémentaire

● « **Ile-de-France** » 73/74, épuisé, accessible dans le dossier pédagogique ipém n° 28.

● « **X, comme xylophone** », émission de télévision scolaire de la série « L'Alphabet », archives R.T.S., 25.11.1960.

● « **Musiques je vous aime** », 1968, bande magnétique, Magnétothèque du Département des Moyens Audiovisuels, I.P.N.

● « **Prélude et Toccata** », improvisation sur un guide-chant, 1969, bande magnétique, Magnétothèque du Département des Moyens Audiovisuels, I.P.N.

● « **15 ans de musique avec des enfants** », (1955-1970), bande magnétique, Magnétothèque du Département des Moyens Audiovisuels, I.P.N. — Archives Sonores du Groupe de Recherches Musicales (O.R.T.F.)

(7) Manière d'expérimenter les light-shows de la musique pop et peut-être de nous rapprocher des chemins tracés par Luc Ferrari.

L E F

Les camarades intéressé(e)s par le changement de la vie quotidienne et désireux de participer à des études préliminaires à la **création et au fonctionnement d'une communauté** basée sur la mise-en-pratique du principe "**Liberté, Egalité, Fraternité**", implantée en milieu très urbanisé (**région parisienne**), susceptible de proposer des activités aux personnes du voisinage, peuvent prendre contact avec :

Michel FALIGAND, 8, Allée Roland-Garros, 94-ORLY, Tél. 235-43-73.

3.3.4. utilisations, avec plusieurs instruments, des **expériences menées** en solo : cf. 3.2. ;

3.3.5. en **mélangeant** musiques non-enregistrées et musiques enregistrées ;

3.3.6. en utilisant certains **procédés mathématiques** : distributions aléatoires.

3.4. **la voix** : il va sans dire que dans une telle perspective, la voix et le corps humain sont le premier orchestre dont dispose chaque enfant. Ce qui a été dit en 3.2 et 3.3 les concerne aussi.

En complément de l'activité ludique et de l'expression libre utilisant la voix, une attention particulière devrait être accordée au chant choral. J'écris « devrait » parce que la recherche critique et le choix d'un répertoire fonctionnel (tenant compte des finalités, des principes, des enfants et de mes compétences) sont 2 expériences que j'ai seulement commencé à aborder.

3.5. **la notation** : mon objectif a été de sensibiliser les enfants à la relativité de la notation et des systèmes employés jusqu'alors. L'apprentissage de la notation ne me paraît offrir d'intérêt pour l'enfant que s'il est motivé. Or, je ne lui vois guère que 3 vraies motivations :

— vouloir qu'une ou des personnes éloignées recréent ou comprennent intimement la musique que l'on a créée,

— vouloir que l'interprétation de ses propres créations soit la plus objective possible,

— désirer interpréter des musiques écrites par d'autres.

Je crois que ce sont des motivations d'adultes et non pas d'enfants. Ce qui ne m'a pas empêché d'encourager chaque volontaire à créer son ou ses systèmes de notation. Le résultat a été — comme chaque fois qu'on facilite les expériences des enfants avec des systèmes symboliques : graphèmes et langage, chiffres et numération par exemple — d'amener les enfants à constater la nécessité d'un minimum de conventions pour la constitution du système. Finalement, nous avons annexé **la notation cybernétique** (6), mais pour des expériences si limitées que je peux dire que, dans ma classe, le problème de la notation reste tout à fait marginal.

3.6. **la musique enregistrée** : en complément de l'utilisation des musiques enregistrées comme éléments de création (cf. 3.3.4.), nous pratiquons presque quotidiennement l'écoute de musiques acousmatiques. La vie de la classe varie les types d'écoute (passive, active) et les types de présentations à la carte (le mélange des genres y va de soi), géographie musicale, devinettes, illustration de textes, motivation à une autre activité (danse,

(6) cf. « Interéducation », 7, p. 71 sqq.

ment au service de l'expression. Dans ce type d'activité à **dominante ludique** les rapports entre les mouvements du corps et les phénomènes sonores sont recherchés, analysés. Toutes ces expériences peuvent être examinées au moyen d'enregistrements magnétiques. La méthodologie générale a recours aux démarches traditionnelles : réunion, différence, symétrie, itération, permutation, inversion, complémentarité, récurrence, imitation (4). Les « exercices » concernent :

3.2.1. **le rythme** : accéléré/ralenti, continu/discontinu, ostinato, régulier/irrégulier, polyrythmie (5) ;

3.2.2. **la mélodie** hauteurs, durée, descendant/ascendant, séries, thèmes, articulation, concentré/dilué ;

3.2.3. **le timbre** : ambitus, attaques, manipulations cagiennes, statique/dynamique ;

3.2.4. **le mouvement** : très lent, lent, moyen, vite, très vite ;

3.2.5. **l'intensité** : très faible, faible, moyen, fort, très fort, résonance/écho ;

3.2.6. **l'harmonie et la polyphonie** : unisson, accord, arpège, pédale, conjoint/disjoint, parallèle/divergent/convergent ;

3.2.7. **les formes** : canon, ABA, en progression, ouvertes, récurrentes, anomiques ;

3.2.8. **les combinaisons de ces expériences** ;

3.2.9. les effets de **l'intervention du magnétophone** sur les expériences citées ci-dessus ;

3.2.10. **relations émetteurs-récepteurs** : spatialisation des sons, distances, directions ;

3.2.11. relations entre **production des sons** et autres **secteurs d'activités** (cf. 2.3.) ;

3.2.12. relations entre **production des sons-notations** (cf. 3.5.) ;

3.3. **groupements d'instruments** : ce type d'activités fait lui aussi appel aux démarches indiquées en 3.2. Les enfants expérimentent dans des groupes de 2, 3..., musiciens, jouant :

3.3.1. en **totale liberté** : avec ou sans accord préalable ;

3.3.2. avec ou sans **chef (s)** fixe (s), mobile (s), accepté/refusé ;

3.3.3. en **mosaïque**, en cercle, en carré ;

(4) Cette méthodologie permet entre autres à l'enfant de prendre conscience des règles qu'il se donne.

(5) Non limitatifs, les exemples cités n'ont donc que valeur indicative, ils montrent l'existence d'une **analogie avec des démarches compositionnelles actuelles** (cf. Jean-Claude Eloy).

- l'expression gestuelle,
- les jeux dramatiques,
- l'activité langagière,
- la connaissance du milieu,
- la physique,

- la physiologie,
- la mathématique,
- la psychosociologie,
- l'expression graphique.

Ce qui revient un peu à « proposer la musique comme une activité « globalisante », comme une interdiscipline » (3).

2.4. utilisation du **pouvoir motivant du jeu**.

2.5. recours volontaire et maîtrisé aux **comportements hédonistes**.

2.6. possibilité pour l'enfant de commencer à développer son **sens esthétique**, sa manière propre de percevoir, d'être sensible.

2.7. possibilité permanente de contrôle du **groupe-classe (attitude critique)** face à la créativité de chacun : motivations, buts, moyens, règles du jeu.

3. — TECHNIQUES

Il m'a toujours paru difficile de différencier technique et méthode. Tout au plus oserai-je dire aujourd'hui qu'une méthode me semble faite de techniques, que celles-ci me paraissent moins figées et moins paralysantes que celle-là, mais... Toujours est-il que je me garderai bien de prétendre avoir défini une méthode.

3.1. création et construction d'instruments : les enfants usent de cette possibilité avec économie, car nous avons en quelque sorte fait le tour de la question en constatant que le nombre de créations était théoriquement illimité, mais qu'à l'emploi, un très grand nombre se révélait fragile, peu fidèle, encombrant... Sous mon influence, nous utilisons de plus en plus d'instruments commerciaux. Mais, dans le feu de l'action, quelquefois **tout devient générateur de sons...**

3.2. maîtrise technique des instruments : chaque enfant peut, spontanément ou au cours d'ateliers dirigés, multiplier les expériences de manipulation des instruments (traditionnels, modernes, commerciaux, inventés, électroniques) de manière à en acquérir une technique qui demeurera constam-

(3) cf. P. Schaeffer : *Traité des objets musicaux*, Ed. du Seuil, p. 31.

1. — OBJECTIFS

La finalité que je poursuis en musique s'intègre dans les objectifs généraux que j'assigne à l'éducation. Ceux-ci ont été définis, sans équivoque, dans le texte « Propositions pour une charte I.P.É.M. » publié dans le n° 14 d' « **Interéducation** ». Selon moi, les activités musicales scolaires doivent choisir une double direction :

— **expression de la personnalité de l'enfant** : communication centrifuge ;

— **familiarisation et connaissance critique des musiques modernes** de notre temps, des musiques ethniques et, seulement en références historiques, des musiques du passé : communication centripète. Donc, démystification du phénomène musical en tant qu'instrument de la panoplie dont l'idéologie dominante prétend disposer pour maintenir son pouvoir.

2. — PRINCIPES

La démarche est la même. Je veux dire que ces principes sont déduits des principes généraux de l'école nouvelle. Je les définis ainsi :

2.1. **part du maître** : me voulant **agent de créativité**, je pense intervenir dans 2 directions :

2.1.1. en tant qu'**auditeur-spectateur** : je participe seulement au contrôle du milieu scolaire pour que celui-ci facilite et favorise l'expression musicale spontanée : individuelle et/ou en groupes ;

2.1.2. en tant qu'**acteur intégré** dans des relations duelles ou groupales :

2.1.2.1. comme **créateur-interprète** : par mes actions musicales ou par mes suggestions verbales, gestuelles (conscientes ou non) ;

2.1.2.2. comme **lanceur d'idées** : seulement proposées ou imposées ;

2.2 pour moi, **la musique c'est** : l'art (ou la technique ?) de combiner les sons, les bruits et les silences. Bien plus qu'un fait esthétique, la musique, témoignage global de la vie quotidienne des hommes, est un phénomène historique ;

2.3. **décloisonnement de l'activité musicale** : cette orientation est déterminée par la définition précédente. La vie dans la classe permet que puissent être expérimentés les liens qui unissent l'expression musicale avec :

psychosociologues. C'est évidemment à l'E.M.A.M.U., au G.R.M., au G.A.M. que je m'adresserais pour recruter des équipiers et non pas à cette commission « Musique et Enseignement » créée le 13-6-69 par le ministre (cf. B.O.E.N. n° 25 du 19-6-69) laquelle compte presque exclusivement : des bureaucrates, des inspecteurs généraux et des professeurs d'enseignement musical dont les options sont douteuses. De même, il faudrait prendre connaissance des expériences menées par 2 compositeurs anglais également professeurs : David BEDFORD et Peter MAXWELL-DAVIES.

la musique dans ma classe, aujourd'hui

« A l'origine, la musique était l'univers de l'homme ».

K.-H. Stockhausen.

J'aimerais profiter de cette rencontre (1) pour faire le point d'une manière schématique, sur mes activités musicales dans cette classe où je travaille depuis plus de 7 ans.

Quelques précisions liminaires me semblent toutefois indispensables. Mes connaissances musicales — techniques instrumentales, théories compositionnelles — ont toujours été très élémentaires. Par contre, ma passion pour la musique, pour les musiques a grandi avec le temps au point d'être devenue... captative et despotique. J'ai donc écouté **activement** des quantités considérables de musiques de tous les genres, mais avec une prédilection pour le moderne (« savante », jazz, variétés) et l'ethnique. J'en ai joué aussi souvent que les circonstances me l'ont permis. J'ai lu pas mal d'articles de revues et de livres, j'ai écouté des conférences, j'ai participé à des tables rondes, j'ai discuté, j'ai rédigé des enquêtes sur les problèmes posés par la création musicale. Et tout cela, sans retenue. J'ai commencé à m'intéresser à « l'éducation musicale » en 1953, à la suite de l'audition de chants inventés (textes et musiques) par des fillettes d'un cours élémentaire de Chambourcy. Depuis, j'ai multiplié les expériences dans les 3 ou 4 classes où j'ai travaillé ; j'ai conduit cette recherche un peu — trop ! — en isolé, en jouant constamment de la dialectique expériences pratiques — hypothèses théoriques et sans jamais avoir réussi (malgré des efforts dans ce sens) à créer un groupe de travail vraiment pluridisciplinaire (2) et durable.

(1) Il s'agit de la réunion qui se tint dans ma classe le 7 mars 70.

(2) De tels groupes devraient compter dans leurs rangs : acousticiens, compositeurs, cybernéticiens, éducateurs, électroniciens, interprètes, luthiers, mathématiciens, musicologues,

Epreuve de la lecture du texte

	réd.	add.	int.	inv.	subs.	
7-8 a	20 %	32 %	2 %	1 %	45 %	100 %
9 a	24 %	21 %	2 %	3 %	50 %	100 %
10-11 a	27 %	31 %	4 %	0 %	38 %	100 %
khi 2	1,03	2,65	0,28	2,07	1,76	

N. S N. S N. S N. S N. S

L'épreuve de la lecture au tachyscope

	réd.	add.	int.	inv.	subs.	
7-8 a	47 %	8 %	5 %	4 %	36 %	100 %
9 a	43 %	8 %	5 %	2 %	42 %	100 %
10-11 a	41 %	13 %	5 %	3 %	38 %	100 %
khi 2	0,41	1,11	—	0,08	0,48	

N. S N. S N. S N. S N. S

L'hypothèse est acceptée : les différences de fréquence sont dues au hasard.

Cette comparaison dans les trois épreuves prouvent que la variable âge ne joue pas sur la formation des incorrections. Nous pouvons cependant remarquer que les enfants les plus âgés n'ont commis aucune faute-inversion statique dans l'expérience des mots et celle du texte.

— II Les déformations significantes.

Comparaison inter-groupes d'âge

7-8 ans,

9 ans

10-11 ans.

Hypothèse posée : il n'y a de différence de fréquence significative entre les trois groupes, les résultats ne varient pas selon l'âge.

**Tableau des pourcentages de déformations significantes
sur le total des déformations significantes dans chaque groupe d'âge**

Epreuve des mots

Epreuve du texte

Epreuve
au tachytoscope

	Déf. sig.
7-8 a	42 %
9 a	62 %
10-12 a	40 %
khi 2	6,17

S à p 10

	Déf. sig.
7-8 a	35 %
9 a	45 %
10-12 a	49 %
khi 2	2,41

N. S

	Déf. sig.
7-8 a	33 %
9 a	34 %
10-12 a	43 %
khi 2	1,64

N. S

L'hypothèse est rejetée dans le test des mots la différence des fréquences est significative à p. 10 ce sont les enfants de 9 ans qui font le plus de déformation significantes.

L'hypothèse est acceptée pour les deux autres épreuves. Nous remarquons que les pourcentages des déformations ayant une signification augmentent avec l'âge.

De ces nombreuses comparaisons, nous pouvons conclure que ni l'âge ni le sexe n'ont une action déterminante sur une mauvaise activité lexicque.

L'ATTITUDE CORRECTIVE EN LECTURE

Dans les expériences soumises aux lecteurs, j'ai surtout analysé l'aspect défectologique de la lecture, considéré uniquement son côté négatif. Il m'a semblé que je devais m'intéresser aussi à l'attitude de l'enfant pendant la lecture et en particulier l'aspect auto-critique : Voici les questions que je me suis posées : l'enfant est-il conscient de son activité lexicque défectueuse ? perçoit-il ses erreurs ? essaye-t-il de les corriger ? réussit-il ?

Pour cette étude, j'ai procédé de la même manière que pour les différentes études antérieures. J'ai noté les corrections et établi les pourcentages dans chaque échantillon pour l'épreuve de la reconnaissance des mots et celle de la lecture du texte. L'attitude auto corrective n'a pas été considérée dans l'épreuve de lecture du tachytoscope ; en effet, dans cette expérience, l'enfant était invité à se corriger. La répétition des projections prouvait une mauvaise lecture presque tous les enfants le comprenaient ; certains arrivaient à une lecture correcte, d'autres n'y parvenaient pas ; la cohésion des premières formulations étant parfois trop dominante.

Dans les deux autres épreuves, l'enfant était libre de sa lecture il pouvait la corriger à son gré.

J'ai comparé les résultats et vérifié les hypothèses ci-dessous par la méthode statistique du khi 2 appliquée à des échantillons indépendants :

- à l'intérieur de chaque échantillon entre filles et garçons
- entre les deux échantillons : dyslexiques et bons lecteurs.

I. — Epreuve de la reconnaissance des mots :

— 1) **Comparaison intragroupe (filles et garçons).**

Hypothèse à vérifier : Il n'y a pas de différence dans l'attitude corrective entre les filles et les garçons. Les différences de pourcentages de corrections sont dues au hasard.

Tableaux des pourcentages de corrections sur le total des (fautes) mots déformés

Echantillon des dyslexiques

		Correct.
D	g	4,20 %
	f	18,34 %
khi 2		8,25

T.S. à p. 01

Echantillon des bons lecteurs

		Correct.
N	g	27,61 %
	f	21,41 %
khi 2		0,78

N. S

1. — **Dans l'échantillon des dyslexiques : l'hypothèse est rejetée**, la différence des résultats est très significative (p. 01) : les filles se corrigent plus que les garçons.

2. — **Dans l'échantillon des bons lecteurs : l'hypothèse est acceptée** les différences de pourcentages sont dues au hasard.

— 2) **Comparaison inter-groupes (D et N).**

Hypothèse émise : Les bons lecteurs ne diffèrent pas des mauvais lecteurs par une meilleure attitude corrective. Les différences de pourcentages sont dues au hasard.

Tableau des pourcentages de corrections sur le total des (fautes) mots déformés
Dyslexiques et bons lecteurs

	Correct.
D	9,8 %
N	22,86 %
khi 2	4,83

S à p 05 : 3,84

Essayons d'interpréter cette différence d'aptitude à se corriger.

Nous avons remarqué les rôles que « la pression de formulation » et l'antécédent peuvent jouer dans la formation d'erreurs lexiques. Les deux forces peuvent provoquer « un réflexe non valable, une faute avant l'achèvement de la perception de la totalité du mot ». La promenade oculaire saisit quelques éléments structuraux du mot, provoque l'acte-réflexe en fonction du déjà lu et du présent écrit. Cet acte est antérieur à la perception plus lente. L'enfant dyslexique s'en tient à cette formulation réflexe surtout si elle répond logiquement à ce qu'il a prévu, il n'éprouve pas le besoin de contrôler : contrôle qui pourrait être la perception globale qui suit l'acte réflexe. Il se refuse à vérifier, l'acte réflexe l'emporte sur la perception. Cette dernière est bonne puisque l'enfant invité à se corriger lit le mot isolé correctement.

Cette absence de contrôle, ce refus de vérifications, cette incapacité d'auto correction paraissent être des aspects spécifiques du mauvais lecteur. Cette attitude finit par renforcer sa lecture difficile, elle l'entraîne dans un cercle vicieux : erreurs de lecture - erreurs ignorées - erreurs acceptées - erreurs acquises - erreurs de lecture.

Si nous observons de plus près, les essais de correction des enfants dyslexiques, nous remarquerons qu'ils se situent en majorité au niveau d'une première formulation incohérente :

ex : la mergelle - la magelle
nous dimarrons - nous démarrons
les pelouses vetes - les pelouses vertes
les pelons - les pelouses
l'agence - l'aventure
les trambres - les tanches

Peu d'enfants ont rectifié ces formulations logiques.

ex : les pots sont cassés
nous décollons
les grosses branches
les oiseaux vont et viennent dans le ciel.

Cette déficience de l'attitude correctrice que nous venons d'expliquer par un refus de vérification peut être interprétée d'un autre point de vue : l'incapacité du contrôle de la formulation.

Certains enfants ont une lecture très syllabique, une articulation trop hachée qui ne permet pas la prise globale du mot et par le fait sa reconnaissance. La juxtaposition purement formelle de sons correspondants aux unités graphiques perçues ne leur permet pas de reconnaître la restructuration phonétique constituée par le mot oral, ils ne peuvent savoir si le mot formulé est correct ou incorrect ; ils ne peuvent donc rectifier. Cette régression aux

éléments est un obstacle fondamental à la globalisation et finalement à la reconnaissance. Lire un mot, c'est retrouver le mot du langage courant qui a un certain rythme, une certaine durée, une certaine figure. L'enfant peut lire correctement un mot en syllabisant et ne pas retrouver le mot du langage usuel, de même il peut le lire incorrectement et ne pas s'en apercevoir, il n'éprouve pas le besoin de corriger. Il traduit bien ou mal les sons mais il ne comprend pas ce qu'il dit. Il ne se familiarise pas avec le langage écrit, il n'apprend pas à le connaître, il ne le possède pas par conséquent, il fait des fautes qu'il ne peut corriger parce qu'il les ignore.

Intéressons-nous maintenant à l'attitude d'auto-correction très spécifique des bons lecteurs.

La faute lexicale chez le bon lecteur a souvent les mêmes causes que chez l'enfant dyslexique : influence de l'antécédent, exigence de formulation, continuité de rythme. L'émission-réflexe précède la perception. Dès que celle-ci se réalise, l'enfant prend conscience d'une non correspondance entre la formulation et la reconnaissance graphique du mot, il y a un conflit entre le formulé parfois logique et le perçu ; l'enfant ressent alors la nécessité de vérifier et il corrige.

Cette habitude de vérifier au niveau du mot semble disparaître au fur et à mesure que l'enfant sait mieux lire. Plus il possède le langage écrit : connaissance parfaite de la combinatoire et richesse de vocabulaire, plus il est maître de sa lecture, plus cette vérification devient rare et d'une amplitude plus grande. Elle ne se fait plus au niveau d'un mot ou d'un groupe de mots mais au niveau de la phrase.

Cette attitude correctrice est très importante dans l'apprentissage de la lecture, elle permet de se familiariser avec les mots, de connaître leurs traductions phoniques, impossibilité que détient l'enfant dyslexique qui persévère dans ses substitutions et reste à côté du donné perçu. Pour apprendre à lire, il faut faire l'apprentissage de chaque mot individuellement, la lecture n'est pas une succession de sons isolés mais un ensemble phonétique provoquant une idéation, une émotion en concordance avec la perception globale d'une phrase.

La faiblesse en lecture ne viendrait-elle pas d'une tendance du sujet à refuser la répétition, d'une inappétence à la reproduction, d'une tendance à mal répéter sans respecter le donné. L'enfant qui n'a pas tendance à imiter, a aussi tendance à inventer, déformer, déformer le donné, restructurer en fonction du sens ou en fonction de combinaisons articulatoires facilement formulables.

LES ÉPREUVES ET LES CATÉGORIES DE FAUTES

Les comparaisons des résultats par type de fautes entre les mauvais lecteurs et les bons lecteurs nous ont prouvé qu'aucune catégorie de fautes

était symptomatique de la dyslexie. Cette constatation perdrait de sa valeur si je ne considérais pas les fréquences des fautes par catégorie à l'intérieur de chaque épreuve. Je veux savoir.

— 1°) si les fréquences de fautes dans une épreuve sont spécifiques

— 2°) si les fréquences de fautes par catégorie sont spécifiques de chaque épreuve.

Pour la comparaison inter-catégories et la comparaison inter-épreuves des différences de fréquences de fautes, j'ai appliqué la méthode du khi 2 pour chaque échantillon.

I. — Echantillon des enfants dyslexiques.

— 1) **Comparaison inter-catégories** : red. add. int. inv. sub.

L'hypothèse à vérifier se présente ainsi : les enfants mauvais lecteurs commettent indifféremment chaque type de fautes dans une épreuve.

Tableaux des pourcentages de fautes par catégorie sur le total des fautes dans chaque épreuve

cat. de fte		mots		texte		tachyt.
red.		17,5 %		24,75 %		40,80 %
add.		23 %		23,25 %		8,90 %
int.		47 %		2,37 %		4,90 %
inv.		3 %		1,62 %		1,80 %
sub.		9,5 %		48 %		43,60 %
khi 2		55,82		69,80		82,87

T.S à 001

T.S à 001

T.S à 001

L'hypothèse est rejetée dans les trois épreuves, la différence des fréquences dans chaque épreuve est **très significative (p 001)**. Les lecteurs ont une tendance très marquée à commettre certains types de fautes spécifiques de chaque épreuve.

— 2) **Comparaison inter-épreuves.**

L'hypothèse posée se formule ainsi : les enfants se comportent indifféremment dans chaque épreuve de lecture.

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

	red.	add.	int.	inv.	sub.	
mots	17,5 %	23 %	47 %	3 %	9,5 %	
texte	24,75 %	23,25 %	2,37 %	1,62 %	48 %	
tachyt.	40,80 %	9,90 %	4,30 %	4,30 %	30,70 %	

khi 2 10,28 6,87 67,8 0,84 25,34
S. à 01 S. à 02 T.S à 001 N.S. T.S. à 001

L'hypothèse est rejetée dans quatre catégories : (réd-add-int-sub.) les différences de fréquences sont **très significatives** respectivement à 01, 02, 001, 001, d'une différence d'attitude lexicale des enfants dans les épreuves.

L'hypothèse est acceptée pour la catégorie des inversions, quelque soit l'épreuve, les sujets ont des pourcentages de fautes très peu différents.

II. — Echantillon des enfants bons lecteurs.

— 1) **Comparaison inter-catégories.**

Hypothèse : les enfants bons lecteurs **commettent indifféremment** chaque type de fautes dans une épreuve. Les différences de fréquences sont dues au hasard.

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

cat. de F.		mots		texte		tachyt.
réd.		11,875 %		17,375 %		50,80 %
add.		34,5 %		41,625 %		9,90 %
int.		42,75 %		6,125 %		4,30 %
inv.		5,375 %		0 %		4,30 %
sub.		5,375 %		34,875 %		30,70 %
khi 2		59,91		62,74		80,87

T.S à 001 T.S à 001 T.S à 001

L'hypothèse est rejetée dans les trois épreuves, les différences de fréquences sont **très significatives** (001). Les lecteurs ont dans chaque épreuve, une propension à commettre certaines catégories de fautes.

— 2) **Comparaison inter-épreuves** (mots-texte-tachytoscope)

Hypothèse posée : les enfants se **comportent indifféremment** dans chaque épreuve de lecture.

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

	réd.	add.	int.	inv.	sub.	
mots	11,87 %	34,5 %	42,87 %	5,37 %	5,37 %	100 %
texte	17,37 %	41,62 %	6,12 %	0 %	34,87 %	100 %
tachyt.	50,80 %	9,90 %	4,30 %	4,30 %	30,70 %	100 %
khi 2	33,91	18,67	51,82	3,24	29,06	

T.S. à 001

T.S. à 001

T.S. à 001

N.S.

T.S. à 001

L'hypothèse est rejetée dans quatre catégories : les différences de fréquences **sont très significatives à 001** : d'une différence d'activité lexique variant selon l'épreuve.

L'hypothèse est acceptée pour la catégorie **les inversions** les différences de fréquences **sont dues au hasard**. Nous remarquons la même absence de signification dans l'échantillon des enfants dyslexiques.

III. — Classement des catégories de fautes par épreuve.

Après cette étude sur les catégories de fautes et les épreuves nous montrant les variations de résultats significatives des expériences subies, j'ai fait un classement par ordre décroissant de pourcentages, des types de fautes dans chaque épreuve pour chaque échantillon.

— 1) Epreuve de la reconnaissance des mots :

enfants D : Interversions - Additions - Réductions - Substitutions - Inversions

enfants N : Interversions - Additions - Réductions - Substitutions - Inversions

— 2) Epreuve du texte :

enfants D : Substitutions - Réductions - Additions - Interversions - Inversions

enfants N : Additions - Substitutions - Réductions - Interversions - Inversions

— 3) Epreuve au tachytoscope :

enfants D : Substitutions - Réductions - Additions - Interversions - Inversions

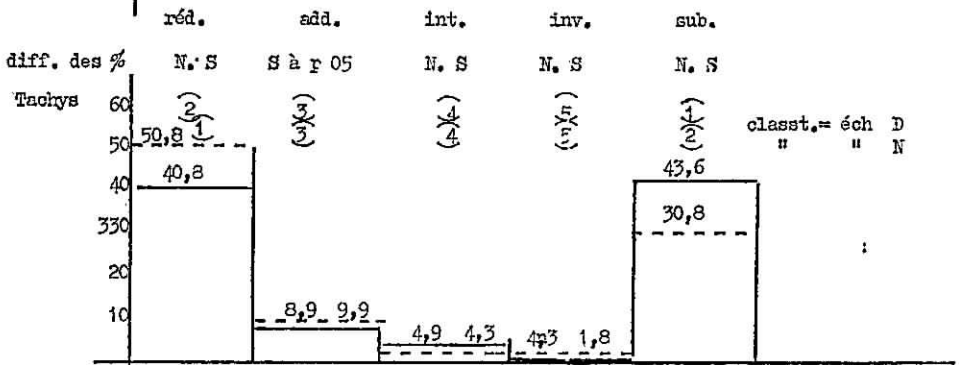
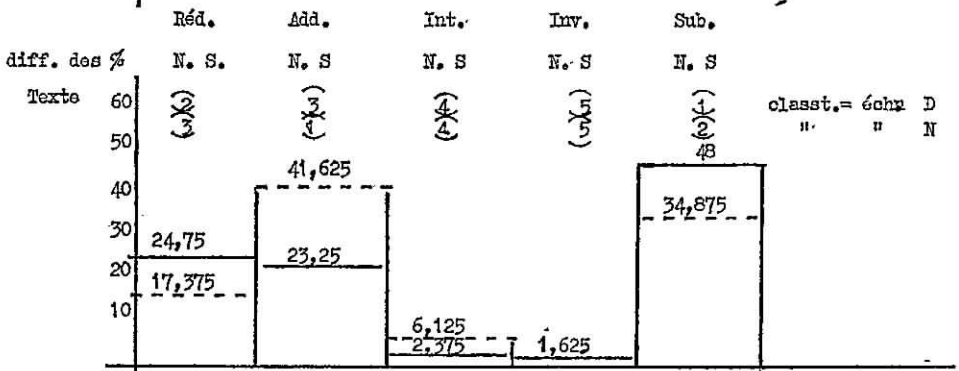
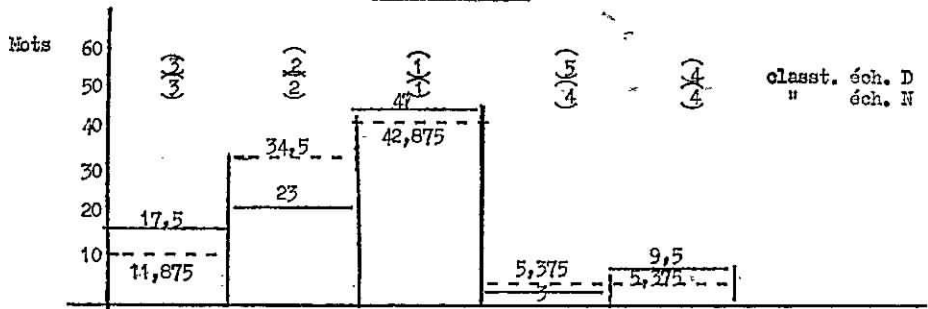
enfants N : Réductions - Substitutions - Additions - Interversions - Inversions

Un histogramme illustre les différents résultats et les différents classements. (Voir ci-dessous).

Il est intéressant d'analyser les raisons de ces différences de classements, pourquoi ceux-ci varient selon les épreuves expérimentales.

Dans le test des mots, les mauvais lecteurs et les bons lecteurs ont un classement identique : ce sont les inversions qui dominent alors que les inversions arrivent au dernier rang. Dans cette épreuve, l'enfant est placé devant des mots isolés qu'il ne formule pas, qu'il doit ensuite reconnaître visuellement dans une liste. L'enfant lorsqu'il vient au bureau a du mot

E P R E U V E S



diff. des %	réd.	add.	int.	inv.	sub.
	N. S	N. S	N. S	N. S	N. S

une perception globale : elle appréhende la forme générale du graphème : longueur, signes initiaux, lettres au graphisme particulier et laisse les éléments internes non caractéristiques. Cette globalisation lui permet de reconnaître le mot sans l'analyser. Cette image rapide, synthétique, il la recherche dans la liste, il doit la trouver dans un mot possédant tous les éléments principaux de sa perception globale : longueur du mot, signes initiaux. Là aussi il néglige les éléments internes du mot, alors il souligne indifféremment les mots justes et les interversions (celles-ci présentant les éléments caractéristiques du mot juste) :

ex. : vielle au lieu de veille
corcodile au lieu de cracodile
coquillocot au lieu de coquelicot
camarel au lieu de caramel
larguer au lieu de largeur
bourette au lieu de brouette
lomocotive au lieu de locomotive.

Ces interventions ne s'expliquent donc pas par une mauvaise perception du mot.

Nous ne retrouvons pas le même classement pour les deux autres épreuves.

Chez les mauvais lecteurs, ce sont les substitutions qui se placent en premier, viennent ensuite les réductions, les additions enfin les interversions et les inversions. Nous constatons que ce classement est le même dans les deux épreuves de lecture.

Dans les tests oraux où l'enfant est invité à exprimer le donné, nous trouvons dans ses incorrections, une tendance très nette à substituer des lettres, des syllabes et même des mots. En présence d'un mot difficile à déchiffrer ou inconnu, poussé par le besoin de formuler, sensibilisé par sa lecture précédente, il ne respecte plus les éléments perçus, il restructure un mot en changeant les lettres se laissant entraîner par un désir de signification dû à l'influence de l'antécédent, à la recherche d'un mot ressemblant au donné, ou par un besoin de formulation d'une bonne forme phonétique.

Au deuxième rang, arrivent les réductions. L'enfant victime d'un retard de langage, lit des mots incorrectement, mots qu'il prononce mal habituellement. Il saute aussi des lettres, des syllabes, des mots quand ceux-ci peuvent être un obstacle à un déchiffrement ou à une lecture suivie. Là encore, il ne tient pas compte du perçu.

Les interversions et les inversions ont des pourcentages très faibles dans ces deux épreuves de lecture.

Les bons lecteurs ont un classement un peu différent de celui des enfants dyslexiques. Leurs erreurs se situent surtout dans le domaine des additions et des réductions qui sont au 1^{er} rang respectivement dans

l'épreuve du texte et dans l'épreuve au tachytoscope. Les substitutions viennent en deuxième place. Nous trouvons là aussi interversions et inversions aux derniers rangs.

CONCLUSION

Mon étude est terminée. Peut-être aurais-je dû approfondir mes analyses, multiplier mes observations sur les manifestations de la dyslexie mais je n'ai pas voulu m'éloigner du thème principal de mon étude : la recherche et la classification des fautes de lecture.

Les hypothèses que j'ai émises tout au long de mes recherches ont été acceptées ou rejetées selon le point précis que j'ai étudié, mais la principale, celle dont la vérification risque de renverser ou du moins de contester un grand nombre de théories sur les troubles de la lecture est acceptée : **la dyslexie ne se caractérise pas par une spécificité des fautes de lecture.** C'est la comparaison par la méthode statistique des résultats des deux échantillons mauvais lecteurs et bons lecteurs qui m'a permis de vérifier l'hypothèse : il n'y a aucune différence de fréquences de fautes significatives d'une particularité de l'échantillon des dyslexiques par rapport à celui des bons lecteurs à commettre des déformations tout particulièrement les interversions ou inversions que certains attribuaient à une mauvaise perception. Cependant sans atteindre une différence significative avec les bons lecteurs, les faibles en lecture se révèlent par une plus grande propension à commettre des fautes-substitutions.

Arrivant à de telles conclusions, je me demande quel est alors le critère de la dyslexie, quels sont les symptômes des troubles du langage écrit ?

Je reprendrai la conclusion de mon premier chapitre : l'enfant dyslexique se manifeste d'abord par une lecture difficile et très incorrecte. La grande variabilité de ses fautes est caractéristique.

Mais cette manifestation bien que révélatrice d'un retard dans l'apprentissage de la lecture, n'est que le résultat pondérable, un constat des différents troubles ou faiblesses en lecture.

Je crois que le point qui différencie l'enfant faible en lecture c'est son « attitude lexicale » plus que son « activité lexicale » : son attitude face à la lecture, son attitude pendant la lecture, ce sont elles qui peuvent définir la dyslexie, la déterminer et l'expliquer.

Cette attitude se caractérise très souvent par une indifférence, un désintérêt de l'enfant pour la lecture, il ne prend aucun plaisir à lire, il considère cette activité comme une contrainte. S'il lit ce n'est pas de plein gré, c'est parce qu'on l'y invite plus ou moins impérativement, parfois avec menace de sanctions. Il va répondre à cette sollicitation dans un climat

d'anxiété, avec un sentiment d'angoisse, ses facultés intellectuelles ne jouent pas pleinement, perturbées par les impulsions affectives ; il va trébucher sur les mots, hacher ses formulations, adopter un rythme très irrégulier tantôt lent, tantôt précipité. En présence de mots inconnus ou difficiles à déchiffrer, il va les remodeler, substituer des lettres, en enlever, en ajouter, les intervertir afin de répondre à cette nécessité de formuler « quelque chose » à la vue des graphèmes : cette déformation sera plus ou moins cohérente suivant que le besoin de signification ou le respect du perçu dominera. Même lorsqu'il est capable de lire les mots dont il possède la combinatoire, il va aussi les remplacer par des déformations ayant un sens et répondant logiquement aux formulations précédentes. De la même façon, il saisit dans un mot les éléments les plus prégnants, les signes initiaux, les lettres aux configurations particulières et il restructure le mot à partir de ces appréhensions ; dans une phrase, il retient quelques mots principaux qui sont pour lui les jalons d'une pensée, des points autour desquels il brode, interpète, invente. Son esprit ne s'attarde pas aux mots ayant peu de relief tels les mots de liaison qu'ils substituent très souvent mais aux mots fortement idéatoires ou émotionnels à partir desquels il procède par unités logiques fidèles au texte ou imaginaires.

A ce côté affectif de l'attitude lexicale, s'ajoutent d'autres aspects plus intellectuels. Le premier montre la grande instabilité de l'enfant : son attention est morcellée, il est incapable d'une concentration continue, alors il se détache du donné et de nouveau déforme à son gré. Le deuxième est son refus de vérification. Dans un chapitre de cette étude, nous avons noté que le sujet dyslexique se différencie beaucoup du bon lecteur par cette déficience d'auto-contrôle : ses formulations incorrectes sont maintenues, répétées, il ne veut pas revenir en arrière, recommencer sa lecture, il se refuse à toute reproduction d'activité. C'est cette résistance à la répétition indispensable à l'acquisition des actes automatiques dont un est la lecture, qui est à la base des difficultés dans l'apprentissage de la langue. Ce refus à l'activité, à l'imitation le gêne pour acquérir le langage oral et écrit : il faut qu'il y ait d'abord conscience d'une activité basée sur une expérience fortuite qui conduit à un résultat, puis reconnaissance des mécanismes qui déclenche l'activité et enfin reproductions de cette activité qui devient automatique. Cette activité progresse que si elle est renouvelée très souvent non d'une manière identique mais variable dans sa structure. Il faut donc que l'enfant reproduise, répète souvent mais que cette succession d'actions identiques soient désirées par lui et non imposées.

Dans le domaine de la langue écrite ou orale, l'enfant n'est pas toujours capable de trouver les automatismes, il faut souvent que quelqu'un lui montre l'acte à faire et lui transmette un certain dynamisme. Celui-ci augmentera si le sujet s'épanouit dans un bain de langage, s'il sent le désir de s'exprimer lui-même, de ressentir et d'utiliser ce qu'il perçoit autour de lui. A cette fin, il va agir, s'exercer ; il réussira plus ou moins bien mais l'approche du succès le stimulera et lui fera atteindre le but ; il par-

viendra dans le langage oral en répétant ce qu'il entend, en reproduisant ce qu'il dit, il doit se familiariser avec le vocabulaire, avec la syntaxe. Pour un bon apprentissage de la langue écrite, le procédé est le même ; il faut une parfaite connaissance des mots non seulement en tant qu'ensemble phonétique ou graphique mais en tant qu'entité idéatoire ou émotionnelle. Pour cela l'étude du mot pris isolément ne suffit pas, il faut l'intégrer dans une phrase, le faire vivre au contact d'autres mots eux-mêmes chargés de signification. L'enfant se complait davantage à reproduire des phrases ayant un but d'action, de communication, d'explication que des mots isolés à moins qu'ils n'aient des résonances musicales ou incantatoires.

C'est dans ce refus de répétition, dans la déficience de l'activité de reproduction que réside une des principales causes de la dyslexie. L'enfant faible en lecture ne se livre pas à cette activité il ne participe pas à son apprentissage, ce qu'il acquiert ce ne sont que des fixations imposées et non élaborées par lui. Nous devons alors amener l'enfant à sortir de cette passivité, à s'intéresser à cette discipline qu'il redoute, à la lui faire aimer avant même de la lui enseigner, l'inviter à l'extérioriser, à communiquer, à écouter aussi.

Il faut le « déconditionner », l'aider à se dégager de son univers de dyslexique en lui présentant un autre monde où tout ce qui était le conflit est supprimé, le faire vivre dans une atmosphère moins contraignante et angoissante où les relations adulte-enfant seraient détendues, où la langue écrite exercerait des attraits. Il doit connaître un changement radical d'expérience, sortir de cette attitude profondément hostile à la langue écrite, attitude qui devient vite un état dans lequel l'enfant s'enferme, finit par s'y accommoder et se scléroser. Il faut le ramener à l'activité, à un nouvel apprentissage désiré par lui, faire sauter ses résistances qui le paralysent et l'isolent.

Alors arriverons-nous peut être à remplacer chez l'enfant ce qualificatif de dyslexique par celui de bon lecteur, ou, mieux, de fervent lecteur.

I. RANZ.

— ANCIENS NUMEROS D'INTEREDUCATION —

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

NOUS AVONS LU POUR VOUS...

— VERS UN ENSEIGNEMENT RÉNOVÉ DE LA LANGUE FRANÇAISE à l'école élémentaire,

publié par A. Colin, dans la collection Bourrelier, sous la direction de Marcel Rouchette, inspecteur général de l'Instruction Publique. (Cahiers de Pédagogie Moderne n° 42, 360 pages.

Inspirés par la volonté commune d' « enseigner de manière plus efficace la langue française à l'école élémentaire », les auteurs se montrent déterminés à « accepter les enfants tels qu'ils sont et à adapter leur enseignement, dans son contenu et ses méthodes, à la génération nouvelle ainsi qu'à la nouvelle organisation de la scolarité ».

L'ouvrage se présente en deux parties très nettement séparées : l'une nous conduit à réfléchir sur divers moyens de développer et d'enrichir l'expression orale et écrite tandis que l'autre, abordant de façon concrète « la pratique de la classe », se présente comme une illustration détaillée, cours par cours, des considérations plus générales qui la précèdent.

Dans un ensemble plein d'intérêt, « Langue maternelle et vocabulaire », une belle étude de F. Ters dans la perspective de recherche du français fondamental, devrait particulièrement retenir l'attention de nos collègues éducateurs.

— L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE, compte rendu descriptif d'une expérience (1968-1968),

publié par le S.E.V.P.E.N., dans la collection « Recherches Pédagogiques ». (Cahier n° 38), 148 pages.

Cette recherche, effectuée sous la conduite de Jean Vial, maître-assistant, directeur du laboratoire de pédagogie de la Sorbonne, se fixait, entre autres buts, « d'étudier l'application des programmes de français et des instructions ministérielles mis au point par la Commission Rouchette » entre

1963 et 1966, et d' « évaluer l'efficacité de cet enseignement par un bilan comparatif des résultats acquis au niveau du CM2 ».

Elle représente un effort pour rénover l'enseignement du français grâce aux apports de la linguistique contemporaine, en s'appuyant sur une conception « moderne » de la grammaire.

La mise en place de l'expérimentation, les problèmes psychologiques, linguistiques, pédagogiques posés, le bilan provisoire, autant de points qui suscitent notre réflexion. Les praticiens trouveront en outre, en annexe, une progression grammaticale et des fiches pédagogiques.

— MATHEMATIQUES EN 6^e et en 5^e ; présentation de quelques thèmes, publié par le S.E.V.P.E.N., dans la collection « Recherches Pédagogiques ». (Cahier N° 39) - 75 pages.

Ainsi que le souligne A. Revuz dans son « Avant-Propos », « les thèmes proposés ne seront de bons thèmes d'enseignement que s'ils sont d'abord considérés comme des thèmes d'étude personnelle et de réflexion ».

Cette lecture suppose une identification préalable aux mathématiques modernes, au moins au niveau de la connaissance et de l'emploi des symboles.

Les thèmes proposés (entiers relatifs, quadrillages, écriture des entiers naturels, etc), illustrés de nombreux exemples et assortis d'exercices, sont suivis d'une bibliographie précieuse en ce qu'elle indique, pour chaque ouvrage cité, l'essentiel de son contenu et son niveau de difficulté.

— LEÇONS DE PÉDAGOGIE,

de Richard Delchet, Antoine Léon et Jean Vial, publié par J.-B. Baillièrre et fils, dans la collection « les Cahiers Baillièrre », 204 pages.

Il s'agit d'une pédagogie spéciale aux troubles du langage mais « qui obéit aux mêmes principes, se fonde sur les mêmes données que toute pédagogie générale ».

Ce cours comprend trois parties ; la première, consacrée aux méthodes d'enseignement, en particulier à la psychopédagogie de l'adolescence ; la seconde, aux apprentissages fondamentaux, à leurs troubles et à la correction de ceux-ci ; la dernière, à la pédagogie expérimentale et aux techniques d'investigation en milieu scolaire. Tests de connaissances et batteries prédictives en occupent un chapitre.

Enrichie d'une abondante bibliographie, cette monographie, qui vise à aider le rééducateur et l'orthophoniste, concerne en fait tout éducateur.

— Enfin, nos collègues rééducateurs et psychologues ne peuvent manquer d'être intéressés par 3 œuvres de Hans Zulliger, connu en France par

son adaptation du test de Rorschach (Test « Z »), récemment parues chez Bloud et Gay, dans la collection « Psi ».

Ils y trouveront, à travers des observations d'enfants et d'adolescents d'une grande richesse, un complément d'information technique.

Nous donnons à la suite de chaque titre un aperçu des questions abordées.

— CHAPARDEURS ET JEUNES VOLEURS.

- le chapardage chez le tout jeune enfant
- développement et éducation de la conscience morale
- réactions diverses à des délits de vol restés impunis
- l'examen par des tests, etc...

— LE JEU DE L'ENFANT.

- la pensée pré-logique chez l'enfant
- psychothérapies d'adultes et psychothérapies d'enfants
- psychothérapie par le jeu seul
- le transfert chez l'enfant
- l'initiation sexuelle, etc...

— BANDES, HORDES ET COMMUNAUTÉS.

- l'individu et l'homme dans la collectivité
- relations collectives et libidinales
- comment transformer une classe en communauté ?
- le problème de l'autorité, etc...

D. VERGNE.

PROSPECTION INTEREDUCATION

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 :

enfin l'agonie

Nous ne reviendrons pas sur les éléments d'analyse énumérés dans « **Propositions pour une charte I.P.É.M.** » (1), car le diagnostic ne fait aucun doute : l'Université française est malade. Atteinte par un mal dont la société qu'elle représente, qu'elle avait pour fonction de perpétuer est elle-même victime, l'Université bourgeoise ne peut se rétablir. Grâce aux actions des minorités étudiantes et lycéennes les plus lucides, grâce aux initiatives de nombreux enseignants, l'affection se généralise lentement dans les facultés, dans les établissements du 2^e degré. Dans les écoles primaires, les élèves ne peuvent prendre l'initiative, analyser, refuser, bloquer le fonctionnement de l'institution, les parents, soumis à l'idéologie dominante forment davantage des troupes hétérogènes à la merci du pouvoir d'Etat que des groupes dont la maturité cautionnerait le sens des responsabilités (2). Restent les instis, et d'abord celles et ceux qui sont engagés dans la lutte sur le front révolutionnaire. Eux aussi peuvent maintenant multiplier les initiatives individuelles et collectives.

Car...

Contrairement à ce que les dogmatiques Messieurs Chevillard-Pichot affirment (3), **le sabotage conscient et réfléchi est toujours un moyen de lutte révolutionnaire**. Depuis que l'un de nous a rédigé ce bref compte rendu de détournement d'un examen (4), nous avons l'impression que cette arme est de plus en plus employée. Quand ce ne serait que du fait de la **généralisation du refus de travailler** (travail = activité conforme aux normes définies et imposées par un patron ou son sous-ordre) dont témoigne un nombre croissant de jeunes. L'instabilité (5), la turbulence des jeunes travailleurs manuels

(1) cf. « **Interéducation** » 14, p. 15.

(2) Ce qui ne veut pas dire qu'il faut laisser tomber.

(3) cf. « **Interéducation** » 13, p. 10.

(4) cf. « **Interéducation** » 4, p. 25.

(5) Si vous n'avez pas encore perçu ce phénomène, écoutez les conversations des jeunes dans le métro, les bus, sur les trottoirs, dans les cinés, les bals, les concerts, les maga-

ou intellectuels augmentent chaque jour. Les retards à l'usine, au lycée, au bureau, à l'atelier, au magasin, au chantier, l'absentéisme, les changements de « boîtes » sont pratiqués de plus en plus fréquemment et utilisés par des jeunes qui veulent consciemment ou non **changer leur vie quotidienne** (6) en retrouver le caractère de fête joyeuse. Ils désertent donc les lieux où sans doute ils ressentent le plus vivement l'aliénation, ils désertent pour les ballades, la musique, le sport, le jeu, l'amour, la danse, la discussion ; mais aussi quelquefois pour la drogue et les conduites anti-sociales. Une action efficace comme celles que propose le texte ipém déjà cité (blocages et destructions partiels ou complets des institutions) reconnaîtra une valeur sûre à ce droit à la paresse (7), mais elle doit le dépasser.

ATTENTION !

Avant d'agir, mettez le maximum de chances de votre côté. Mesurez vos risques en vous adressant à

● **COMITÉ CONTRE LA RÉPRESSION DANS L'UNIVERSITÉ :**

Guy Philippon, 69, rue Haxo, Paris XX^e, ☎ 366 88 98.

● **DÉFENSE ACTIVE :** 73, rue Buffon, Paris V^e, ☎ 707 49 57.

● **SECOURS ROUGE :** correspondance : R. DAVEZIES, 9, rue Raffaëli, Paris-15^e ; compte chèque : Yvonne HALBWACHS-BASCH, Crédit Lyonnais, agence 2 426, n^o 55 718 E, 19, Av. du Général-Leclerc, Paris-14^e.

Dans ce but, nous avons rédigé un petit manuel pratique dans lequel nous décrivons un certain nombre de procédés de blocages de l'institution éducative bourgeoise. Nous envoyons quelques dizaines d'exemplaires de cette brochure à l'I.P.É.M. pour les adhérents qui lui en feront la demande (8). Il restera à ces camarades à compléter le texte de leurs propres expériences et à le diffuser à leur tour. Et alors, nous donnerons raison à M. Olivier Guichard — une fois n'est pas coutume — d'avoir dit au micro d'Europe-1, le 10 avril dernier : « Oui ! Il est dangereux d'avoir à l'intérieur des facultés, des professeurs qui prétendent qu'ils sont là pour étudier et faire la révolution » (9).

*** , août 1970.

sins, les stades. Regardez-les vivre, vivez avec eux ! En fait, les moins jeunes ont tendance à refuser aussi le travail, mais d'une manière moins ouverte, moins courageuse. De même que les fruits du travail « noir » compensent la modestie des salaires, de même le manque d'ardeur au travail réduit les effets des semaines monstrueuses de 44, 48, 50, 52 et 56 heures. Encore une fois, ouvrez les yeux, regardez autour de vous !

(6) Cette orientation est une conséquence directe des analyses et des activités d'un certain nombre d'avant-garde : **Dada, surréalisme, situationnisme**, etc., vécues en mai et juin 68.

(7) En 1970, les Indiens Yanomani (Venezuela) travaillent 2 heures par jour.

(8) Pour recevoir un exemplaire de cette brochure : « **Les G.I.B.I. à l'école** », écrire à l'adresse IPEM figurant en page IV de couverture (N.D.L.I.).

(9) Ces lignes étaient en partie écrites quand a été publié le projet de loi « tendant à réprimer certaines formes nouvelles de délinquance ». Des « personnalités » et des groupes de l'opposition (des juristes en particulier) n'ont eu aucun mal à en démontrer le caractère de juridiction d'exception, à l'opposer à la Convention Européenne des Droits de l'Homme que le gouvernement n'a pas (et ne peut plus) ratifié(er). Avec ce texte qui légalise l'arbitraire, la France fait un pas de plus vers l'Espagne, la Grèce et Haïti. Force nous est de faire un pas de plus vers la clandestinité.

un nouveau boulier

Voici plus d'un siècle que le boulier à billes est utilisé à l'école comme matériel didactique, afin d'introduire les petits élèves du C.P. et de la première classe dans les secrets des nombres et du calcul. Pendant ce long temps, le boulier à billes est resté inchangé, avec ses 10 rangs, comprenant chacun 10 billes de même couleur.

La présentation des billes sous cet aspect, toutes les billes ayant la même couleur, demande de discerner chaque nombre en comptant, ce qui conduit à la mécanisation des calculs, sans fixer le **concept de nombre** comme un ensemble précis d'objets. Par le développement de l'attention visuelle et de la pensée personnelle. Par exemple, l'élève doit fixer l'opération $5 + 4 = 9$. Il est conseillé par l'instituteur de séparer premièrement 5 billes, en les comptant à haute voix : 1, 2, 3, 4, 5 ; ensuite, il sépare encore 4 billes, en les comptant : 1, 2, 3, 4. On lui pose la question : combien de billes il y a maintenant en tout ? Alors, l'élève doit compter la rangée de billes, de 1 à 9, en concluant que $5 \text{ billes} + 4 \text{ billes} = 9 \text{ billes}$.

Ainsi, se passent les choses durant 3, 4 mois, avec les opérations dans les cercles 1-10 et 10-20 et pendant cette période l'esprit des enfants occupés à compter ne peut se concentrer sur le contenu des opérations et sur les relations entre les nombres. En comptant continuellement, les enfants ne peuvent observer et fixer les ensembles d'objets que représente chaque nombre.

Afin de liquider cette déficience de l'ancien boulier à billes, j'ai conçu et expérimenté un nouveau boulier, basé sur la psychologie de l'enfant de 6, 7 ans et sur son expérience personnelle.

Le nouveau boulier à une autre structure et est construit sur une conception qui évite la numération des billes une par une et favorise la fixation du **concept de nombre** par la perception globale des quantités. Les billes sont réparties en groupes de 2, 3, 4, 5 pièces, alternant en deux

couleurs distinctes, fin de pouvoir être facilement fixées visuellement et mentalement.

Si à présent la formation des premiers nombres repose sur la logique mathématique, c'est-à-dire un nombre est formé par le nombre précédent plus un, le nouveau boulier, en présentant les premiers nombres groupés comme ci-dessus, correspond à l'expérience personnelle de tous les enfants, qui, dès l'âge de 3 ans, commencent à assimiler le concept de nombre comme un ensemble d'objets. Vers 6, 7 ans, ils connaissent, disent et montrent 2, 3, 4 et 5 objets, sans les compter un par un.

Devant le nouveau boulier, les petits élèves ne voient pas une masse de billes de même couleur qui ne leur fait aucune impression, et ne leur suggère rien, au contraire, ils sont frappés par les particularités spécifiques de chaque groupe de billes qu'ils connaissent déjà par la perception globale, mais qui doivent être fixées et consolidées le plus solidement possible.

Du premier coup d'œil, chaque élève peut montrer avec précision les groupes de 2, 3, 4, 5 billes. Il peut embrasser des yeux deux ou trois groupes, comprenant chacun 2, 3, 4 billes, il peut dire combien de billes il y a et solutionner facilement et rapidement tout exercice proposé par l'instituteur, ou par lui-même.

Dirigé et stimulé au début par l'instituteur tant pour la fixation du concept de nombre que pour le discernement des relations entre les nombres acquis, le petit élève est habitué à comparer les quantités numériques concernant **les différences** ou **les équivalences**, en regardant les groupes respectifs. Peu à peu, il découvre le secret des nombres, de leur formation et de leur décomposition. En manœuvrant les groupes de 2 billes et mettant de côté 8 billes, il observe que 8 est formé par 2, 2, 2, 2. Manœuvrant les groupes de 3 billes, il constate que 8 est formé par 3, 3, 2. De même, en manœuvrant les groupes de 4 billes, il remarque que 8 est formé de 4, 4, etc. De même, l'élève peut observer seul la différence entre 2 et 3 nombres.

Par ces exercices, l'élève surprend le mécanisme des premiers calculs, en contrôlant sur le champ si le résultat est exact ou faux. C'est **l'expérience personnelle** de chaque enfant dans l'acquisition de toutes les connaissances de la vie journalière.

Cette nouvelle conception de répartition des billes en groupes de 2, 3, 4 et 5 pièces renouvelle totalement l'enseignement des premières notions arithmétiques, en présentant une application fidèle des principes de la pédagogie moderne.

La forme **concrète** d'enseignement de ces notions, associée à la **perception globale** des quantités assurent leur fixation et la consolidation non seulement par les élèves bien doués, mais aussi par les élèves médiocres et faibles, en créant des perspectives favorables pour l'assimilation des

connaissances prévues par les programmes de C.P. et des deux premières classes.

Dans la première classe, le nouveau boulier permet la consolidation du concentré 1-10 sous ces aspects variés en ce qui concerne les relations entre les nombres, complétés par les opérations d'addition et des soustractions correspondantes.

Dans l'enseignement des notions suivantes (les concentrés 10-20, 20-100) toujours sur une base concrète, ces notions deviennent accessibles à la majorité de la classe.

Dans la deuxième classe, le nouveau boulier peut être utilisé avec succès pour la récapitulation de la matière de la première classe, à la préparation du passage aux nombres au-dessus de 10 et à la fixation de cette opération, et surtout à la préparation de l'assimilation consciente de la table de multiplication, qui à présent est fixée mécaniquement, par cœur théoriquement.

Devant ce boulier, les élèves assimilent concrètement la numération de 2 en 2, de 3 en 3, de 4 en 4, etc., qui constitue la base de la table de multiplication, ce qui leur donne la possibilité d'expliquer à tout moment n'importe quelle opération.

En liaison avec les opérations de multiplication, le boulier offre des exercices concrets pour l'assimilation des opérations de division.

Comme on voit, l'enseignement des notions d'arithmétique prévues par le programme des deux premières classes, le boulier que j'ai conçu et expérimenté met une base concrète, adaptée à la mentalité des enfants de 6, 7, 8 ans, par le maniement des billes par chaque élève, qui est ainsi préparé pour une abstraction consciente.

Dès les premiers exercices, les élèves s'habituent à penser, à juger, en se préparant ainsi pour la pensée mathématique, but suprême de la modernisation de cette discipline.

Marin BICIULESCU, mars 70.

Note : Le nouveau boulier, une véritable innovation, a été déposé à l'Office Roumain d'Inventions. Pour toute information sur la structure de boulier, pour l'obtention des prototypes et la description détaillée de l'appareil en vue de la fabrication en série sur base de brevet dans un ou plusieurs pays, prière de s'adresser à l'auteur : Marin Biciulescu, str. Mendeleev n° 2, Bucarest (1), Roumanie.

écouter, lire, regarder

« A mon avis, Pouchkine c'est mieux. »

V.-I. LÉNINE.

DISQUES

IT'S FIVE O'CLOCK (Aphrodite's Child), Mercury 138 351, 30/33, G.U. — L'Aphrodite's Child, qui a déjà réalisé 2 albums, réunit des musiciens de valeur. D'avoir écouté les Beatles ne les a pas empêchés de **savoir exprimer leur personnalité** au moyen de rythmes parfois peu familiers de la musique pop. (M.F.)

ORAL (I. Malec - A. Breton), **SYNTAXIS** (M. Ohana), Erato 70 431, 30/33, G.U. — 2 créateurs vraiment personnels - 2 œuvres véhémentes, convulsives mais aussi sereines et envoûtantes - 2 interprétations sans failles. **1 album de grand intérêt.** (M.F.)

PEOPLE IN SORROW (Art Ensemble of Chicago), Pathé 062-10 523, 30/33, G.U. — Cet enregistrement groupe : L. Bowie, R. Mitchell, J. Jarman, M. Favors au milieu d'une forêt d'instruments dont **ils usent en pleine liberté** pour exprimer la volonté de l'ethnie négro-américaine de briser ses chaînes. Notice scandaleusement réduite à une date. (M.F.)

MUSIQUE INDIENNE DU RAJASTHAN, Ocora 26, 30/33, mono. — Pour remonter aux sources de musiques qui n'ont pas fini de marquer les musiques occidentales. Un album complet. **Indispensable.** (M.F.)

VIOLOSTRIES, BIDULE EN RÉ, CAPTURE ÉPHÉMÈRE (B. Parmegiani), Philips 836 889, 30/33, G.U. — Parmegiani est un des compositeurs les plus inventifs du groupe de P. Schaeffer ; les 3 œuvres gravées ici permettent

de questionner sa personnalité sans ménagements. Les **notices** des pochettes de la collection « Prospective XXI^e siècle » sont toujours **très documentées**. (M.F.)

BURNT WEENY SANDWICH (The Mothers of invention), Reprise 6 116, 30/33, G.U. — **F. Zappa et Les Mères de l'Invention sont un des grands parmi les grands du courant pop** : Soft Machine, East of Eden, Beatles, Rolling Stones, Chicago Transit, Pink Floyd, Cream, D. Allen, Captain Beefheart. Ce disque ne décevra pas les amateurs les plus exigeants surtout s'ils parlent suffisamment l'américain pour décoder les textes. (M.F.)

RADIO

La Radio : machine à décerveler ? Certainement le dimanche à 9 h 30. Ecoutez donc Europe-1, France-Inter, RTL ! Peu importe : il n'y en a que pour le tiercé. (M.F.)

LIVRES

LIBRES ENFANTS DE SUMMERHILL (A. S. Neill), Maspéro, coll. « Textes à l'appui », 1970, br., 135 x 215, 326 p. — Le livre le plus franc, le plus chaleureux, le plus important, le plus simple, le plus précieux, le plus explosif, le plus quotidien, le plus intelligent, le plus subtil, le plus vrai, le plus subversif écrit sur le problème de l'éducation. **LE SEUL INDISPENSABLE A TOUS**. (M.F.)

MARCELLIN CAILLOU (Sempé), Denoël, rel., 255 x 275, 92 p. Le Grand Livre Rouge de l'Amitié, entre le rouge anarchique de Marcellin Caillou et le tempérament explosif de René Rateau. Oh ! non ! Rien de révolutionnaire dans cette histoire ! Deux êtres affligés d'un mal bizarre : une incontrôlable rougeur du visage chez l'un, une incontrôlable sternutation chez l'autre. Ça vous enferme dans la solitude, ça vous complexe, ça vous névrose. Des névroses complémentaires, ça vous aide à vivre, ça vous attache l'un à l'autre. La solitude, c'est, dans cet ouvrage, de grandes pages blanches, dans lesquelles se perd un Marcellin d'à peine un cm de haut. L'incontrôlable, c'est un Marcellin qui se multiplie, qui grouille, changeant de visage à une allure rapide. La légende est sobre. Tout est dans le coup de crayon. A regarder. A re-regarder. Pour **TOUS**. (M.V.)

L'ORTHOGRAPHE (C. Blanche-Benveniste, A. Chervel), Ed. Maspéro, 1969, br. 135 x 215, 236 p., 18,80 F — Table : Introduction - L'écriture et la langue - Genèse de l'écriture française - Fonctionnement de l'écriture

française actuelle - Vers une nouvelle écriture - Cette minutieuse description du français conduit les auteurs à une critique mesurée et cependant impitoyable. Cette analyse linguistique sera une aide pour affronter les problèmes jamais définitivement résolus de la pédagogie du français. La conclusion trace clairement les perspectives ouvertes par la **suppression de l'orthographe**, elle nous rappelle que « malgré les révolutions et l'école laïque, l'écriture reste un privilège de classe ». Autrement dit, les problèmes de la langue sont des problèmes politiques, l'orthographe et une culture résolument passéiste vont de pair. (M.F.)

LE MONDE ETONNANT DES BANDES DESSINÉES (J. Marny), Ed. Le Centurion, br. 135 x 210, illust. 295 p. — Un livre presque exhaustif sur un phénomène socio-culturel important. **J. Marny traite son sujet avec une passion tendre mais pas aveugle**. J'aurais aimé un chapitre sur la bande dessinée dans les pays du « bloc soviétique », un autre sur les romans-photos et un sur le détournement des bandes dessinées. Bonne mise en page. (M.F.)

LA RÉVOLUTION SCIENTIFIQUE DE L'ENSEIGNEMENT (B.F. Skinner), Dessart, 1968, br., 125 x 185, 310 p. — Table : 1. Conceptions de l'éducation ; 2. Science de l'apprentissage et art de l'enseignement ; 3. Les machines à enseigner ; 4. L'enseignement : une science appliquée ; 5. D'où vient l'échec de l'enseignement ; 6. Apprendre à penser ; 7. Problèmes de motivation ; 8. La créativité ; 9. Discipline, conduite morale et contrôle de soi ; 10. Synthèse d'une didactique ; 11. La crise des institutions éducatives ; 12. Bibliographie. Analysant nos habitudes, nos conceptions en matière d'éducation et d'apprentissage, l'auteur constate qu'elles violent les lois fondamentales qui gouvernent l'acquisition des comportements et du savoir. Montrant les effets néfastes et antidémocratiques de certaines de nos institutions : examens, sanctions), il propose des solutions d'où ne serait pas exclue la rigueur scientifique, qui favoriseraient au maximum la créativité individuelle, tout en permettant le respect des différences de développement de chaque individu. Une partie de l'ouvrage, mais pas la plus importante, traite de l'une de ces solutions : la machine à enseigner. Nul doute, cependant, que connaissant ces lois, il est déjà possible d'améliorer, sur le plan psychologique, l'efficacité de notre éducation. (M.V.)

L'EXPRESSION ECRITE (R. Dascotte), Ed. de l'Ecole, 1968, br. 150 x 210, 94 p. — Table : La pédagogie contemplative - Des instructions officielles à la pratique de la classe - Perspectives nouvelles - Conclusion - Brochure riche en réflexions pertinentes, nuancées et éclectiques. A lire et à relire pour construire une pédagogie mobile et ouverte de la langue. (M.F.)

LA VIE QUOTIDIENNE DES MARINS AU MOYEN AGE (J. Merrien), Hachette, 13 x 20, rel., 273 p. Table : 1) Les Vikings : marins scandinaves ou normands : 1 — Ce que nous apprennent les tableaux ; 2 — Ce que ne nous apprennent pas les bateaux, mais que nous savons pourtant. — 11) La vie à bord des nefes et des naves : 1 — La vie à bord des nefes du

ponant ; 2 — La vie à bord des navires du levant : les croisades. — III) La vie à bord des galères. Étude micro-sociologique à laquelle j'ai pris grand intérêt, que l'auteur a su mener avec finesse et précision, mais sans exclure poésie et imagination. (M.V.)

POUR UN MARXISME LIBERTAIRE (D. Guérin), R. Laffont, col. « Libertés 80 », 1969, br., 115 x 180, 295 p. — Sous ce titre... antinomique, sont réunis 25 textes écrits par Guérin entre 1956 et 1969. Très différents par la longueur, **ces textes sont tous intéressants**. Certains (La Révolution Déjacobinisée, Proudhon et l'Autogestion, Où va la révolution cubaine ?) montrent une clarté et une profondeur d'analyse qui en rendent la lecture passionnante. Ceci dit, à aucun moment je n'ai compris ce que Guérin met sous l'étiquette « marxisme libertaire ». En effet, Guérin refuse le terme « socialisme libertaire », prétextant qu' « il existe toutes sortes de socialismes », et bien que tous ses textes s'en réclament à l'évidence. Mais il opte pour « marxisme libertaire » alors qu'il n'est pas difficile de caractériser plus d'une douzaine de sortes de marxismes. Qui plus est, à aucun moment Guérin ne définit le marxisme qu'il revendique. Jamais il ne nous précise quels éléments de la méthodologie élaborée par Marx permettent, premièrement, de mieux comprendre les sociétés contemporaines (origines, organisations, fonctionnements, devenirs) et surtout, d'agir pour la disparition de l'exploitation de l'homme par l'homme. Selon moi, la réflexion sur les écrits et la vie même de Marx,, d'une part, l'étude critique des révolutions et des sociétés qui se sont appuyées ou s'appuient sur des idéologies marxistes, d'autre part, montrent sans équivoque que ces théories — **essentiellement autoritaristes** — ont fait leurs preuves, en livrant les prolétaires soit au monstrueux despotisme stalinien (et à ses imitateurs), soit aux illusions du parlementarisme, sans jamais leur éviter l'oppression et la répression d'un Etat chaque jour plus omnipotent. (M.F.)

COMMENT ENSEIGNER LA MUSIQUE (R. Planel, M. Laroze), F. Nathan, col. « Bibliothèque Pédagogique n° 8 », 1958, br., 120 x 190, 219 p. — Table : Notre but — Conseils généraux — Application aux différents cours — Bibliographie. Livret centré quasi exclusivement sur la voix et le chant qui, même en 1958, a dû paraître bien dépassé. (M.F.)

PRESENCE DES EXTRATERRESTRES (E. Von Daniken), Robert-Lafont, 1969, br., 135 x 215, 246 p. D'accord avec l'auteur pour avancer que l'homme n'a pas résolu toutes les énigmes que l'Univers lui pose. D'accord aussi pour contester les hommes de science et leurs théories. Mais, de là à prendre ses arguments (des « preuves » d'après la couverture, des « hypothèses » dans les pages intérieures) pour argent comptant il y a loin. (M.F.)

L'ECOLE OUVERTE (B. Eliade), Ed. du Seuil, 1970, br., 140 x 205, 251 p. — Seules, **3 pages** (230 à 232) **traitent du sujet cerné par le titre**, encore n'y trouve-t-on pas trace des réalisations de l'auteur dans ce domaine, ni même une étude sommaire des expériences anglaises et suédoises, ou une

description de la tentative de l'Hay-les-Roses. Des chapitres entiers reprennent ce qui a été écrit depuis 20 ans un peu partout (et particulièrement dans des périodiques ou des livres absents de la bibliographie), ou se répètent eux-mêmes, tout cela sans que jamais soit abordé le fond du problème : **l'université, institution de classe**. En fin de compte, ce livre se réduit à l'expérience de pédagogie ouverte menée par l'auteur dans un C.E.T., ce qui aurait dû donner lieu à un ou deux articles de revue, sans plus. (M.F.)

LA CIVILISATION DE L'IMAGE (E. Fulchignoni), Payot, 22 x 24, 300 p., 24, 70 F. Le lecteur s'attend à une étude sur les métamorphoses que la présence innombrable et obsédante de l'image provoque dans nos sociétés. C'est un thème dans le goût du jour. Or, le professeur Fulchignoni analyse la conception que Diderot se fait de l'acteur, l'hostilité portée par Rousseau aux comédiens. Tout cela n'éclaire pas beaucoup le problème des mass media en 1969. Le chapitre sur le comique au cinéma se borne à relater les théories de Bergson et de Freud sur le rire. L'étude sur le cinéma est intéressante car elle montre comment il se répercute, aggrave, et consolide les stéréotypes arbitraires et mensongers de chaque pays. (J.B.)

L'ANARCHIE DE LA SOCIÉTÉ MODERNE (M. Joyeux), Nouvelles Editions Debresse, 1969, br., 135 x 210, 227 p., 15 F. — Livre décevant. D'abord et surtout parce que le sujet — rapports anarchie/société moderne — n'est pas traité. Et cependant, les anarchistes étant opposés à l'Etat sous toutes ses formes d'une part, les sociétés modernes se caractérisant par une généralisation des interventions de l'Etat dans la vie de chaque citoyen d'autre part, le lecteur pouvait s'attendre à une analyse de ce phénomène, à des propositions d'actions... Ensuite, parce que la plupart des idées développées (?) font un regrettable bruit de ronron. (M.F.)

VIEILLESSE DU PRINCE (P. Bercot), Plon, 1969, br., 135 x 205, 247 p. — L'auteur, dans cet ouvrage, tente d'analyser le phénomène Etat (le Prince) dans son emprise généralisée sur l'existence des « sujets ». Il explique, entre autre, le développement de la puissance étatique par le besoin des hommes, d'une drogue (le commandement), permettant la fuite devant l'effort et la responsabilité, renforçant ainsi le Pouvoir. Il y voit aussi la non-observation et le manque d'analyse des faits de la part des Responsables, la pratique de l'art politique n'étant faite que de tâtonnements et d'opportunisme. L'information étant, de plus, utilisée avec un droit de privilégier, ce qui entraîne sélection, déformation, le citoyen voit son opinion fabriquée, guidée, ce qui ajoute au fait que tous les hommes n'ont pas la même capacité de recevoir l'information. Si vraiment l'homme est arrivé à l'âge adulte, il devrait être prêt à l'anarchie, non pas absence d'ordre, mais gouvernement sans commandement. (M.V.)

LA RÉVOLUTION SEXUELLE (W. Reich), Ed. Plon, rel. 135 x 205, 315 p., 28 F. Table : le fiasco du moralisme sexuel — la lutte pour la « nouvelle forme de vie » en Union Soviétique — Une édition sérieuse

d'un livre que personne ne peut ignorer. W. Reich a été un des premiers à faire se rencontrer Marx et Freud. Le travail pratique et théorique que Reich a réalisé l'a amené à formuler une idéologie qui finira par prendre une forme délirante. Ce comportement, apparemment peu scientifique et délusoire de W. Reich vieillissant, a suffi à certains pour faire du sexologue un utopiste tout aussi étranger à la pensée de Marx qu'à celle de Freud. C'était aller vite. Et, quand cela serait, il resterait quand même **l'impact des expériences et des réflexions** entreprises par Reich de 1922 à 1934 que Marcuse soulignait comme « la tentative la plus radicale pour développer la théorie sociale implicite chez Freud ». (M.F.)

L'ENTRETIEN NON-DIRECTIF (Ch. Curran), Ed. Universitaires, 16 x 23, br., 320 p. Table : I — La « vertu de conseil » et l'art de conseiller ; II — L'entretien, processus de maturation de la personne ; III — Méthode du conseiller non directif. L'auteur est un élève de C. Rogers. Partant de fragments d'entretiens, il analyse, explicite, examine les attitudes, les réactions des personnes en présence, pour nous faire pénétrer d'une façon sensible dans les situations créées par ce genre d'entretien, participant à la fois de la psychanalyse et de la psychothérapie, et dont le but est d'aider à développer chez la personne l'aptitude à comprendre, à raisonner, à prendre des responsabilités dans les décisions, à favoriser l'intégration et la coordination de ses forces affectives, pour qu'elle puisse être mieux en mesure d'exécuter ce qu'elle a décidé. (M.V.)

PRÉCIS DE PHILOSOPHIE MODERNE (R. Marcas), Robert-Laffont, br., 105 x 175, 143 p., 7 F. — C'est sans doute Freinet qui, le premier, a dit toute la nocivité des manuels scolaires. Depuis, diverses études ont été faites, d'autres sont en cours (cf. L'École de Mai, Les Comités d'Action Enseignants, des affiches IPEM, la thèse de S. Mollo). Ce livre est lui aussi une contestation des manuels. Sous une forme parodique, l'enseignement de la philosophie y est montré sous son vrai jour : **un instrument d'oppression intellectuelle**. Donc : un livre salutaire. (M.F.)

AU NOM DE QUOI ? : Fondement d'une morale politique (A. Grosser), Le Seuil, br., 140 x 205, 323 p. Table : 1 — Les valeurs détruites et omniprésentes ; présentes ; 2 — Régimes politiques et légitimés ; 3 — Le crime et la mémoire ; 4 — La nation, parmi les solidarités ; — Fins sociales, fins privées ; 6 — Information et éducation ; 7 — Les justifications ultimes. « La politique n'est pas tout, mais la politique est en tout ». Et l'ouvrage se termine par ce qui devrait être l'essence même de la politique : l'interrogation sur les justifications ultimes, sur les buts et les valeurs qui guident nos actions. L'auteur radiographie nos actions, nos jugements, nos choix, nos approbations, nos refus, nos préférences, nos aspirations, liés à la vie de la cité, et dont la réalisation est fonction des buts politiques que nous nous sommes assignés. (M.V.)

PARIS A VOULU VIVRE (J. Samain), Edifilm, br., 135 x 210, 12 F. —

Ce livre est une esquisse de description romancée de la société française entre 1980 et 1990, étant donné qu'une révolution a commencé à y produire des changements assez importants. Je l'ai lu avec sympathie. Bien que je sois d'accord avec les idées généreuses, modernes, voire révolutionnaires de l'auteur, je regrette le manque d'imagination (souvent masqué par l'utilisation du mot « miracle »), le flou des analyses, l'idéalisme systématique, l'artificiel des situations. Nous sommes loin de More, Fourier, Collins... L'utopie est exigeante. (M.F.)

MORT OU RÉSURRECTION DE L'UNIVERSITÉ (M. Zamansky), Plon.

Le doyen de la Faculté des Sciences de Paris a été fort critiqué, comme on sait, à gauche et ailleurs, avant, pendant et après mai 68. Dans cette tribune, il montre son système de référence : « la France », « l'honneur », « la vocation » de l'enseignant, et pose, ou plutôt repose un certain nombre de problèmes importants de façon ironique ou directe : ceux de l'autorité et du pouvoir dans l'Université, de la gestion financière, de l'autonomie administrative de l'Université. Pour lui, l'Université n'est pas morte en mai mais après, devant « l'absence de toute conception globale et vraie, c'est-à-dire réalisable puis réelle ». Il lie la reconstruction de l'Université aux besoins du pays. Car, avant que de parler de culture, « il y a nécessité d'avoir une idée, même approximative, des emplois nécessaires, de la manière de s'y former ». Cette orientation de l'Université vers l'économie du pays devrait être préparée à tous les niveaux (du primaire au supérieur) en commençant peut-être par une réorganisation totale du ministère... Zamansky insiste sur le contenu technique de l'enseignement, mais ne lie pas absolument cette technicité à la formation finale... (J.R.)

SCHOENBERG (R. Leibowitz), Ed. du Seuil, col. « Solfèges », 1969,

br., 120 x 180, 187 p. — Connaissant le rôle joué par Leibowitz dans la découverte de l'école viennoise en France, j'abordais ce livret avec intérêt et sympathie. Lecture décevante. Organisée selon la chronologie, cette étude est plus un cours d'analyse musicale qu'une biographie commentée. Ce que la collection dans laquelle elle paraît ne donne pas à penser. (M.F.)

LE MARIAGE ET LA MORALE (B. Russel), R. Laffont, 1970, br.,

115 x 180, 259 p., 10 F. — Table : 1. Les sociétés matrilineaires ; 2. Les sociétés patriarcales ; 3. Le culte phallique. L'ascétisme et le péché ; 4. La morale chrétienne ; 5. L'amour romantique ; 6. La libération de la femme ; 7. Le tabou de la connaissance sexuelle ; 8. L'amour dans la vie humaine ; 9. Le mariage ; 10. La prostitution ; 11. Le mariage d'essai ; 12. La famille d'aujourd'hui ; 13. La famille et la psychologie individuelle ; 14. La famille et l'État ; 15. Le divorce ; 16. La population ; 17. L'eugénisme ; 18. La sexualité et le bien-être individuel ; 19. Valeur humaine de l'amour. Écrit

d'hier (1929), problèmes d'aujourd'hui, solutions de demain, cet ouvrage présentait et prévoyait déjà en 1930 les transformations actuelles de l'institution du mariage et celles de la famille. Il fait la synthèse entre la psychologie, la démographie, la sociologie, la religion, la politique, la morale, pour nous amener à prendre conscience des bouleversements inéluctables : diminution de la culpabilité liée au sexe, libération de la femme, généralisation des contraceptifs, affaiblissement du pouvoir patriarcal et marital. (M.V.)

LE PRIX DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANCE (P. Daumard), in. 8°, 260 p., Calmann-Lévy, 23,40 F. Le principe de gratuité, qui constitue la base traditionnellement démocratique du système français, se traduit en économie par l'existence d'une dépense collective à la charge de la communauté et désignée dans un document comptable : le budget. Mais l'analyse de cette masse budgétaire répartie en différents comptes n'est pas chose aisée, car elle varie d'année en année. P. Daumard essaie d'en débrouiller la complexité afin de fournir un guide pratique au lecteur. Mais, les évaluations auxquelles il procède ne sont pas seulement des mesures, toujours délicates et souvent contradictoires. L'auteur recherche, à travers la méthode comptable, des indicateurs susceptibles d'éclairer les décisions publiques en matière d'enseignement. Elles résultent davantage d'un compromis politique et des traditions que d'une approche scientifique. La croissance des dépenses d'éducation pose le problème de la limite financière, justifie la planification de l'enseignement et rend urgente la recherche d'une optimisation des dépenses. (J.B.)

ÉDUCATEURS... INADAPTÉS (R. Lapauw), L'Épi, br, 14 x 20, 159 p. Table : I — Devenir éducateur : I — Educateur... Pourquoi ?, II — Educateurs... Comment ?, III — Elèves... éducateurs ; 2 — Être éducateur : I — Educateurs et inadaptés, II — Educateurs inadaptés, III — Educateurs et groupe, IV — Educateurs et société ; 3 — Annexes. Essai d'analyse de la situation de l'éducateur sensible à sa situation au sein d'un groupe : conflictuelle, angoissante, si l'individu ne se replie pas derrière l'écran protecteur des structures préétablies. Difficultés aggravées par le (s) rôle (s) dont il peut être investi (rôle : « ensemble des comportements à quoi les autres s'attendent « légitimement » de notre part » J. Stoetzel) par des groupes sociaux, incapables de résoudre leurs problèmes collectifs d'éducation, mais projetant leurs désirs inassouvis sur ce « magicien », l'éducateur (appétit de puissance et d'autorité chez le notable, recherche de la routine rassurante chez l'administrateur, demande de conformisation au système chez les parents, etc). Et, malgré tout, l'éducateur doit savoir se comporter en être libre et équilibré ! (M.V.)

J.B. : Joëlle BERTAUT, M.F. : Michel FALIGAND, J.R. : Jean RENAUD, M.V. :
VAN OVERBECK, juin 70.

les activités dans les bibliothèques pour enfants

Nous reproduisons ci-dessous un article paru dans le Bulletin d'analyses de livres pour enfants. La Joie par les livres, association qui a pour but le développement de la lecture des jeunes et qui a fondé la bibliothèque d'enfants de Clamart, a créé en 1965 un bulletin d'analyses de livres pour enfants qui se donne pour tâche de sélectionner dans l'immense production de la littérature pour les jeunes, les ouvrages les plus intéressants et les mieux adaptés aux différents âges.

Dans chaque numéro : informations, études, enquêtes sur la littérature enfantine et la lecture des jeunes, bibliographies par thèmes, nouveautés du trimestre, 24 analyses sur fiches détachables, au format standard des fiches de bibliothèque.

Abonnement : 4 numéros par an : 20 F. ; pour l'étranger : 23 F.

Certains numéros anciens restent disponibles.

59, avenue du Maine - Paris 14°. Tél. 326 50 48.

Neuf bibliothécaires racontent leurs expériences, leur travail quotidien avec les enfants. Pour éviter les redites, nous avons réparti leurs témoignages par activités : Heure du conte, Poésie, Montages audio-visuels et ombres chinoises, Marionnettes, Théâtre, Projections, Jeux-concours, Audition de disques, Expositions, Club de lecture, Journal des lecteurs, Club divers, Liaison avec les enseignants, Bac aux images. Peut-être certaines rubriques paraîtront-elles ainsi plus développées que d'autres. Mais il nous a paru souhaitable de laisser chacune s'exprimer comme elle l'entendait : une expérience vient compléter une autre, ajouter sa nuance personnelle, en fonction des moyens dont chaque bibliothèque dispose.

Nous savons qu'une bibliothèque est d'abord destinée au prêt des livres et à la lecture sur place. Mais une bibliothèque pour enfants doit être plus que cela. Elle doit suggérer aux lecteurs certaines activités qui leur permettent de concrétiser leurs connaissances et leurs découvertes. Elle doit répondre à un besoin d'expression et de responsabilité, nécessaire à leur épanouissement.

Cependant l'animation des bibliothèques pour enfants est l'objet de nombreux malentendus. Le mot semble recouvrir dans la pensée de ceux qui l'emploient des réalités très différentes. Aussi, avant d'aborder la description d'un certain nombre d'expériences, il semble essentiel de souligner qu'il ne s'agit jamais d'une activité surajoutée, apportée par des « animateurs ». L'animation doit partir naturellement des intérêts des enfants.

L'important est de suivre leurs idées, de les aider à les réaliser, c'est-à-dire de leur donner le moyen de s'exprimer. L'animateur doit donc connaître très bien le groupe avec lequel il va travailler et, pour cette raison, il est dans bien des cas préférable que ce soit le bibliothécaire qui joue le rôle d'animateur. Cela n'est pas toujours possible ; il faut parfois faire appel à un spécialiste, mais alors celui-ci devra collaborer étroitement avec le bibliothécaire, responsable de l'ensemble des activités, et qui est en relation constante avec les enfants.

Le livre est un point de départ et un support privilégié pour cette forme d'expression ; sa qualité est donc la condition première de l'animation, son contenu étant aussi varié et actuel que possible. Ensuite, il appartient à l'adulte de donner à l'enfant les moyens de s'exprimer.

L'Heure du conte

Tous les jeudis, dans beaucoup de bibliothèques, la bibliothécaire raconte une histoire. Il s'agit de sensibiliser les enfants au merveilleux, à la poésie. La relation avec le conteur est très importante car elle leur offre la possibilité de réagir ; lorsque l'enfant écoute le conte, il le vit, et pour qu'il puisse ensuite retrouver ses émotions, les redire à sa manière, on lui donne les moyens de les traduire par la peinture, le mime, les marionnettes, le théâtre ou les montages audio-visuels.

Parfois le récit s'accompagne de la projection de diapositives qui correspondent aux différentes étapes de l'histoire (voir à ce sujet notre précédent numéro). Ou encore, dans certaines bibliothèques, pour que les plus jeunes situent mieux le conte, des silhouettes en feutrine correspondant aux personnages sont présentées sur un tableau (flanéllographe).

L'histoire point de départ de l'expression :

On a montré à l'épidiascope un livre d'images : **Les aventures d'une petite bulle rouge** (4 à 7 ans. Voir fiche dans notre dernier numéro). L'album ne comportant aucun texte, on a laissé les enfants dire ce qu'ils voyaient, car ces images où un ballon se transforme en pomme, en fleur ou en parapluie selon qu'il s'approche d'un arbre, d'un champ ou de la pluie, font appel à l'imagination. Puis ils sont venus peindre, les uns sont restés dix minutes, d'autres une heure, certains ont fait un dessin, d'autres trois ou quatre, mais presque tous se sont inspirés du thème de l'album. Un petit

groupe de quatre ou cinq a réalisé un collage collectif où l'histoire était revécue manuellement : ils avaient une grande feuille blanche (1,50 m x 2 m) et une série de ronds rouges de différentes tailles découpés dans du papier ; ils pouvaient les déchirer et en faire ce qu'ils voulaient, arbres, oiseaux, papillons, fleurs, cailloux. Ils les ont ensuite collés sur le papier blanc et ont complété avec des dessins au feutre noir.

Androclès et le lion (7 à 11 ans). Les enfants ont écouté l'histoire, mais n'y ont pas participé comme précédemment. Puis ils sont venus peindre individuellement ; un petit groupe a réalisé un tableau collectif en papier découpé, et, en le faisant, ils sont arrivés à être acteurs d'une partie du conte sans qu'il y ait eu intervention de la personne adulte qui travaillait avec eux. Ils ont découpé les arches et les gradins, les ont collés, puis fait la piste en collant de la sciure. Les arènes sont prêtes, les spectateurs arrivent : ce sont des ronds roses découpés dans du papier et collés. Androclès est un petit personnage de papier brun. Il manque le lion, celui qui est en train de le faire n'a pas fini et tous les autres enfants se mettent à taper des mains, à piétiner. Enfin le lion est terminé et alors il y a un grand Hourra ! général et des applaudissements. Le spectacle peut commencer et certains enfants se sont mis à raconter la suite de l'histoire.

La poésie

Des enfants de 8 à 12 ans lisent un poème. Dernièrement, il s'agissait du « Bonheur » de Paul Fort. Ils en ont parlé, chacun a dit ce qu'il ressentait et ils ont peint chacun sur une grande feuille : pour l'un c'était un pré avec des enfants, pour l'autre, une campagne ensoleillée, un troisième n'arrivait pas à transcrire quoi que ce soit sur sa feuille. Une petite fille a dit que, pour elle, le bonheur c'est Ali Baba quand il regarde les trésors, et elle a peint un sinistre personnage.

Montages audio-visuels et ombres chinoises

Le livre support de l'expression :

Le cirque (10 à 13 ans). Un schéma est proposé aux enfants ; s'ils l'acceptent, nous en faisons une véritable histoire. Ici il s'agissait d'un chien dans un cirque. Ils ont recherché une documentation sur le cirque qui les a beaucoup aidés pour les détails. Le récit fini, ils le découpent en un certain nombre d'images, une trentaine environ, et chacun choisit celles qu'il peindra sur de petites plaques de verre de 5 cm sur 5 à l'aide de vernis colorés. Ces images doivent pouvoir être projetées avec un appareil pour diapositives. Quand elles sont faites, les enfants racontent ou jouent le texte ; ils l'enregistrent au magnétophone, se corrigent, inventent des bruitages et essaient de faire coïncider images et texte. Enfin ils les montrent à d'autres enfants de la bibliothèque.

Les trois brigands (10 à 13 ans). Un groupe d'enfants a choisi ce livre d'images et a réalisé toutes les situations en ombres chinoises découpées dans du carton fort ; les personnages ont 30 cm de haut environ. Ils ont essayé de retrouver les principes de la projection (place de la lampe, type d'écran, fixation des personnages) et c'est seulement ensuite qu'ils ont comparé avec des livres où ces techniques étaient expliquées. La réalisation pratique étant terminée, ils ont joué devant d'autres enfants.

Un des problèmes qui se posent quand on entreprend toutes ces activités est l'irrégularité d'un certain nombre d'enfants, on est presque toujours obligé de travailler sur plusieurs plans différents, recommencer avec un nouveau groupe quand les autres sont très avancés dans la réalisation.

Pourquoi ne pas exiger la régularité ? Nous croyons qu'elle est impossible : les enfants viennent à la bibliothèque librement, sans horaire fixe ; ils sont toujours accueillis ; pour eux qui sont soumis chaque jour à un emploi du temps très strict, savoir qu'il est un endroit où l'on peut venir quand on veut, c'est vraiment important. Aussi les techniques employées sont-elles simples — qu'il s'agisse de marionnettes ou de montages audio-visuels — et permettent même aux enfants de passer d'une activité à une autre.

Les marionnettes

C'est surtout pendant les vacances de Noël et de Pâques qu'on organise pour les plus jeunes (7 à 12 ans) des spectacles de marionnettes. La participation des enfants au choix du sujet, à la réalisation du matériel et à l'animation est plus ou moins importante selon les conditions de travail de chaque bibliothèque ; ici ce sont les bibliothécaires qui fabriquent les poupées, là ce sont les aînés ; souvent un groupe de lecteurs de 10 à 13 ans se charge de l'animation du spectacle, enregistre le texte au magnétophone sur un fond musical et s'occupe entièrement des décors. La mise en place de tous les éléments demande plusieurs semaines de préparation et le même spectacle peut être répété plusieurs fois au cours de vacances.

L'ensemble peut aussi être conçu et exécuté par les enfants eux-mêmes. Les têtes des marionnettes sont réalisées en papier mâché, puis décorées soit en peinture soit par collage de toutes sortes de matériaux. Certains groupes préfèrent choisir un conte (le Chat botté par exemple), en réaliser tous les personnages et le jouer, d'autres fabriquent des marionnettes librement. Chacun fait ce qu'il a envie de faire. Puis, à l'aide de tous ces personnages, on essaye avec les enfants d'inventer une histoire. Un groupe crée actuellement un spectacle dont les personnages sont deux oiseaux, un gardien de musée, un vieil oiseleur, un clown et un homme qui tire la langue. Ce sera prêt pour Pâques et présenté aux autres lecteurs de la bibliothèque. Les marionnettes restent ensuite à la

bibliothèque et servent à des séances d'expression libre faites par des enfants et sur leur demande.

Le théâtre

Les plus grands s'expriment plus facilement par le théâtre. Avec l'aide d'un comédien, ils ont choisi de mettre en scène quelques passages de **Un bon petit diable** et des **Malheurs de Sophie**, de la comtesse de Ségur. Ensuite ils ont transposé seuls un conte de Grimm : **Le riche et le pauvre**. Cependant, pour les faire sortir d'un style trop conventionnel, la présence du comédien avait été nécessaire.

Projections

Des séances de projections sur un thème donné ont lieu de temps en temps dans les bibliothèques. Les commentaires de photos sont enregistrés par les enfants.

Jeux-concours

Des jeux-concours sont parfois organisés pour les plus grands. Par exemple, des diapositives ayant pour thème « Connaissez-vous la France ? » leur ont été présentés sur écran. Les trente photos étaient accompagnées d'un commentaire, mais les enfants devaient identifier ce qu'ils voyaient.

Les lecteurs ont été également invités à imaginer ce que pourrait être leur nouvelle bibliothèque et à en construire la maquette ; les auteurs des projets les plus intéressants ont pu faire un petit voyage pour aller visiter une bibliothèque pour enfants vraiment moderne.

Audition de disques

Organisées pour des petits groupes ou des lecteurs munis d'écouteurs individuels, ces séances sont suivies avec beaucoup d'intérêt, même par des enfants instables. On ne choisit que des histoires racontées sobrement dont ils peuvent suivre le texte sur le livre, tout en écoutant. Cette méthode les aide à fixer leur attention.

Les expositions

Avant de rapporter des expériences, il faut redire que dans le domaine de l'enfant, il n'est pas possible de systématiser ou d'appliquer des trucs. Ainsi, pour mener à bien une exposition, il faut avant tout s'adapter et penser à l'intérêt des lecteurs.

Exposition sur l'Égypte ancienne. C'était l'année de l'exposition du trésor de Toutankhamon au Petit-Palais. Catherine, une grande lectrice de 13 ans et demi, s'intéressait beaucoup à l'Égypte ancienne ; elle apporta de

nombreux documents à la bibliothèque : reproductions, articles de journaux, boutons représentant Nefertiti, etc., et décida de faire des résumés. Nous avons étudié ensemble le plan de cette future exposition, puis Catherine s'est mise au travail, rédigeant et tapant à la machine ses résumés. Pendant ce temps, un garçon de 12 ans faisait une grande carte de l'Égypte, une équipe de lecteurs de 6^e et de 5^e établissait une chronologie comparée des civilisations anciennes (sur une bande de papier blanc de 3 m de long, graduée jusqu'à l'an 2000, le rouge représentant l'Égypte, le vert la Grèce, le jaune Rome) ; d'autres enfants dessinaient des plans de temples et des coupes de pyramides ; d'autres encore reproduisaient des bas-reliefs sur la vie des paysans, etc. Ce travail de préparation dura au moins deux mois.

Ensuite il fallut tout installer dans la bibliothèque en présentant ces documents assez variés selon un certain ordre. Nous avons repris notre plan initial en choisissant une couleur pour chaque grande partie (rouge pour l'histoire, vert pour les monuments, jaune pour la mythologie, bleu pour la vie quotidienne). L'installation fut longue car tout a été fait par les enfants, depuis la composition des affiches, le choix de l'emplacement de chaque document, jusqu'aux titres et sous-titres.

Catherine avait préparé un questionnaire pour aider et amuser les jeunes qui regarderaient l'exposition. (Voici quelques-unes de ces devinettes : Quel est le sanctuaire consacré à Ramsès II que l'on démonta à la suite de la construction du barrage d'Assouan ? Comment appelait-on le paradis des morts ? Qui découvrit le premier tombeau de Toutankhamon ? Quand ? Trouvez la traduction des hiéroglyphes ci-joints. Reconstituez le menu d'un repas princier).

Certaines questions un peu trop difficiles durent être légèrement modifiées pour permettre à tous les enfants d'y répondre.

Ces questionnaires tapés en plusieurs exemplaires furent mis à la disposition des lecteurs pendant les mois d'été et firent leur bonheur. Il fallait courir de droite à gauche, regarder la carte, chercher dans le dictionnaire, feuilleter les résumés, examiner les documents exposés, etc. Même des enfants de 9^e furent acharnés car ils savaient que toutes les réponses se trouvaient dans la bibliothèque. Bien sûr ces recherches étaient assez longues ; aussi chaque enfant pouvait laisser sa feuille de réponses dans un dossier spécial, pour la compléter une autre fois. Et quand il avait terminé, il pouvait contrôler l'exactitude de ses réponses avec la feuille de résultats.

A la même époque nous avons pu emmener une cinquantaine de lecteurs à l'exposition du trésor de Toutankhamon que deux conférencières du Louvre leur ont fait visiter.

Exposition sur la Marine. Le sujet avait été proposé par plusieurs lecteurs. Nous avons travaillé dans le même esprit et les enfants ont participé nombreux à la préparation de cette exposition. La recherche des documents traitant de la marine passionna certains. Le dépouillement systématique

des périodiques (Tout l'Univers, Bibliothèque de Travail, Historama, etc.) ne fut pas oublié ! Plusieurs lecteurs ont apporté des maquettes de bateaux fabriquées à la maison ou prêtées par des adultes comme « Le France ». Alain (13 ans) et une équipe de plus jeunes ont reproduit le Kon-Tiki d'après l'Album des Jeunes. Plusieurs garçons en fin d'études ont étudié les grandes découvertes des explorateurs de la Renaissance.

Cette exposition touchant un peu à toute l'histoire de la marine depuis l'antiquité jusqu'à nos jours était assez importante, aussi nous avons dû établir deux questionnaires-jeux : le premier à la portée de tous, le second un peu plus difficile pour les enfants passionnés par le sujet. Il serait faux de croire que les garçons seulement s'y intéressèrent ! de nombreuses filles s'acharnèrent sur ces devinettes.

Exposition sur Tahiti. Après un vote où les lecteurs avaient à choisir entre cinq pays (Tahiti, Suède, Brésil, Inde, Sahara), Tahiti l'emporta. Les lecteurs nous apportèrent de nombreux documents : colliers de coquillages, pagnes de fêtes en raphia, « Tiki » en bois, reproductions de Gauguin, photographies.

Un atelier de fleurs en papier fonctionna et toute la bibliothèque fut ornée de colliers de fleurs tels que les étrangers en reçoivent à leur arrivée sur l'île. Un lexique en images prit forme grâce au travail des lecteurs de 8 à 10 ans. Pour expliquer d'où les Tahitiens venaient, un grand de 14 ans nous fit une carte de l'Océan Pacifique. D'autres étudièrent la formation des îles du Pacifique et dessinèrent des coupes d'atolls et d'îles volcaniques.

Comme pour chaque exposition, les lecteurs friands de recherches nous réclamèrent les questionnaires.

Dans le cadre de cette exposition, nous avons fait plusieurs séances avec projection de diapositives prêtées par des personnes qui étaient allées à Tahiti. L'une d'elles a pu se déplacer et commenter ses photos, ce qui eut beaucoup plus de charme encore.

Exposition sur la prestidigitation. Très différente, elle fut préparée par un prestidigitateur professionnel de vingt ans et un groupe de lecteurs qui se passionnait pour la magie. Chaque jeudi pendant deux mois, ce jeune magicien initia de nombreux enfants aux secrets de son métier. Il donna une séance publique en ville.

Depuis, les livres de magie, de prestidigitation, d'illusionnisme sortent énormément et les lecteurs s'exercent à faire des tours de cartes ou de passe-passe.

Réalisées ailleurs, ces expositions auraient été différentes. Elles sont citées à titre d'expérience et non de modèle. En effet dans chaque bibliothèque le bibliothécaire ne peut mener à bien une exposition qu'en tenant compte de ses lecteurs. Il s'agit de leur apprendre à faire des recherches, à se documenter, à réfléchir, à s'exprimer, en utilisant comme support un sujet qui les intéresse, et qui deviendra naturellement sujet d'exposition.

Les thèmes les plus divers sont abordés : la philatélie, le Vénézuéla,

les Etats-Unis... Il arrive qu'on invite des étrangers à venir parler aux enfants de leur pays ; ce sont parfois des lecteurs de la bibliothèque ou des étudiants envoyés par le Service universitaire des étudiants étrangers.

Chaque fois, l'ambiance est différente, mais la curiosité toujours passionnée.

Bruits de pas dans l'escalier, soudain arrêtés, chuchotements excités derrière la porte. Une classe entre dans la bibliothèque précédée du maître. Les garçons s'asseyent autour des tables, la bibliothécaire explique en quelques mots où ils se trouvent et les encourage à revenir seuls. Puis elle présente l'exposition : cette année « Un village de Côte d'Ivoire ». Nous faisons le voyage ensemble.

La classe est ensuite divisée en deux : le premier groupe reste dans la grande salle, regarde les livres sur l'Afrique Noire et les objets (statuettes, masques, drapeau) qui sont exposés. Le deuxième groupe pénètre, très curieux, dans la salle voisine. Il faut rassembler les enfants, aussitôt attirés dans toutes les directions.

Plusieurs tables. La vie de tous les jours : une case (reproduite par un lecteur), des instruments de cuisine, des petits bancs (on peut s'asseoir), des jouets, un lance-pierre (qui a vraiment servi !), des Calebasses, un hochet... Au-dessus, sur le mur, un grand collage, exécuté par un cours préparatoire de filles, représente le village en activité.

A côté, les productions : du riz en épis, des ignames, des fruits. On peut manger un peu de pâte de cacahuète ou de mangue. Des textiles : des graines de coton. Sur le mur, de grands dessins très précis de baobab, manguier, fromager.

Nous passons aux métiers. Le tissage : toutes les parties du métier à tisser sont là (peigne, cadres, dévidoir) et un modèle réduit fait par un lecteur en bâtons de sucettes ! Des pagnes. Un enfant se fait draper dedans. Les poteries et une photo montrant la potière à l'ouvrage. Les paniers. Le marché : un autre grand collage réalisé par un cours préparatoire de garçons. Enfin voici les tambours, les masques, les bijoux. Quelques photos de danses.

Les enfants s'exclament, posent des questions, prennent des notes. D'où viennent tous ces objets ? Ils ont été rapportés par un instituteur qui a passé un an dans ce village au titre de la Coopération. Les photos viennent du Musée de l'homme, de l'UNESCO, des bureaux de la Coopération,

Avez-vous été là-bas ? non, mais nous avons lu un petit livre « Konan et Aména » (Jeunes années magazine, mai 1967) et cet instituteur nous a raconté beaucoup de choses. Les collages ont été fait dans sa classe et celle de sa collaboratrice.

Le deuxième groupe passe ensuite dans la salle d'exposition, et pour

finir, une courte séance de projection de diapositives prises dans le village.

Chaque année, après Pâques, nous organisons une exposition commentée et vivante dont nos lecteurs profitent en même temps que vingt à trente classes des écoles. Les enfants l'attendent avec impatience. Beaucoup ont fait connaissance de la bibliothèque en venant les voir.

Voici celles des dernières années : La Suède, l'équilibre de la nature, la ville de Versailles en 1680, l'Iran, un village de Côte d'Ivoire, deux régions de l'Inde.

Chaque fois, nous faisons appel à des amis compétents et n'hésitons pas à demander des prêts d'objets. Si possible, nous en faisons préparer une partie par nos lecteurs.

Certains événements de l'actualité donnent lieu à des expositions rapides. Les lecteurs intéressés exposent les problèmes à leurs camarades en mettant en évidence des livres sur le sujet, des articles découpés dans la presse, etc. (par exemple, Martin Luther King, Tabarly, les événements de mai, les Jeux olympiques, Apollo 8). Les enfants qui se passionnent pour un sujet organisent parfois des expositions beaucoup plus importantes : deux lectrices d'une douzaine d'années préoccupées par le problème de la faim dans le monde ont monté toutes seules une exposition sur ce thème. Elles se sont adressées à différents organismes pour obtenir une documentation, et à cette occasion, elles ont demandé au père d'une de leurs camarades, un spécialiste, de venir en parler à la bibliothèque. Il leur a conseillé d'approfondir leur étude à travers un cas particulier en parrainant un enfant d'un pays sous-développé ; pour trouver l'argent nécessaire, elles ont monté un spectacle.

Pour l'aviation, une jeune fille pilote amateur, ainsi que M. Collombet, ancien commandant de la base de Villacoublay et père d'une lectrice, sont venus parler de leur expérience. Les responsables de l'exposition sont allés visiter le musée de l'Air, à Meudon. Un groupe a réalisé une maquette d'avion, un autre a fabriqué des cerfs-volants.

Le club de lecture

Il rassemble les lectures les plus âgées. Au cours de réunions, ils échangent leurs impressions sur un livre donné, ou bien chacun présente aux autres un livre qu'il a particulièrement aimé (cf. le compte rendu de la discussion autour du roman de Korczak : **Le roi Mathias 1^{er}**, paru dans le numéro de juin 68 du Bulletin). Ils invitent de temps en temps des auteurs qu'ils aiment, par exemple M.-A. Beaudouy.

Une bibliothèque recevant une fois par mois avec ses élèves un professeur qui utilise des méthodes pédagogiques nouvelles a pu aussi, avec ce groupe, constituer un club de lecture et organiser des activités autour d'un livre.

C'est la vie, mon vieux chat, d'Emily Neville. Nathan, 1969, coll. Bibliothèque internationale (voir Bulletin n° 14, Noël 1968 et fiche dans le présent numéro).

Ce livre avait été choisi par les bibliothécaires pour une classe de CM2 de l'école annexe de l'École normale d'instituteurs : vingt-cinq enfants de 9 à 13 ans appartenant à des milieux divers (parmi les parents : 8 fonctionnaires, 2 professions libérales, 4 entrepreneurs ou conducteurs de travaux, 2 commerçants, 6 petits employés, 3 ouvriers). Ils fréquentent cette école d'abord parce que c'est celle de leur quartier — quartier résidentiel — mais aussi parce qu'elle est assez cotée et que les fonctionnaires la choisissent de préférence à d'autres.

Pour situer le livre et donner aux enfants l'envie de l'aborder, on leur a présenté les personnages, et le premier chapitre, dont le rythme est déjà très rapide, a été lu à la classe réunie. La première réaction a été positive : ils écoutent attentivement et rient aux passages amusants.

Ils ont assisté ensuite à une projection de diapositives sur New York et sur la vie quotidienne des jeunes Américains : paysages, scènes de rue, d'école, de jeux et de la vie de famille. Puis ils ont entendu un passage de « Un Français à New York », de Darius Milhaud.

Les enfants posent alors des questions. On leur distribue enfin le livre (dix exemplaires qu'ils feront circuler pendant les vacances de Noël).

Quelques questions étaient posées avant la lecture et ils savaient qu'ils auraient à y répondre individuellement ; il s'agissait, après un bref résumé du livre, de donner leur impression sous une forme simple : ce livre vous a-t-il intéressé, justifiez votre réponse (caractères, aventures, dénouement) ; est-il facile à lire ? Les enfants savaient qu'ils reviendraient à la bibliothèque discuter du livre avec les bibliothécaires après avoir fait leur compte rendu par écrit et choisi les questions à discuter par équipes de cinq.

Les questions ont porté sur cinq sujets correspondant aux intérêts des enfants : New York, la nourriture des Américains, l'école, la vie de famille, l'argent de poche.

Une foule de détails ont été évoqués : le nombre, la hauteur, la construction, et la destruction, l'organisation intérieure des gratte-ciel. Pourquoi y a-t-il encore des maisons en bois ? Les Américains ont-ils des jardins, des petites boutiques comme en France ? Les gens sont-ils obligés de descendre du 120^e étage pour faire leurs courses ? Les habitants sont-ils d'origines diverses ? Certains lecteurs ont noté que dans le livre on parlait de quartiers habités uniquement par des juifs, par exemple. « Les États-Unis, c'est un mélange d'étrangers », a dit un enfant. Pourquoi va-t-on en Amérique ? « Pour gagner de l'argent, pour les affaires », dit un autre.

Que mange-t-on au petit déjeuner ? Est-ce sain de boire tant de coca-cola et de lait ? La nourriture est-elle plus chère qu'ici ? Le repas se fait-il dans le même ordre ? « Les Américains prennent souvent des casse-croûte

et quand ils vont se promener ils emportent ce qu'ils veulent. J'ai lu dans le livre, quand il va avec son ami dans le parc. Ils avertissent, ils ne demandent pas l'autorisation ».

Un détail a fait sensation : « Il avait mis sur son sandwich des nouilles, des spaghetti et il avait ajouté quelque chose pour que ce soit meilleur : du beurre de cacahuètes ! » Toute la classe est sidérée.

La nourriture est-elle abondante ? Dépense-t-on plus pour la nourriture que pour les loisirs ? « Est-ce que les parents américains sont d'accord pour laisser leurs enfants choisir leur nourriture dans le frigidaire ? », etc.

Fait-on beaucoup de sport à l'école, des activités comme ici, le travail en équipe ? Pourrait-on avoir des correspondants américains ? Une classe ou des correspondants personnels ? Un jeune Martiniquais demande : « Est-ce que les Américains noirs et blancs sont dans la même classe ? ».

Y a-t-il un classement ? Opinion de Fabrice sur la question : « Je pense que les classements par groupe sont mieux que les classements comme 1^{er}, 2^e 3^e ; d'abord c'est facile, car si on est dernier, les parents ne sont pas contents ; on est moins déçu que si on est dans le classement individuel. Je trouve que la méthode des Américains est très bien, parce que si le professeur fait une erreur de points, comme ça peut arriver, le premier élève avait peut-être le droit d'être premier et le professeur fait une erreur et le voilà troisième. Le professeur juge mieux et ne risque pas de faire des erreurs d'opération ».

Est-ce que les Américains ont une coopérative ? (un peu de confusion chez les enfants à ce sujet, certains pensant que la coopérative ne sert qu'à faire un voyage à la fin de l'année). Mais « à la coopérative il n'y a pas seulement des questions d'argent ; par exemple certains élèves prennent la parole pour dire s'il y a des choses qui ne vont pas. Ils discutent de questions de discipline. Cela reste dans la classe ». Y a-t-il des internes ? « Dans le livre, Tom se fait renvoyer pour une bataille d'oreillers et avec de l'eau ; il avait causé des dégâts et on l'a renvoyé parce que son père n'a pas voulu payer les dégâts, et c'est à partir de là qu'il est devenu un mauvais garçon ».

Est-ce qu'ils ont plus de liberté que nous en classe ? Les écoles sont-elles mixtes ? Est-ce qu'ils étudient les mêmes choses que nous ? Quand ils étudient l'histoire européenne, quelle époque étudient-ils ? Est-ce que pour aller dans une école il faut avoir la même blouse bleue (d'uniforme) ?

Les enfants américains sont-ils beaucoup avec leurs parents ? « J'ai trouvé que Dave avait beaucoup de liberté. Il prend le métro pour aller le week-end à la plage ».

« Vous nous avez dit qu'il y a beaucoup de quartiers étrangers ; est-ce qu'il y a des bagarres entre les quartiers ? » « Vous nous avez dit que les jeunes Américains se couchaient tôt, or, sur les diapositives, on voit des

rues très animées la nuit ». Puis plusieurs questions sur le cinéma, la télévision, y a-t-il de la publicité pendant les émissions ?

« En France, quand on veut acheter quelque chose, on demande à nos parents. En Amérique, j'ai vu — quand ils se promènent Dave et Tom — ils achètent des paires de chaussettes, des manteaux et tout ce qui leur manque »

Enfin le problème de l'argent de poche : « Le père de Dave dit : « Moi, quand j'avais ton âge, je vendais des journaux pour avoir de l'argent ». Michel : « Moi, on me donne cinquante centimes par semaine, et si je veux gagner de l'argent, Maman me dit : « Lave la voiture ». Je gagne quatre ou cinq francs par voiture ». Fabrice : « Moi, ce n'est pas pour les soins ménagers qu'on me donne de l'argent, mais pour mon travail scolaire ».

« Pourquoi apprend-on très jeunes aux Américains à gagner de l'argent ? » demande le professeur. Les enfants répondent : « Pour leur donner le goût du travail ». « On évalue les gens d'après leurs capacités, leur dynamisme ». Patrice : « Je suis tout à fait d'accord sur cette façon de faire. On ne doit pas juger les gens sur leur instruction. Pour réussir il faut être débrouillard ».

Quels sont ceux qui ont aimé le livre ? Tous, oui, oui.

Quel genre de livre voulez-vous maintenant ? « Une autre époque, dans un autre pays, comme ça on saurait ce qui se passe ailleurs ».

Le journal des lecteurs

Le journal est ouvert à ceux qui ont envie d'écrire. Les enfants y sont très attachés. Leur imagination est stimulée à l'idée qu'ils peuvent écrire « pour le journal ». Une imprimerie Freinet permet d'imprimer et d'illustrer des poèmes.

Clubs

Quelques clubs permanents se constituent : Club de géographie, de géologie, etc. Les membres de ces clubs préparent des expositions, des projections de diapositives pour leurs camarades. Les enfants savent ainsi que la bibliothèque est leur maison, que ce sont eux qui lui donnent sa vie et qu'elle sera riche de la richesse de chacun.

Liaison avec les enseignants

Après plusieurs années de travail dans une bibliothèque municipale d'enfants, située au centre d'une ville importante, un bibliothécaire se doit de constater que ses lecteurs sont en majorité, des enfants qui aiment lire et dont les parents aiment lire. D'autre part, de très nombreux adultes n'ont jamais pénétré dans une bibliothèque et en ignorent même l'existence.

Il paraît donc essentiel d'apprendre à un enfant ce qu'est une bibliothèque. Mais comment atteindre tous les enfants ?

Les instituteurs et professeurs sont en contact permanent avec eux. Il devient alors évident qu'une collaboration étroite doit se faire entre les enseignants et la bibliothèque. C'est par l'intermédiaire du maître ou du professeur que de nombreux enfants fréquenteront la bibliothèque, ou tout au moins en connaîtront le chemin, pour le présent ou pour l'avenir.

Comment collaborer avec les enseignants ? Il n'y a pas de formules toutes faites. Il importe surtout de leur faire savoir que la bibliothèque est toujours prête à les recevoir, accompagnés de leurs élèves. Des invitations sont lancées, au cours de conférences pédagogiques notamment, ou à l'occasion d'une exposition. En fait, c'est par des contacts personnels entre bibliothécaires et enseignants (tant du primaire que du secondaire) que ces visites ont lieu. Ajoutons aussi que tous les ans, les élèves-maîtres de quatrième année de l'École Normale viennent visiter les bibliothèques, et que plusieurs d'entre eux aident régulièrement au prêt de livres le jeudi.

En général, pour une première visite, la bibliothécaire explique, sous une forme agréable et vivante, le classement des livres sur les rayons, comment retrouver un livre à l'aide du catalogue, les conditions d'inscription, etc. Ensuite, des livres du genre grands formats sont distribués aux enfants, qui lisent pendant une demi-heure environ. Si le temps n'est pas limité, la visite se termine par une histoire racontée ou par l'audition d'un disque (conte ou musique). Les enfants sont toujours ravis de cette visite.

Les maîtres qui le désirent peuvent emprunter quelques dizaines de livres choisis avec les élèves pour compléter, pendant un mois ou deux, la bibliothèque de classe. Les élèves s'inscrivent individuellement à la bibliothèque, après autorisation de leurs parents.

Certains maîtres envoient ensuite les enfants, le jeudi, pour trouver des renseignements sur un sujet précis.

D'autres reviennent régulièrement avec leurs élèves pour travailler pendant quelques heures, notamment les classes de perfectionnement. Les livres, cartes, documents nécessaires sont préparés à l'avance, après emprunt, très souvent, à la Bibliothèque des adultes.

Une classe de perfectionnement est arrivée un jour avec un magnétophone et un long questionnaire, préparé à l'avance par les élèves : la bibliothécaire dut ainsi répondre aux questions les plus inattendues.

Les classes de neige emportent livres et diapositives pour leur séjour en montagne, après une visite à la bibliothèque.

D'autres maîtres empruntent des diapositives qu'ils projettent dans leur classe. Certains viennent les voir (deux fois par mois) à la bibliothèque, avec leurs élèves. A noter que ces diapositives sont achetées après consultation des maîtres qui désirent les emprunter.

Enfin, les visites de la bibliothèque des jeunes sont suivies, quelques semaines plus tard, d'une visite de la bibliothèque des adultes (fonds moderne et ancien).

Ainsi, peu à peu, tout au long de l'année scolaire, par ces échanges divers adaptés à leurs besoins, les enfants se familiarisent avec la bibliothèque des jeunes. Ils en découvrent toutes les ressources, elle fait vraiment partie de leur vie, quel que soit leur niveau d'étude. C'est pour eux un endroit agréable et accueillant où ils amènent volontiers un ou plusieurs camarades.

Ils fréquenteront tout naturellement la bibliothèque d'adultes quand ils auront grandi.

Le bac aux images

Pour remédier à l'absence de livres d'art vraiment conçus pour les enfants, nous avons constitué une collection de reproductions d'œuvres d'art, peintures et sculptures, et de photographies documentaires. Les reproductions sont achetées chez des spécialistes : éditions Braun, Hazan, magasin « Aux musées d'Europe », services commerciaux des musées et des expositions, éditions de l'illustration qui reproduisent les chefs-d'œuvre de différents musées. Les images documentaires : revues, calendriers, affiches, photos, apportées par les enfants, sont rassemblées dans un casier.

C'est un groupe d'enfants, formant un petit club d'art, qui choisit les nouvelles images dans le casier de documents et parmi les reproductions que nous achetons. Ce club, divisé en deux groupes de quatre, est chargé du choix des vedettes ou sujets de l'image ; il y a un double choix, fait par chaque groupe et revu ensuite avec la bibliothécaire. Il est bon que les enfants décident eux-mêmes de l'endroit où ils trouveront telle reproduction de Gauguin ou de Van Gogh, puisque ce sont eux qui chercheront les images dans le bac où elles sont classées.

Plusieurs classifications ont été étudiées : par ordre alphabétique d'artistes, ou encore par siècle et, à l'intérieur, par ordre alphabétique d'artistes, mais les images documentaires n'y trouvaient pas leur place. Nous avons donc opté pour un classement unique par sujets. Les enfants se familiarisent ainsi avec une œuvre d'abord, avant même de la replacer dans son époque.

Nous avons établi brièvement une liste de vedettes qui n'est qu'un cadre de classement pouvant être modifié ou élargi. Par exemple, à la rubrique **Cheval** on trouve : un champ de courses de Degas, l'Arabe sellant son cheval, de Delacroix, le cheval blanc de Gauguin, une photo de cheval de labour.

Les images documentaires, photos découpées dans des revues ou des calendriers, n'ont pas grande valeur et sont renouvelées assez souvent. Pour cette raison, elles ne sont ni inventoriées ni cataloguées ; le temps

que nous passerions à ce travail serait plus coûteux que l'achat de nouvelles images.

Les reproductions d'œuvres d'art ne sont pas inventoriées ; elles circulent beaucoup et nous préférons les renouveler souvent ; si les images perdues sont réclamées par les enfants, nous les rachetons. Ces reproductions étant classées par sujets, nous avons établi un catalogue alphabétique des artistes pour permettre à qui le désire de retrouver facilement une œuvre de Renoir ou de Picasso. Chaque reproduction est donc cataloguée au nom du peintre ; la fiche donne le nom de l'artiste, le titre de l'œuvre, la date, la provenance, et, au-dessous, le sujet dans lequel l'image est classée, ce qui permet de la trouver dans le bac aux images — à moins bien entendu qu'elle ne soit déjà sortie. Exemple : RENOIR (Auguste) 1841-1919. Les enfants de Caillebote, 1895. Voir ENFANT.

Ce catalogue-auteurs pour les images est refondu dans un catalogue-auteurs **Art général** qui regroupe tous les livres d'art et les dépouillements d'articles de revues d'art. On peut ainsi retrouver facilement tout ce que possède la bibliothèque à propos de tel ou tel artiste.

Ces images sont destinées à être prêtées.

Pour des raisons pratiques, nous avons dû en standardiser le format, afin de pouvoir les classer dans un même bac, accessible aux enfants. Chacune est collée sur un carton de 30 X 40 cm portant au verso, en haut, une étiquette où est noté le sujet. On glisse le carton dans une pochette en plastique transparent que l'on soude pour la rendre hermétique et assurer la protection de l'image. Une fiche « à retourner » est collée au dos de la pochette. On prépare enfin des cartons intercalaires munis d'index où figurent les sujets.

Nous prêtons une image par enfant pour une durée de quinze jours ; mais on peut, si on le préfère, rendre chaque jour celle qui a été empruntée la veille et en choisir une nouvelle. Si l'enfant emprunte une reproduction, peinture ou sculpture, nous lui prêtons un cadre afin qu'il puisse l'accrocher dans sa chambre.

Pendant les heures d'ouverture de la bibliothèque, les enfants aiment à se pencher au-dessus du bac pour feuilleter les images, les regarder, s'arrêtant devant certaines, en sortant une, appelant un camarade pour lui demander ce qu'il pense de telle autre qui les surprend, ou bien en choisissant une qu'il veut emporter à la maison.

Nous avons essayé de connaître leurs impressions, les raisons de leur choix et ce qu'ils faisaient ensuite de ces images. Nous ne pouvons tirer aucune conclusion générale, mais citer seulement quelques-unes de leurs réflexions, qui restent forcément superficielles car nous ignorons les influences subies du fait du milieu familial, de l'éducation, etc.

Les enfants que nous avons interrogés vivent en général dans un milieu aride, sans aucun contact avec le beau ni avec l'art. Les « images » dont

ils ont l'habitude sont celles des illustrés plus ou moins pornographiques qui circulent dans leur entourage. Les conditions matérielles dans lesquelles vivent ces familles sont très précaires ; il en résulte une promiscuité malsaine parents-enfants à l'intérieur d'appartement exigus. Les réactions auraient été certainement différentes parmi des enfants de milieu bourgeois, cultivé, qui ont l'habitude de feuilleter des livres d'art, d'aller au musée, et qui ont déjà, par ce qu'ils entendent autour d'eux, des idées préconçues sur la peinture et sur l'art.

Nous avons, nous, des enfants vierges de tout enseignement artistique, mais confrontés chaque jour aux réalités dures et médiocres d'une vie d'ouvrier logé en H.L.M. Chaque réaction sera donc un cas particulier lié à un contexte familial que nous connaissons mal.

Anecdotes

● Pascale et Catherine, 6 et 7 ans, regardent les images une à une, parfois les sortent et rient. Toutes celles auxquelles elles prêtent attention sont des peintures religieuses qui les amusent lorsqu'elles représentent un enfant nu : **Jésus dans les bras de la Vierge**. Elles ne connaissent pas l'histoire sainte, donc ne reconnaissent pas le sujet. C'est le côté documentaire du corps de l'enfant qui attire ces deux petites filles vers la peinture religieuse italienne de la Renaissance. **Jeunes femmes** de Renoir, **se coiffant ou à leur toilette** : la forme des corps, toujours différente, les intéresse beaucoup.

● Jacques, 5 ans et demi, prend chaque semaine une image avec un cadre pour l'accrocher dans sa chambre. **Les bateaux**, de Dufy : la mer est bleue et il y a des bateaux. **Les feuilles**, de Klee : couleurs pâles et douces, rouge, marron, beige et gris ; objets et formes. Cet enfant dit qu'il « aime regarder cette peinture » car il est attiré par les couleurs.

A cet âge, l'enfant est en contact direct et en sympathie totale avec l'œuvre d'art, abstraite ou non ; les couleurs lui parlent, les formes le touchent et le font rêver.

● Deux petites filles de 7 ans recherchent des « images de danseuses » car elles font de la danse. Chaque semaine elles empruntent une **Danseuse** de Degas et rêvent qu'elles pourraient devenir étoile avec une jolie robe « rose et douce ».

● Sylvie, 8 ans, cherche une image de chat : il n'y en a plus. Une image de danseuse : il n'y en a plus. Alors elle prend **Les enfants Caillebotte**, de Renoir, parce qu'ils ont de beaux habits et que leur maison a l'air agréable.

● Deux filles de 8 ans veulent me montrer les images qu'elles aiment ; ce sont toutes les photos en noir des maisons de Provence : petites maisons rustiques en grosses pierres, dans la nature provençale, éclairée par le soleil.

Ces enfants vivent dans les petites cases numérotées d'une cité de H.L.M. et ce sont elles qui rêvent inconsciemment, toujours, de vivre dans

une petite maison à la campagne, avec des arbres, des fleurs et des animaux. Ce qu'elles me montrent, c'est tout ce qu'elles n'ont pas ici : **Soir d'été à Arles** ; elles disent : « Les champs de blé sont jaunes et c'est la campagne et il y a le soleil. » L'une me dit qu'elle aime les images où il y a de l'eau et des bateaux parce que c'est « comme les vacances » (sa mère est bretonne, et elle va, l'été, dans un petit port du Morbihan) : **La mer**, de Dufy, **Devant la mer**, de Francisco Bores.

Ces enfants ont dans leur tête un rêve déterminé et ils aiment en voir la représentation à travers la peinture.

● Isaac, 13 ans, recherche « les rochers de Fontainebleau », car il les connaît et veut comparer le tableau avec les photos qu'il a prises pour voir s'il est ressemblant. Le **Crâne de bœuf** de Picasso : il aime les couleurs sombres et tristes, et trouve la forme de la tête et des cornes très belle.

● Jean-Christophe, 9 ans, prend **La Joconde** parce que son père « peint des tableaux » et qu'il va en faire pour lui une reproduction qu'il accrochera dans sa chambre. Il l'a choisie parce qu'il a appris à l'école qu'elle était très belle ; il sera fier d'avoir dans sa chambre le tableau que son père aura fait de la Joconde.

● Marie-Claude, 14 ans, n'aime pas « ce qui est flou ». Par exemple les paysages de Van Gogh, « parce qu'un enfant de trois ans pourrait étaler pareillement ses couleurs », mais elle reconnaît que les couleurs rendent une atmosphère « très bonne » ; **Soir d'été à Arles** : on sent réellement la chaleur sur les champs de blé. La peinture impressionniste ne l'intéresse pas et la peinture non figurative la choque, déclare-t-elle ; elle est attirée par les portraits expressionnistes ; elle aime avoir à découvrir une foule de détails. Elle choisit des personnages en contemplation « aux visages beaux et rêveurs pour les aimer et imaginer leur vie intérieure » : **Portrait de l'artiste**, de Dürer ; des personnages nobles et austères, « de vieux hommes qui ont l'air fier » : **Portrait de Balthazar Castiglione**, de Raphaël. Elle est déjà romantique et c'est le personnage représenté qui l'intéresse. Elle a besoin de fixer son imagination sur un visage précis, un être qui lui semble vivant. C'est le côté sensible de l'œuvre qui la touche. L'image empruntée reste quinze jours accrochée dans sa chambre, et, tout ce temps, elle se familiarise avec le personnage, qui lui devient très proche.

Animation

On pourrait organiser une animation autour de cette collection d'images.

● un club d'art groupant quelques enfants pour choisir dans le stock d'images celles qui les intéressent et déterminer le sujet où classer chacune.

● présenter chaque mois les nouvelles reproductions ou choisir un thème : la danse, les fleurs, etc. Présenter la vie d'un peintre avec les reproductions de ses œuvres.

- un club d'actualités artistiques regrouperait les enfants intéressés qui, chaque semaine, présenteraient des photos et des textes sur les expositions qui ont lieu à Paris afin d'inciter les autres à s'y rendre ; eux-mêmes, une fois par mois, visiteraient quelques galeries.
- il serait possible aussi d'avoir une petite collection de cartes postales qui donneraient des détails d'œuvres que les enfants s'amuseraient à retrouver dans le bac des reproductions.
- nous avons pensé demander à des artistes, peintres ou sculpteurs contemporains, de venir parler aux enfants en apportant quelques-unes de leurs œuvres. En effet, surtout pour la peinture moderne, les reproductions ne touchent pas les enfants car il y manque la matière et le relief. Elles ne peuvent être comparées à l'œuvre originale, souvent impressionnante par ses dimensions mêmes. Il serait bon d'exposer de temps en temps des œuvres originales qui toucheraient infiniment plus les enfants que nos reproductions étriquées...

Nous savons bien que peu de bibliothèques ont la place, le personnel spécialisé et le budget qui leur permettraient d'assurer l'ensemble de ces activités. Chacune fait le maximum avec les moyens dont elle dispose, et souvent avec de grandes difficultés, à force de travail personnel et d'ingéniosité. Mais il est d'autant plus nécessaire d'échanger des informations, de mettre en commun des expériences, et de faire savoir aux parents, aux enseignants et au grand public ce que sont les bibliothèques pour enfants, quel apport irremplaçable elles peuvent fournir pour le développement de la lecture, pour la culture et la formation esthétique, pour l'épanouissement des jeunes.

Aline Antoine, Jeanne Bussmann, Christine Chatain, Lise Encrové, Geneviève Le Cacheux, Thérèse Lorne, Gilbert Mantoux, Geneviève Patte, Marie-France Pointeau.

Bibliothèques pour les jeunes de Caen, Clamart, Saint-Germain-en-Laye, Troyes, Versailles.

HANDICAPÉS SOCIAUX...

... c'est l'appellation donnée à mes élèves et à ceux de l'École où je travaille. J'accueillerais volontiers discussions, lettres, articles et livres se rapportant à ce handicap que l'Éducation Nationale a « créé » sans qu'une définition précise concluant une enquête sérieuse n'ait été établie. Téléphoner à 733 17 93. (**A. BOURGAREL**)

un instrument efficace au service des enseignants : l'annuaire audio-visuel (*)

La mise en œuvre progressive et croissante des moyens audiovisuels dans l'enseignement pose par voie de conséquence, le problème de l'information et de la formation des utilisateurs de plus en plus nombreux de moyens d'information de masse de plus en plus performants.

Du point de vue de l'information, des revues spécialisées s'efforcent de promouvoir tant les méthodes que les moyens d'un point de vue général ou spécifique.

Cependant, du point de vue des utilisateurs à vocation didactique il est souhaitable de pouvoir disposer d'une source d'information permanente et synoptique permettant une analyse comparative des moyens et un choix motivé des applications spécifiques. C'est précisément ce que propose l'édition 1970 de l'annuaire audiovisuel dans sa nouvelle formule pratique.

Celui-ci comprend six parties fonctionnelles, à savoir :

- 1^{re} partie : Informations générales.
- 2^e partie : Programmes.
- 3^e partie : Matériels.
- 4^e partie : Etablissements d'enseignement par les moyens audiovisuels.
- 5^e partie : Prestations de services.
- 6^e partie : Revendeurs spécialisés en matériels audiovisuels.

Faute de pouvoir effectuer une analyse exhaustive ce précieux document, nous allons nous limiter à la mise en exergue des informations qui nous paraissent les plus originales et les plus utiles pour le corps

(*) Editions Candelmon, 3, place Maiesherbes - Paris 17^e - Tél. 227-25-44.

N.B. : Une remise de 10 % sera consentie aux lecteurs d' « Interéducation », membres du Corps Enseignant.

enseignant ; ce qui évidemment donnera une impression de valeur inégale entre les différentes parties précédemment énumérés.

La première partie de l'ouvrage fournit une liste très complète des « conseils en méthodes et réalisations audiovisuelles ainsi qu'à l'architecture et à l'agencement de locaux audiovisuels ». Elle cite en outre les lieux d'expositions (permanentes ou temporaires) des matériels audiovisuels, ainsi que le répertoire des congrès, colloques et festivals y relatifs. Elle fournit une bibliographie très intéressante ainsi qu'une énumération des associations et syndicats professionnels.

La deuxième partie comporte cinq chapitres :

- 1 — Concepteurs réalisateurs.
- 2 — Editeurs.
- 3 — Location et prêts de programmes.
- 4 — Enseignement des langues.
- 5 — Enseignement programmé.

Cette partie nous paraît particulièrement intéressante d'un point de vue pédagogique en raison de ses chapitres 2, 3, 5, lesquels apportent une assistance non négligeable aux problèmes de l'enseignement audiovisuel.

En effet, d'une part elle constitue un apport réaliste grâce aux prêts de programmes et d'autre part — et c'est là un point capital — elle confirme l'extension de l'enseignement programmé à l'audiovisuel (ce qui n'est pas dans l'entendement de tout le monde) en reprenant les thèmes développés par l'A.P.C. dans INTEREDUCATION !

La troisième partie est consacrée essentiellement aux matériels modernes d'un point de vue audiovisuel, évidemment, mais elle s'achève de manière inespérée par une description technique... des « machines à enseigner » (mais oui, ça existe !) complétant ainsi le chapitre réservé à l'enseignement programmé de la deuxième partie. Cela confirme l'existence d'une technologie française originale particulièrement adaptée à l'enseignement programmé.

Elle comporte les chapitres suivants :

- 1 — Projection, prises de vues, divers-lexique.
- 2 — Son et matériels.
- 3 — Télévision.
- 4 — Enseignement des langues et matériels.
- 5 — Enseignement programmé et machines.

En fait, les chapitres 5 relatifs respectivement aux 2° et 3° parties sont complémentaires et indissociables, si l'on considère le plan pratique, d'un point de vue didactique.

La quatrième partie est une énumération des établissements d'enseignement par les moyens audiovisuels, axées essentiellement sur la formation professionnelle davantage que sur l'enseignement général. Elle comporte cinq chapitres :

- 1 — Langues.
- 2 — Sténographie.
- 3 — Dactylographie.
- 4 — Coupe.
- 5 — Photographie.

La cinquième partie traite des prestataires de services et peut constituer une aide non négligeable d'assistance technologique pour l'aile marchante du Corps Enseignant confronté avec la mise en œuvre des moyens audiovisuels.

Elle comprend sept chapitres :

- 1 — Conception de systèmes.
- 2 — Bureaux d'études et de recherches techniques.
- 3 — Réparation.
- 4 — Installation et maintenance.
- 5 — Location.
- 6 — Laboratoires de traitement.
- 7 — Accueil de congrès et séminaires.

Enfin, la sixième partie concerne les revendeurs de matériels audiovisuels sur Paris et la Région Parisienne, la province et l'Afrique. Cela peut également apporter une simplification géographique à la recherche des équipements.

En conclusion, on peut affirmer que si l'Annuaire audiovisuel 1970 est d'avantage un instrument d'information qu'un ouvrage de formation, c'est néanmoins un moyen d'enrichissement de l'aile marchante du Corps Enseignant, dans ses efforts pour épouser son époque.

orthophonie

L'article « Où va l'orthophonie ? » paru sous la plume de M. Inizan dans le n° 15 d' « Interéducation » est de nature à porter préjudice à la profession d'orthophoniste, ce qui nous oblige à répondre.

Depuis 1926 Mme Borel-Maisonny a commencé à créer ce qui par la suite s'est appelé Orthophonie.

Notre première association de rééducateurs fut créée en 1956 et appelée A.R.P.L.O.E., c'est-à-dire Association des Rééducateurs de la Parole et du Langage Oral et Ecrit.

L'orthophonie a été l'objet de l'Attestation d'Etudes d'Orthophonie (1955), puis d'un diplôme d'Etat, le Certificat de Capacité d'Orthophoniste (10-7-1964).

Or l'orthophonie concerne « tous les troubles de la voix; de la parole et du langage oral et écrit, qu'ils soient fonctionnels ou bien liés à une lésion ou une malformation organique ».

La Dyslexie est nommément citée parmi les cas pathologiques qui sont de notre ressort ainsi que tous les troubles graves du langage écrit dont nous avons à assumer la rééducation.

Ceci implique de notre part des méthodes adaptées dont nos écrits témoignent. Nous n'avons jamais tenues secrètes nos solutions pédagogiques. Nous ne demandons pas mieux que de les confronter avec les méthodes de ceux qui, dans quelque cadre que ce soit, cherchent à améliorer la scolarité des enfants ayant des problèmes pédagogiques.

L'évolution bénéfique qui se dessine au sein de l'Education Nationale nous remplit de la plus vive satisfaction, car nous n'avons cessé de la souhaiter et nous pensons qu'une collaboration efficace pourrait exister entre éducateurs et rééducateurs.

Andrée GIROLAMI-BOULINIER,
Secrétaire générale
du Syndicat National des Orthophonistes.

dossiers pédagogiques

Voici la liste des dossiers pédagogiques que l'Institut Parisien de l'Ecole Moderne met à la disposition de ses ADHERENTS EXCLUSIVEMENT. Pour emprunter un dossier, adressez une liste d'au moins trois titres (prévoir les cas d'indisponibilité) à : M. J. RENAUD, I.M.P. Léopold-Bellan, 4, rue du 136^e-de-Ligne, 94 - Bry-sur-Marne.

DOSSIERS DISPONIBLES

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

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

Les dossiers doivent être réexpédiés, soigneusement emballés et bien ficelés, au PLUS TARD 15 JOURS après réception, joindre 4 F pour frais d'envois.

INTERÉDUCATION

Revue bimestrielle

**Administration : 67, Avenue Gambetta, PARIS-20^e
Tél. PYR. 61-84**

**Le Directeur : M. PIACÈRE
3, Rue A. Chérloux, 92 - ISSY-LES-MOULINEAUX**

« Interéducation » est une revue éditée en coopération par six groupes de pédagogie expérimentale, indépendants les uns des autres. « Interéducation » est gérée par un conseil d'administration de 12 membres (2 représentants de chaque association). Les responsabilités sont regroupées en six postes de travail attribués pour une seule année à chacun des groupes, le roulement s'effectuant automatiquement selon l'ordre alphabétique. Le comité de rédaction réunit un représentant de chaque groupe. Il siège une fois par mois pour approuver à l'unanimité l'éditorial (écrit à tour de rôle par chacun des six groupes), pour arrêter la maquette du numéro préparée par le secrétaire de rédaction dont le rôle de coordination est strictement technique. Chaque association dispose du sixième des pages, ni le comité de rédaction, ni le secrétaire de rédaction n'ont qualité pour intervenir dans le contenu des textes proposés, la liberté d'expression dans « Interéducation » n'étant limitée que par la loi de juillet 1881 sur la presse.

Pour 1970, les responsabilités sont ainsi réparties :

- Problèmes de la publicité : A.P.C. (M. PERRET).
- Secrétariat de l'association : G.É.R.R.É.N. (M. BLONDEL).
- Trésorerie : G.F.É.N. (M. CHAILLIÉ).
- Présidence de l'association : G.R.I.P. (Mme J. HENRY).
- Comptabilité-matières : I.P.É.M. (A.-M. JOZEAU).
- Secrétariat de rédaction : A.F.L. (J. PIACÈRE).

La publicité pose des problèmes délicats à toute publication, à plus forte raison à l'organe de mouvements comme les nôtres. Le Conseil d'Administration d'Interéducation a décidé de donner à cette publicité un caractère de lien entre les Industriels, les distributeurs et les utilisateurs de matériel et de services à caractère éducatif et pédagogique.

Abonnement : 6 numéros, France : 25 F - Étranger : 30 F

L'abonnement doit être souscrit exclusivement par l'intermédiaire d'une association : avec ou sans adhésion à celle-ci (bulletins pages 111 et 112). Au dos des chèques, précisez : abonnement ou ré-abonnement ou adhésion.

Seules, les demandes de modification d'adresse accompagnées de 4 timbres à 40 centimes sont prises en considération.

Pour éviter tout délai de transmission et travail supplémentaire aux responsables, envoyez le courrier concernant les associations ou les personnes aux adresses figurant en page IV de la couverture.

Commission Paritaire 46-062

AFL

Association Française pour la Lecture
I.P.N., 29, rue d'Ulm, 75-PARIS-5°, C.C.P. 17-545-29 Paris

M., Mme, Mlle : Prénom :

Adresse personnelle :

Fonction :

Pour 1970, formule choisie :

Adhésion et abonnement groupés : 30 F - Abonnement simple à INTERÉDUCATION : 25 F - Adhésion simple : 15 F

A détacher et à adresser (chèque joint) à Monique GUILLEMAIN, trésorière de l'A.F.L.,
4, rue Gustave-Rouanet, 75-Paris-18°.

APC

Association de Pédagogie Cybernétique
I.P.N., 29, rue d'Ulm, 75-PARIS-5°, C.C.P. 20-120-27 Paris

M., Mme, Mlle : Prénom :

Adresse personnelle :

fonction :

Cotisation individuelle : 25 F — Personne morale : 250 F

Mode de paiement : C.C.P. , chèque bancaire , mandat

GERREN

**Groupe d'Etudes et de Recherches des Rééducateurs de
l'Education Nationale**

Adhésion et abonnement groupés : 30 F⁽¹⁾ - Abonnement seul : 25 F - Adhésion seule : 10 F

Bulletin à envoyer à Madame E. DUCHELER, 53, rue d'Isaac, 72-LE MANS, C.C.P.
G.É.R.R.É.N., 21.075.85 Paris.

M., Mme, Mlle : Prénom :

Adresse personnelle :

Fonction :

(1) L'adhésion comprend l'abonnement à "INTERÉDUCATION" et aux bulletins de liaison du G.É.R.R.É.N



GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Retourner ce bulletin accompagné des trois volets de votre chèque à

Laure AUMASSON, 8, Clayel, Paris-XIX^e

chèque libellé au nom de Laure AUMASSON, C.C.P. 30.017.20 P. - Centre 50 La Source

M., Mme, Mlle : Prénom : Fonction :

Adresse professionnelle :

Adresse personnelle :

Abonnement à « Interéducation » : 6 numéros : 25 F.



Groupe pour la Rénovation des Institutions Pédagogiques

M., Mme, Mlle : Prénom :

Adresse personnelle :

Fonction :

Pour 1970, formule choisie :

Adhésion et abonnement groupés : 35 F - Abonnement simple à INTERÉDUCATION : 25 F - Adhésion simple : 15 F

Détacher et adresser (avec chèque joint) à Jeanne HENRY, 75, rue Crozatier, PARIS-12^e - C.C.P. La Source 31.184.26



Institut Parisien de l'École Moderne

Adhésion à l'I.P.É.M. * Abonnement à « INTERÉDUCATION »

L'Adhésion à l'I.P.É.M. donne droit :

- au service gratuit d'« INTERÉDUCATION » (automatique),
- à la participation aux Cercles d'Entraide Pédagogique,
- au service gratuit du bulletin « Le Lien Pédagogique » (sur demande),
- au prêt de « Dossiers Pédagogiques I.P.É.M. » (liste dans « Interéducation » pairs)
- à être Informé de toutes les activités de l'I.P.É.M. (stages, groupes de travail, conseils des responsables, conférences...).

Abonnements et adhésions partent du n° sous presse au moment du versement.

Pour adhérer, retournez cette fiche et les trois volets de votre chèque à :

Esteban JOVÉ, 79, Allée Suzanne-Martorell, 93-Montreuil-sous-Bois.

M., Mme, Mlle Prénom : Fonction :

Adresse professionnelle

Adresse personnelle

Désire adhérer à l'I.P.É.M. (cotisation : 35 F)

ou s'abonner à « INTERÉDUCATION » (6 n° : 25 F)

{ rayez la mention inutile

Ci-joint un chèque ou mandat (35 F ou 25 F), libellé au nom de l'I.P.É.M., C.C.P. Paris 823-48.

UN ENSEIGNEMENT MUSICAL VIVANT

Réalisés par des **membres de l'enseignement**, ces disques d'initiation à la musique ...

Grand Prix International de l'Académie Charles Cros (Section Pédagogie)

L'orch. symphonique : *Casse-Noisette*
(Tchaïkovsky)

L'orch. de chambre : *Divertissement n° 11*
(Mozart)

L'orchestration : *Jeux d'enfants* (Bizet)
avec Geneviève JOY et J. ROBIN-BONNEAU

Un conte musical : *La Chèvre de M. Seguin*
(J-P Baumgartner)

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

Le Concerto grosso : *Conc. gr. n° 12* (Haendel)

La Symphonie : *La Chasse* (Haydn)

La Sonate : *Le Printemps* (Beeth.)
avec Geneviève JOY et Michèle AUCLAIR.

Le Poème Symph. : *Mazeppa* (Liszt)

Histoire de l'Ouverture : 3 disques "de Monteverdi à Bizet"

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

... sont édités par **MUSIQUE et CULTURE - 24, avenue des Vosges - 67 - STRASBOURG**
qui vous adressera sur simple demande tous renseignements concernant cette collection, ainsi que ses émissions sur FRANCE CULTURE, et les deux séries de Fiches pédagogiques destinées aux membres de l'enseignement et aux élèves.

Collection "L'UNIVERSITÉ PERMANENTE"

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

Dans la même collection :

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

Éditions «LE COURRIER DU LIVRE»

21, rue de Seine, PARIS (6^e) - C.C.P. Paris 67.62.86

GFEN

Groupe Français d'Éducation Nouvelle, (Groupe Parisien)

- pour une mutation radicale de l'Enseignement dans une optique démocratique humaniste et scientifique, pour une confrontation permanente et ouverte de l'expérimentation et de la pratique pédagogique.

Correspondance : Raymond MILLOT, 35, Rue Montéra, PARIS-XII^e.

APC

Association de Pédagogie Cybernétique.

- regroupe des enseignants et des techniciens,
- établit des contacts sur le plan national et sur le plan international,
- assure le dialogue et l'action concertée pour mettre la machine au service de l'homme dans l'éducation.

Siège Social : I.P.N. 29, Rue d'Ulm PARIS-V^e.

Correspondance : Henri PERRET, Boîte Postale n° 38, 92-RUEIL.

IPEM

Institut Parisien de l'École Moderne,

- pose comme principe que tout progrès de l'éducation est conditionné non seulement par les découvertes scientifiques et techniques mais aussi par l'organisation politique, économique et culturelle de la société,
- se propose de sensibiliser aux problèmes posés par une modernisation continue de l'enseignement, d'expérimenter et diffuser des solutions à ces problèmes pour la réalisation de l'Université-Critique, ouverte à tous, contestation permanente de la société et de son évolution.

Siège social : I.P.N. 29, rue d'Ulm, PARIS-V^e.

Correspondance : Michel GAUVIN, École Henri-Wallon, 94-VALENTON.

GRIP

Groupe pour la Rénovation des Institutions Pédagogiques.

- préconise de nouvelles institutions scolaires, à la fois dans les classes et dans les structures de l'éducation nationale, dans le sens de l'auto-gestion et de la pédagogie institutionnelle.

Correspondance : Michel LOBROT, 248, Rue de Noisy-le-Sec, 93-BAGNOLET.

AFL

Association Française pour la Lecture,

affiliée à l'International Reading Association (IRA)

- assure la présence française dans l'étude mondiale des problèmes relatifs à la lecture,
- s'efforce de promouvoir l'intérêt de l'opinion publique pour la solution de ces problèmes et en particulier pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la lecture à tous les niveaux.

Siège social : I.P.N. 29, rue d'Ulm, PARIS-V^e.

Correspondance : Claude PHILIPPE, 10, Bd du Temple, PARIS-XI^e.

GERREN

Groupe d'Études et de Recherches des Rééducateurs de l'Éducation Nationale,

- pour une étude globale de l'inadaptation scolaire,
- pour une prévention plutôt que pour des remèdes,
- pour une pédagogie scientifique.

Siège social : I.P.N. 29, Rue d'Ulm PARIS-V^e.

Correspondance : Dominique VERGNE, 8, Rue M.-Berthelot, 92-MONTROUGE.

Prix 5 F.