

# INTEREDUCATION

revue éditée en coopération par :

autoformation  
**GRIP**

techniques  
pédagogiques  
**APC**

promotion  
de la lecture  
**AFL**

éducation  
nouvelle  
**GFEN**

l'éducation  
demain  
**IPEM**

action  
rééducative  
**GERREN**

n° 24 novembre-décembre 71

# INTERÉDUCATION - 24

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

## POINTS DE VUE

Communiqué de l'I.N.R.D.P.	2
Les finalités de l'école élémentaire, Pierre Omnes, G.F.E.N.-G.E.M.A.E.	6
L'enseignement assisté par ordinateur, Maurice Peuchot, A.P.C.	8
L'aide en lecture et en orthographe, Joëlle Bertant, I.P.E.M.	9
Ma chronique, I.P.E.M.	14

## TÉMOIGNAGES

Jour de rentrée, Michel Faligaud, I.P.E.M.	16
La créativité, pourquoi faire ? I.P.E.M.	22
Décloisonnement à Grenoble (suite), G.F.E.N.-G.E.M.A.E.	24

## ÉCHANGE

Initiation à la lecture et pédagogie d'expression à l'école maternelle, Patrice Croq, A.F.L.	28
Histoire d'un ourson perdu, Patrice Croq, A.F.L.	33
Une expérience dans l'enseignement scientifique supérieur, G. Loupias G.R.I.P.	42
L'enfant et la poésie, G.F.E.N.-G.E.M.A.E.	46
Les connaissances en vocabulaire chez l'adulte cultivé, Y. Guyot - D. Zimmermann, G.R.I.P.	49
Problèmes relatifs à l'admission anticipée au cours préparatoire, G Ackermann, G.E.R.R.E.N.	55
IV <sup>e</sup> Congrès mondial des sourds, G.E.R.R.E.N.	61
Langage et transformation négative, Lucette Commin, G.E.R.R.E.N.	65
Séminaire sur la grammaire (fin), Jacques Beauvais, G.E.R.R.E.N.	69

## DOCUMENTATION

Associations et périodiques pédagogiques, fiche « tem » 3, I.P.E.M.	75
Ecouter, lire, regarder, Maïté Bourdin, Solange Poupas, Michel Faligand, Marcel Van Overbeck - I.P.E.M.	78
Livres nouveaux, A.P.C.	85

# éditorial

Le C.E.P. était destiné à établir la preuve d'un certain degré de culture générale, à la fois humaine et pratique, et à sanctionner les connaissances acquises par l'enfant à l'école primaire (I.O 1938).

Depuis quelques années, sa popularité avait sensiblement baissé. Les déclarations claironnantes sur la démocratisation de l'enseignement, la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans, la quasi suppression de l'examen d'entrée en 6<sup>e</sup>, lui avaient porté un coup sérieux. Les parents des classes dites laborieuses pouvaient à juste titre espérer pour leurs enfants l'accès au second cycle qui leur avait été refusé 20 ans plus tôt.

Mais voilà ! On peut être normalement intelligent et obtenir des résultats scolaires insuffisants pour autoriser le passage en 6<sup>e</sup>. On trouve dans cette catégorie pas mal d'enfants issus de milieux qualifiés pudiquement de « défavorisés. » — clients habituels des C.M.P.P., G.A.P.P... — à ceux-là une perspective était offerte : le reclassement en cycle II par l'intermédiaire des 4<sup>es</sup> d'accueil faisant suite à l'action compensatrice des classes de transition.

Les parents ont été rapidement fixés sur l'efficacité des « passerelles ». L'inexistence des 4<sup>es</sup> d'accueil a transformé en concours l'examen d'entrée ! A l'heure actuelle certains parents préfèrent la fin d'études à la 6<sup>e</sup> de transition.

Par ailleurs, les refus de dispenses d'âge s'intensifient parallèlement à l'« écrémage » du cycle d'observation. Après une période de mansuétude, les professeurs rejettent les enfants non conformes au modèle standard. D'où une remontée des effectifs des classes de fin d'études, dont on nous avait prédit la disparition progressive, et un retour aux valeurs sûres : mieux vaut un C.E.P. en poche que rien du tout.

Le C.E.P., ce vieillard qui n'était plus qu'une caricature de lui-même, bourré d'amphétamines, redresse le col. Des candidats affluent. Mieux, il s'en trouve de nouveaux : les élèves des classes spéciales. Il s'offre le luxe, lui qui n'a pas changé depuis 1938, de s'ADAPTER AUX INADAPTÉS. On fait passer les épreuves de dictée et de chant aux déficients auditifs, le dessin aux handicapés moteurs... une prouesse !

Que dire des jurys qui s'évertuent par tous les moyens à permettre le repêchage ?

Comment éviter le bachotage dans les classes où l'on présente au C.E.P. des enfants pour qui la réussite est capitale ?

On ne peut espérer une véritable évolution des techniques pédagogiques et des conditions de leur mise en œuvre tant que la sanction du travail des maîtres restera cet examen, fidèle aux critères traditionnels de contrôle.

# COMMUNIQUÉ

## Section FEN - CGT - CFTD de l'INRDP

**N.D.L.R. - Nous avons reçu la copie de la lettre officielle adressée par les organisations syndicales de l'I.N.R.D.P. à M. le ministre de l'Education nationale et dont l'importance sur le plan pédagogique justifie à nos yeux, sa publication ci-après.**

Monsieur le Ministre,

Nous avons l'honneur d'attirer votre attention sur le fait suivant : le Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire vient d'être publié dans le numéro 47 de « Recherches Pédagogiques » (Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques) sous le titre « Principes de l'expérience en cours » selon une version qui présente de très notables différences avec le texte élaboré par les équipes de recherche et qui a été adopté par la commission Emmanuel le 1<sup>er</sup> octobre 1970. Nous estimons de notre devoir de vous dire, monsieur le Ministre, et de dire publiquement, que nous protestons contre une censure d'autant plus inadmissible qu'elle a porté sur un document de travail, sur des hypothèses de recherche présentées au public en vue d'une discussion et d'une réflexion, comme le souligne l'introduction de monsieur le Directeur de l'I.N.R.D.P.

Nous ne saurions accepter que le public — et notamment les parents, les maîtres et la presse — ne puisse avoir de ce travail qu'une version déformée et tronquée. Nous l'acceptons d'autant moins que le retard de six mois apporté à la publication du Plan de rénovation a permis d'accréditer les informations les plus erronées, suscitant ainsi une polémique aussi néfaste au développement de la recherche pédagogique qu'à la rénovation de l'enseignement.

Sur les 62 pages que comporte l'édition de référence du Plan, tel qu'il a été adopté par la commission Emmanuel, 42 ont subi des modifications, allant de la transformation d'une phrase ou d'un paragraphe à la suppression de pages entières : ont disparu de ce qu'il faudrait sans doute considérer comme une version officielle, les paragraphes 1 - Introduction, 13 - Situation de ce Plan de rénovation, et tout le chapitre 4 - Propositions pour l'application de ce Plan de rénovation. Les modifications sont essentiellement de deux ordres : certaines portent sur les objectifs de démocratisation d'un Plan de rénovation, cette notion a d'ailleurs elle-même été supprimée, et sur les moyens qui devraient en être le corollaire : d'autres infléchissent des hypothèses de recherche qui s'écartent par trop des traditions en matière de pédagogie du français.

Nous vous demandons, monsieur le Ministre, de bien vouloir prendre les mesures nécessaires pour faire publier la version de référence du Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire. Nous voulons croire que le fait d'arbitraire contre lequel nous protestons relève d'initiatives indivi-

duelles. Nous voulons croire que nous pourrons poursuivre nos travaux avec l'assurance pleine et entière que nous pourrons jouir d'une liberté sans laquelle il n'y a plus ni recherche ni pédagogie.

17

## INVENTAIRE DES MODIFICATIONS APPORTÉES AU PLAN DE RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

### I. - La notion même de Plan de rénovation

Sont supprimées toutes les expressions qui, directement ou non, se rattachent à la destination initiale de ce texte : les nouvelles instructions officielles de français demandées par le ministère à l'I.P.N.

Sont supprimées toutes les références à l'idée d'un plan de rénovation y compris dans le titre « générique » devenu : « Principe de l'expérience en cours ».

Sont supprimées les paragraphes :

#### 1. Introduction

Certaines idées ont été reprises par M. Geminard et M. Rouchette, d'autres non.

Idées supprimées :

« Une nouvelle définition des finalités de l'enseignement du français est... nécessaire », en raison des contradictions des I.O. actuelles et des mutations qui se sont produites.

« Une expérimentation actuellement en cours vise à fonder plus **scientifiquement** la rénovation **profonde** de cet enseignement que de **nombreux pionniers de la pédagogie** avaient... déjà entreprise ».

« Il apparaît possible et indispensable de faire connaître dès maintenant les principes essentiels, les lignes de force du travail ainsi engagé et les **données théoriques et pratiques** auxquelles devraient pouvoir se référer **les maîtres, ceux qui ont pour tâche de les former et de les aider, et tous les responsables de l'enseignement élémentaire.** »

#### 13. Situation de ce Plan de rénovation.

Certaines idées ont été reprises par M. Geminard et M. Rouchette, d'autres non.

Idées supprimées :

« Un plan de rénovation... ne saurait comporter actuellement des directives rigides ou des leçons-types.

« Dans ce domaine (sciences de l'éducation), des évolutions sont prévisibles qui imposeront des adaptations périodiques. » « L'enseignement du français ne saurait donc se définir comme intangible. Tout donne à penser que, dans les années à venir, il sera en constante évolution. » « Ces mutations — dont il faut dire qu'elles exigeront des maîtres de gros efforts — devront impliquer un certain nombre de mesures et notamment : le développement de la recherche, l'information et la formation des maîtres, l'information des parents, des moyens matériels à la mesure de notre temps, l'harmonisation de l'enseignement du français dans les différents cycles. »

Suppression dans le corps du texte de toute référence à la nécessité d'une formation initiale et permanente des maîtres de haut niveau, en linguistique, en psychologie, en pédagogie.

Exemple :

Paragraphe 312-15 Savoir lire/Savoir écrire.

« Les enseignants se rendront compte que : pour les maîtriser (exercices d'apprentissage) une formation ou un recyclage en linguistique et en psychologie est souhaitable et même nécessaire. »

Idem pour :

Paragraphe 312-21 Pourquoi lire en classe ?

Paragraphe 321-1 Les exercices structuraux.

Est modifié le paragraphe 123 qui définit l'objectif majeur du Plan de rénovation.

Rédaction initiale :

« L'enseignement rénové du français devrait donc faciliter l'accès de tous les enfants à une langue qui permette l'enrichissement de la communication avec autrui, l'expression orale et écrite personnalisée, et rende ainsi possible pour un plus grand nombre d'entre eux la poursuite d'études secondaires longues. »

Rédaction modifiée :

« .....  
.....  
du plus grand nombre .....  
.....  
.....  
et construisse ainsi la base d'études secondaires fructueuses. »

## II. Modifications d'hypothèses de travail.

### 1. Le rôle du maître :

Paragraphe 22 :

Suppression de la dernière phrase, qui introduit les paragraphes suivants :  
« Son rôle est décisif dans les progrès de l'enfant. »

De même, paragraphe 312-22 que lire en classe ? texte modifié dans le même sens :

Rédaction initiale :

« Le magnétophone, les maîtres le savent, permet de disposer dans toutes ces activités d'un outil de travail précieux. Les enfants découvrent ainsi la possibilité de prendre une certaine distance par rapport à la manière dont ils lisent et de s'améliorer. Ils prennent par là une juste mesure de leurs difficultés, de leurs réussites et de leurs progrès. »

Texte modifié :

« Le magnétophone est pour le maître un instrument précieux. Grâce à lui, les enfants découvrent leurs insuffisances et leurs faiblesses, évaluent exactement les difficultés, prennent conscience de leurs progrès et de leurs réussites. »

Paragraphe 223 « Le maître observe »

Phrase supprimée :

« Seul dans la classe, le maître domine les composantes fondamentales de la pédagogie du français : la linguistique et la psychologie » de même dans le paragraphe 312-14 pouvoir lire/pouvoir écrire.

Rédaction initiale :

« Ils ont donc intérêt à observer chaque enfant, si possible avec l'aide d'un psychologue, éventuellement d'un médecin. Mais on ne saurait trop leur recommander la plus grande prudence quant aux pronostics à tirer de ces examens concernant la durée de l'apprentissage... »

Texte modifié :

« Ils ont donc intérêt à observer chaque élève. Mais nous croyons devoir leur recommander la plus grande prudence quand il s'agira de déterminer la durée de l'apprentissage. »

Paragraphe 312-15 « Savoir lire/Savoir écrire ».

Idées supprimées :

« Découverte de la combinatoire », « utilisation fonctionnelle de cette combinatoire » (le rôle de maître étant de favoriser la naissance de relations dynamiques entre ces pôles de l'apprentissage de la lecture/écriture ; de même, dans la phrase « celui-ci doit pouvoir s'appuyer sur des descriptions scientifiques du système » (de la langue), l'adjectif scientifique est supprimé.

Paragraphe 312-2 « Entraînement à la lecture ».

« Encore que l'école ne puisse pas à elle seule prévenir cette carence (environ 50 % des Français ne lisent pas de livres), elle peut certainement contribuer à faire naître... le goût de la lecture. »

Contribuer à : supprimé.

Paragraphe 312-12

A propos de la nécessité d'une coordination pédagogique entre l'école maternelle et les cours préparatoires, suppression de l'incidente :

« Sans attendre des solutions organiques et institutionnelles. »

## 2. Des Tabous ?

Paragraphe 312-22 « Que lire en classe » ?

Parmi les sources possibles d'emprunt, suppression du Centre laïque de lecture publique.

A propos des auteurs pour enfants, le texte initial dit : « Ils peuvent incontestablement ouvrir nos élèves à la culture littéraire, à la culture générale. »

La phrase s'arrête à la culture dans le texte modifié.

## 3. La dictée

Paragraphe 312-3223 « Les exercices systématiques d'orthographe ».

Modification.

Texte initial :

« La dictée n'est pas un moyen d'acquisition de l'orthographe. »

Texte modifié :

« La dictée n'est pas le seul moyen qui permette d'aboutir à une orthographe correcte. »

Suppressions :

— « l'enfant se trouve donc dans une situation que l'adulte ne rencontre que rarement sur le plan professionnel. »

— la dictée conçue comme « test ».

— « et le cas (absence de graphique correcte) ne se présente pratiquement jamais. »

— « elle (la dictée) ne peut être utilisée fréquemment (deux fois par trimestre au plus). »

## 4. Registres de langue.

Expression supprimée systématiquement dans le texte.

Suppressions allant dans le même sens :

Paragraphe 322-31 « Critères de choix » des mots, enseignement du vocabulaire :

« Se casser la gueule », « bagnole », « se mucher » (patois du Nord), « crevé », « sans que les maîtres aient à culpabiliser l'emploi du patois ou du registre familier. »

## III. Divers.

Paragraphe 322-24.

« Les trouvailles des enfants sont souvent... inattendues, originales, drôles. »

Supprimé : drôles.

Paragraphe 312-32.

Exemple modifié :

« Je vais te montrer le chat de ma voisine », devenu « Je vais te montrer le chien de ma voisine. »

Exemples supprimés :

« Pierre est menteur »

« il obéit au règlement »

« Généralement, il obéit au règlement »

« Le boulanger a donné un croissant à mon frère » / « Mon frère s'est vu donner un croissant par le boulanger »

Il n'y a donc plus que quatre phrases de base dans la progression du C.M. au lieu de cinq.

Paragraphe 322-22 :

Exemples supprimés :

« Le banc des ministres / Le banc des accusés ».

# les finalités de l'école élémentaire

L'optimisme affiché par le ministre de l'Education Nationale, à l'occasion de cette nouvelle rentrée scolaire, l'amène à passer sous silence un mal profond qui ronge l'école française : l'importance énorme des retards et des échecs scolaires.

On a pu parler, à ce propos, d'un véritable « massacre des intelligences » et la très officielle revue « L'Education » pouvait écrire dans son numéro du 17 septembre 1970 (page 30) : « Nous ne savons pas avec exactitude quel est en France le pourcentage des redoublements et des abandons au cours de la scolarité primaire et secondaire. Les seuls chiffres connus n'en font pas moins apparaître que notre pays semble détenir en tout cas un des plus tristes records qui soient, celui des retards scolaires. »

Nous n'en citerons qu'un : celui publié dans les statistiques nationales de 1968-1969 (revue « Statistiques des Enseignements ») qui fait ressortir que sur cent élèves de CM2, 47,5 marquent un retard d'un an et plus, 7,5 une avance d'un an et plus, alors que 45 seulement sont dans la classe de leur âge.

Pourquoi cette situation et qui touche-t-elle ?

L'école élémentaire souffre d'un manque de moyens évidents : locaux inadaptés, crédits de fonctionnement insuffisants, maîtres mal formés et en outre mal employés, classes encore surchargées qui ne permettent, le plus souvent, que la pratique d'un enseignement collectif ne tenant pas compte, par la force des choses, du rythme de développement de chaque enfant.

Mais, surtout, le système scolaire demeure construit sur une base étroitement utilitaire : L'école de Jules Ferry devait fournir des individus sachant lire, écrire et compter. L'évolution des sciences et des techniques exige aujourd'hui une adaptation qui se traduit par la prolongation de la scolarité, l'augmentation de moyens d'enseignement nouveaux. Mais, fondamentalement, la notion d'adaptation étroite aux besoins de l'économie continue à prévaloir : le V<sup>e</sup> Plan faisait état du besoin de 30 % de manœuvres ; ceux-ci sont fournis, pour l'essentiel, par les inadaptés scolaires au profit desquels on multiplie les classes spéciales ne débouchant sur aucune formation professionnelle.

Ce qui explique, sans doute, pourquoi l'on se refuse à s'attaquer aux sources du mal et pourquoi l'on perpétue un certain nombre d'idées qui peuvent paraître de bon sens : celles de cerveaux « conceptuels » ou « non conceptuels », d'enfants « doués » ou « non doués », etc. ; idées fortement remises en question par la psychologie moderne mais qui n'en continuent pas moins à assurer le fond de la pédagogie des écoles françaises.

Ajoutons, que la masse des inadaptés et des retardés scolaires est issue des couches sociales les moins favorisées ce qui permet d'affirmer que l'école pratique une véritable ségrégation sociale qui fait de la soi-disant « démocratisation de l'enseignement », un leurre (1).

Ces constatations ont amené le Groupe Français d'Education Nouvelle à développer son action autour d'un thème primordial :

(1) Le cadre de cet article ne nous permet pas de développer ces idées, chiffres et arguments à l'appui. Nous renvoyons le lecteur intéressé au numéro spécial de la revue « Interéducation » publié par le G.F.E.N., sous le titre : « L'échec scolaire, doués ou non-doués » (diffusé par le G.F.E.N., 24, avenue de Laumièrre, Paris-19<sup>e</sup> - Prix : 6 F).



ne pas admettre la ségrégation scolaire, refuser l'échec comme fatal, élever au plus haut degré de culture possible la masse entière des enfants, chacun par ses voies propres.

Cet objectif, bien sûr, ne dépend pas seulement des enseignants : l'école ne saurait à elle seule assurer l'avenir des enfants, pas plus qu'elle ne saurait seule amener une révolution sociale. Mais nous pensons que l'école se doit de « tenter de surmonter au maximum les handicaps issus du niveau social, économique et culturel des familles » (Congrès d'Aix, 1968) et qu'elle peut y parvenir.

Cette volonté implique une modification profonde des finalités de l'éducation, condition nécessaire d'une rénovation pédagogique réelle. Le Congrès du G.F.E.N. qui s'est tenu à Paris, en novembre 1969, a tenté de les définir :

— L'éducateur doit travailler en fonction de la société dans laquelle l'enfant évoluera quand il sera adulte, société future inconnue pour lui dans ses formes, mais qui résultera des éléments suivants :

- aucune société n'est immuable,
- les changements découleront — de plus en plus vite — de la révolution scientifique et de la lutte des forces sociales opposées.

Le G.F.E.N. se place résolument du côté des forces de progrès.

— Dans cette perspective, le but de l'éducateur est de préparer l'enfant à vivre dans cette société, à y combattre pour la modifier dans le sens de ses aspirations.

— Trois finalités essentielles sont ainsi définies : développer l'aptitude à s'adapter, à s'engager et à coopérer.

— Ces finalités imposent des objectifs :

- **s'adapter** : rendre l'enfant disponible, capable d'étonnement, développer ses facultés créatrices, établir et développer un système de pensée rationnelle.
- **s'engager** : formation du caractère, développement de la lucidité, de l'aptitude à la prise de responsabilités.
- **coopérer** : notion du respect de « l'autre », aptitude à la communication, à la vie en groupe et connaissance des règles de cette vie.

— Ces finalités sont les conditions nécessaires pour réaliser, chez l'homme de demain, un esprit démocratique, scientifique et créateur, base de l'humanisme nouveau de notre époque et qui exige qu'une pédagogie du développement maximal soit substituée à la traditionnelle pédagogie d'acquisition de connaissances verbales.

— Pour y atteindre, l'école et le maître doivent tenir compte d'éléments extérieurs :

- L'école est incluse dans un ensemble social qui limite son action et l'oriente.
- Les enfants appartiennent à des groupes sociaux, culturels, familiaux différents qui provoquent des inégalités conduisant, dans le cadre de l'école, à une ségrégation de fait contre laquelle tous les moyens doivent être employés. On a déjà écrit, à ce propos, qu'à la conception de l'école « égalitaire » de Jules Ferry — le même enseignement pour tous — l'on devait maintenant opposer la conception d'une école « compensatrice ».

— Ces finalités qui impliquent une révision radicale des idées toutes faites sur l'intelligence — considérée généralement sous son seul aspect d'intelligence verbale —, ont également pour corollaire, la nécessité absolue de concevoir le système éducatif comme un tout, l'école élémentaire ayant à prolonger, sans solution de continuité, l'école maternelle, et les cycles secondaires à prolonger l'école élémentaire.

Cela signifie qu'il faudra bien considérer comme nécessaire l'organisation éducative de la vie de l'enfant avant six ans — les handicaps étant déjà trop fortement marqués à cet âge pour pouvoir être compensés avec des chances réelles de succès — et, en premier lieu, donner à l'école maternelle des moyens considérables (à la limite, il est plus facile de s'occuper efficacement de trente enfants de 12 ans que de quinze de 2 ans).

Mais cela signifie aussi une révision capitale et du rôle du maître de l'école élémentaire (je pense à l'activité sensori-motrice, par exemple) et de la notion de polyvalence de l'instituteur à laquelle doit être substituée la notion de polyvalence de l'équipe enseignante.

Je ne parle pas des moyens matériels importants qui seront nécessaires pour atteindre ces finalités qui peuvent apparaître utopiques comparées à l'effroyable carence du système scolaire actuel.

Il n'en reste pas moins que cette révision fondamentale de l'école est nécessaire. C'est à tous ceux qui se réclament du progrès et de la démocratie de s'en donner les moyens. C'est en ce sens que l'action pour une rénovation pédagogique est inséparable du combat général pour le progrès social.

Pierre OMNES  
Secrétaire Général  
du G.F.E.N.

## l'enseignement assisté par ordinateur

« La conception modulaire et dialoguée de la diffusion automatique de l'information. »

par Maurice PEUCHOT  
Conseiller scientifique à IBM-France.

A la question posée : « A quand le dialogue homme-machine en langue naturelle ? » l'auteur donne une réponse concrète grâce à la conception modulaire et dialoguée de la diffusion automatique de l'information (CMDDAI) laquelle apporte par rapport à l'enseignement passif traditionnel, plus qu'une nouvelle dimension à l'enseignement assisté par ordinateur.

Les applications qu'il en a fait au Laboratoire de Pédagogie Informatique dépendant du ministère de l'Éducation du Québec au Canada d'une part, et à l'Institut supérieur des Ingénieurs de Nancy dans le cadre de la Faculté des sciences de cette ville d'autre part, apportent la preuve que le système est à la fois praticable et efficace. Car l'enseignement assisté, d'habitude « passif » doit, pour être à la hauteur de l'enseignement, être dialogué comme avec un maître. Aux questions de l'élève correspondent les réponses de l'ordinateur. Aux questions de l'ordinateur correspondent les réponses de l'élève. La méthode nouvelle imaginée par son auteur ne fige pas le cours et ne dirige pas formellement le dialogue. L'enseignement devient libre et se place, à chaque instant, au niveau de l'élève et reste fonction de ses questions ou de ses réponses qui sont faites en français. La CMDDAI essaie de regrouper en une méthodologie unique l'enseignement assisté par ordinateur, les banques d'informations, la documentation automatique et l'aide automatique à l'utilisateur en tant que synthèse des techniques de demain. En outre elle est complémentaire, en tant que système conversationnel, des travaux relatifs au « Contrôle dynamique des connaissances » menés à bien tout récemment grâce à « SAPIENS » (Système pour l'Application de l'Informatique à l'ENSEignement) par Henri Perret de l'APC et son équipe. Nous aurons l'occasion d'exposer en détail ces techniques nouvelles à hautes performances, au cours des prochains numéros d'« Interéducation », car nous sommes convaincus qu'elles apportent des solutions à la fois rationnelles et scientifiques adaptées à notre époque et à ses impératifs sur les plans de l'éducation permanente et de la formation continue dont toute le monde parle d'abondance sans toutefois se donner les moyens de les pratiquer.

# l'aide en lecture et en orthographe

*(Les intertitres sont de la rédaction)*

On observe dans la pratique pédagogique que certains enfants révèlent une incapacité quasiment irréductible à apprendre à lire. Le cours préparatoire s'est soldé pour eux par un échec presque total. Ils sont amenés à le doubler, à le tripler... Ils arrivent à l'âge de 9/10 ans sans savoir vraiment lire. Ce sont souvent des débilés, mais pas nécessairement. Ils peuvent avoir un niveau intellectuel normal.

D'autres manifestent seulement un retard dans l'acquisition de la lecture. Il y a en effet une progression très régulière des acquisitions de la lecture dans un groupe d'enfants non sélectionnés. Ces enfants sont en retard par rapport à la moyenne du groupe de référence. Ce retard peut se situer soit dans le domaine de la vitesse de lecture, soit dans le domaine de la correction, soit dans le domaine de la compréhension, ou encore dans plusieurs à la fois.

Il faut rejeter, comme non fondée, la théorie très en honneur qui veut que les déficiences lexiques se concrétisent dans certaines fautes particulières que certains sujets feraient régulièrement et automatiquement, à savoir les inversions. Un grand nombre de recherches prouvent que de telles erreurs n'ont pas la constance qu'on leur attribue, que bien des enfants qui n'ont pas de difficultés en lecture font.

## RETARDS OU DÉFICIENCES

Les retards dont nous venons de parler sont-ils de simples retards ? Ne marquent-ils pas en réalité des déficiences plus profondes qui, elles, sont susceptibles de demeurer chez certains sujets ?

Il en est de même pour l'orthographe. Certains enfants restent plus longtemps que les autres à un stade où même la traduction graphique est déficiente. Ces enfants éprouvent des difficultés à acquérir la simple orthographe phonétique. D'autres assimilent mal la structure graphique des mots pris isolément. D'autres intègrent mal l'aspect relationnel de l'orthographe, ils n'arrivent pas à accorder les éléments graphiques avec le contexte, soit qu'ils confondent des mots de phonies semblables mais ayant un sens différent (homonymes), soit qu'ils ignorent les règles d'accord, soit qu'ils ne les appliquent pas, bien qu'ils les connaissent. Ce dernier type d'erreurs est celui qui persiste le plus longtemps.

Aussi les déficiences en lecture entraînent dans une large mesure les déficiences en orthographe. Les difficultés peuvent avoir deux causes. Ou bien

l'enfant a des difficultés réelles en lecture, même si celles-ci n'apparaissent pas, du fait qu'il a des bons mécanismes de déchiffrage du fait qu'il devine assez bien les sens. Des difficultés en lecture peuvent en effet être partiellement compensées. Mais l'effort que l'enfant est obligé de faire pour lire mobilise son attention sur cette activité et non sur l'analyse des graphies. L'analyse des graphies n'est pas identique, comme action, ni à la lecture globalisation, ni à la lecture déchiffrage. Il y a des comparaisons nécessaires pour acquérir l'orthographe des mots. Ces comparaisons supposent que le sujet n'a plus aucun effort à faire pour lire, que sa lecture est devenue totalement automatique.

Il faut cependant constater que l'enfant lit avec aisance. Ses fautes d'orthographe peuvent s'expliquer par un manque d'attention apportée aux significations. Il est en effet nécessaire, pour bien orthographier, non seulement de pouvoir associer des graphies exactes aux mots pris isolément, mais de choisir dans un texte donné entre plusieurs graphies correspondant à des homonymes et d'accorder les mots à leurs contextes. Ceci suppose une attention constante apportée au sens. Cette attention à son tour est présupposée à l'acquisition des règles orthographiques. Celles-ci, en effet, ne s'apprennent pas en théorie pour ensuite être appliquées, mais elles sont d'emblée automatisées. Ceci implique qu'il s'intéresse au sens complet des phrases qui lui sont données. L'inattention au sens est probablement due à une répulsion à l'égard de cette activité scolaire.

#### RÉSISTANCE A L'APPRENTISSAGE ET « ENVIRONNEMENT »

Nous pouvons donc nous demander pourquoi certains échouent ou d'autres réussissent ? Il semble bien y avoir chez les enfants ayant ces difficultés une résistance profonde à l'apprentissage qui ne consiste pas dans le ne sais quelle mauvaise volonté ou agressivité à l'égard du milieu (ce qui peut parfois arriver), mais dans un blocage du dynamisme mental capable d'entraîner les acquisitions. Cette résistance, à son tour, met en cause la personnalité même du sujet, son système d'intérêt, d'aspiration et de besoins. De plus, le sujet en question peut être atteint de troubles affectifs ou psychiques. Son trouble, c'est qu'il ne peut plus apprendre.

Avant d'entrer au cours préparatoire, il faudrait s'assurer que les enfants n'aient pas de difficultés verbales et qu'ils aient en outre un vocabulaire suffisant. Car il est prouvé actuellement que les difficultés en lecture s'accompagnent, la plupart du temps, de difficultés verbales. Par ce mot, nous n'entendons pas seulement les troubles d'articulation ou les difficultés d'intégration du vocabulaire ou de la syntaxe, mais les difficultés au niveau de la réception, sans que les organes sensoriels puissent être mis en cause.

L'apprentissage de la langue parlée se fait essentiellement dans la famille et dans les premières années de la vie, entre 0 et 6 ans. Il faudrait donc accuser certaines familles de ne pas permettre suffisamment le contact de l'enfant, soit parce qu'elles l'empêchent de s'exprimer, soit parce qu'elles ne s'adressent pas à lui, soit parce qu'elles le maintiennent dans un climat familial défavorable.

Quelle est alors la responsabilité de l'école dans les troubles de la lecture ? Celle-ci réside surtout dans le fait qu'elle ne permet pas un apprentissage normal chez les enfants qui lui arrivent handicapés, au sens où nous venons de l'expliquer. Elle assure un bon apprentissage aux enfants munis de tout l'équipement d'aptitude-attitude nécessaire à l'acquisition de la lecture. Un enfant normal apprend à lire avec n'importe quelle méthode et même sans méthode du tout. Par contre, un enfant qui a des difficultés de langage quand il entre à l'école a toute chance de se trouver retardé et arrêté dans son apprentissage lexical.

A quoi tient cette incapacité de l'école à récupérer les enfants déficients ? Essentiellement à ce fait que l'école ne se préoccupe pas de savoir si les enfants ont les aptitudes nécessaires pour faire cet apprentissage. De plus, bien loin d'établir une collaboration avec l'enfant, elle institue un système d'enseignement rigide qui dégoûte les enfants qui ne sont pas fortement poussés à apprendre et à comprendre. Elle utilise des méthodes de lecture mixtes dans lesquelles les textes, très artificiels, ne sollicitent pas l'imagination et la sensibilité enfantines.

La faiblesse en lecture-orthographe semble donc avoir des origines essentiellement psychiques qui sont elles-mêmes reliées à l'action du milieu. L'hypothèse la plus probable est que l'activité de l'enfant visant à assimiler le complexe linguistique se trouve entravée et freinée par le milieu humain. Ce milieu est trop pressé de voir l'enfant apprendre à lire et à écrire, trop rigide dans sa façon de présenter les activités, trop porté à utiliser des méthodes de contrainte qui ne réussissent qu'à obtenir l'immobilité mais non l'activité. Cette manière de faire provoque chez l'enfant des dégoûts à l'égard du langage parlé et à l'égard du jeu imitatif, des phobies scolaires, des résistances. Tout cela, qui se situe dans la famille d'abord et à l'école ensuite, empêche l'apparition heureuse et naturelle des aptitudes nécessaires, empêche d'apprendre à apprendre.

#### **L'AIDE : POURQUOI ? COMMENT ?**

L'aide en lecture et en orthographe s'applique à l'aide entreprise au niveau du langage parlé et écrit, terrain électif de l'échec scolaire. Mais c'est toujours la personnalité tout entière qui est concernée par l'action rééducative. Aussi cette aide ne saurait-elle se confondre avec le simple rattrapage scolaire. Il existe toujours, en liaison avec les apprentissages manqués, une mauvaise adaptation au milieu scolaire et, notamment, un trouble de la relation maître-élève, d'autant plus profond que l'échec est plus précoce et là plus massif. L'aide doit toujours comporter, et souvent en priorité, une dimension relationnelle : les techniques qu'utilisera le rééducateur sur le plan de telle forme d'activité particulière ne seront pleinement opérantes que si elles correspondent à un changement d'attitude en profondeur chez le sujet, en particulier vis-à-vis de l'école, lieu et symbole de l'échec initial. Dans cette perspective, le véritable but est la mise en place de rapports nouveaux entre l'enfant, l'école et la famille : si important qu'il soit, le rattrapage scolaire n'en est qu'un aspect et, selon les cas, un moyen ou un effet.

Le rééducateur se doit d'être vigilant aux problèmes affectifs qui entourent l'échec scolaire et ses incidences. Il oriente tout un aspect de son travail vers la dédramatisation des situations d'échecs. Il doit être capable de prendre conscience des transferts qui s'accomplissent, des résistances qu'oppose le sujet. Il doit éviter un forçage qui ne ferait que déplacer, sans les éliminer, des problèmes plus profonds.

Il existe deux types d'aide selon les buts qu'on veut atteindre. Il y a une très grande différence entre ce qu'on appelle l'aide individuelle, qui consiste à prendre un enfant une demi-heure ou une heure par semaine, et une aide collective se faisant à plein temps dans une classe présentant toutes les apparences d'une classe normale.

Nous ne parlerons ici que de la première formule que nous pratiquons. Elle ne peut être forcément qu'une formule de soutien qui tient compte du fait que l'enfant passe tout le reste de son temps dans une école, dans une famille... On peut naturellement utiliser les parents pour collaborer à la rééducation si

ces derniers ont un niveau suffisant pour le faire, ce qui n'est pas toujours le cas.

L'aide individuelle ne peut absolument pas prétendre faire faire des acquisitions sérieuses à l'enfant sur le plan scolaire, en s'ajoutant pour ainsi dire purement et simplement au travail de l'école. Elle doit, dans le peu de temps qui lui est imparti, faire un travail efficace et en profondeur. Elle doit être une sorte de psychothérapie, modifier l'attitude de l'enfant en face des structures dans lesquelles il se trouve par ailleurs : familiale, école... Le problème est que l'enfant se remette à travailler librement et volontairement, même si la réalité à laquelle il est confronté ne se trouve pas modifiée. Il faut qu'il fasse une nouvelle expérience de travail, totalement opposée à toutes celles qu'il a faites jusqu'ici. Mais de quel travail ? Le rééducateur et l'enfant décident du travail qu'ils feront ensemble en fonction des goûts de l'enfant, de ses besoins, etc. Le rééducateur doit apparaître à l'enfant comme un collaborateur, un aide, un conseiller. L'important est qu'il s'établisse une relation de confiance. Au début, il peut ne rien se passer, ou plutôt se passer des choses qui découragent le rééducateur : l'enfant se contente de dessiner, de parler de n'importe quoi, de garder le silence, etc. Le contact s'établira sans doute à un moment ou à un autre. Une fois établi, le dialogue portant sur la vie de l'enfant devient possible. Il est indispensable d'informer l'enfant des raisons pour lesquelles il est là, les buts à atteindre, la méthode qu'on entend pratiquer. Cette information tient compte, bien entendu, de l'âge de l'enfant. Elle est étendue quand l'enfant a 9/10 ans, sa prise de conscience est plus grande que lorsqu'il est jeune. D'autant plus que la plupart de ces enfants manquent de maturité.

#### OU PEUT TRAVAILLER LE RÉÉDUCATEUR ?

1° Dans un centre psychopédagogique où il est intégré à une équipe médicopédagogique qui réunit le plus souvent autour des directeurs pédagogique et médical, médecins, psychologues, assistantes sociales, psychothérapeutes et rééducateurs spécialisés (orthophonie, psychomotricité...). L'activité de ces centres touche à différents domaines : affectivité, psychomotricité, langage oral et écrit, calcul...

2° Dans un établissement scolaire ordinaire ou dans un groupe d'écoles. Cette formule offre des avantages appréciables. D'abord l'enfant n'a pas de déplacement, la famille ne pouvant pas toujours l'accompagner si le centre psychopédagogique est éloigné de son domicile. De plus, le rééducateur s'intègre à l'équipe enseignante et peut mener son travail en étroite collaboration avec elle. Ce travail peut prendre des aspects variés, adaptés aux besoins de l'enfant et aux différentes situations : aides individuelles ou en groupes.

3° Dans un établissement spécialisé pour l'enfance inadaptée. On trouve des rééducateurs dans des établissements pour caractériels ou débiles, dans des écoles de plein air, dans un établissement hospitalier (handicapés physiques, par exemple), etc.

4° Dans les classes de réadaptation et d'adaptation. L'effectif y est de 15 élèves. Le travail doit y être individualisé dans la mesure du possible. Cette classe de réadaptation est particulièrement indiquée pour les enfants qui ont manqué l'apprentissage de la lecture.

Personnellement, nous exerçons dans un établissement scolaire ordinaire avec une psychologue scolaire. Le contact permanent avec les maîtres permet de se faire une idée du travail et du comportement de l'enfant parmi ses camarades. Il est facile aussi de consulter les maîtres précédents, d'avoir leur opinion sur la famille. En outre, les directeurs apportent très souvent des informations complémentaires grâce à leur connaissance des familles; des frères et des sœurs qui fréquentent l'école.

## RÉSULTATS ET LIMITES DE L'AIDE INDIVIDUELLE EN LECTURE ET EN ORTHOGRAPHE

Il est difficile de formuler un jugement définitif sur le travail accompli durant deux années. Cependant, il est possible de faire quelques constatations que n'importe quel rééducateur peut faire. Au niveau de l'école primaire (car dans le secondaire les problèmes sont en partie différents) ; les enfants qui suivent nos leçons sont pour la plupart d'origine modeste, c'est-à-dire d'un milieu économique faible et moyen. La majorité d'entre eux a un niveau intellectuel nettement au-dessous de la moyenne, sans être des débiles légers (quelques-uns le sont). Leur compréhension est lente et leur rythme de travail ne peut s'accommoder de celui d'une classe normale.

Après une aide d'un an au minimum, ces enfants sont admis dans la classe supérieure, ils suivent difficilement. Et l'année suivante, ils échouent. Leur échec se traduit bien souvent dans toutes les matières. Le véritable dyslexique et dysorthographique, bon en calcul, et dans les autres matières, se voit rarement. Dans ce cas-là, l'enfant a un niveau intellectuel normal, une compréhension et une exécution rapides.

Ainsi, il se pose un problème pour ces enfants, au rythme lent, qui auraient besoin d'une aide permanente. Mais cette aide ne peut leur être bénéfique, car elle bute sur le niveau intellectuel trop faible et, hélas, trop souvent aussi à cause du milieu familial.

Cependant, sans cette aide individuelle, bien des enfants du cours préparatoire que nous avons eus n'auraient pu apprendre à lire au cours de leur deuxième ou troisième année d'apprentissage, même s'ils avaient été placés dans une classe pratiquant des méthodes actives. Beaucoup d'entre eux ont de telles difficultés de langage, de perception, de compréhension... que l'on n'y peut remédier que par des leçons individuelles.

Quoi qu'en pensent certains, ce n'est pas demain que le rééducateur en lecture et en orthographe n'aura plus de raison d'être,

Toutefois, l'Education nationale commence à comprendre qu'offrir un enseignement identique à tous est un leurre. Il ne faudrait pas que maintenant cette multiplicité d'aides, bien souvent extérieures à l'école, ne masque les défauts du système scolaire : manque de formation professionnelle du personnel, locaux inadaptés aux besoins d'activité des enfants, programmes désuets, etc. L'Education nationale ne parle toujours que d'expériences pédagogiques, de classes pilotes, de classes témoins, etc. De tout cela, il n'en sort rien pour la communauté car, hélas ! bien souvent toutes ces tentatives de rénovation pédagogique sont interrompues faute de crédits, ou sont écourtées sans raison.

Le jour où les enfants auront dès leur plus petite enfance une éducation qui correspondra à leur aptitude physique et intellectuelle, l'inadaptation scolaire sera beaucoup moins importante.

Joëlle BERTAUT.

**1972**

**ATTENTION !**

**LES TARIFS D'ABONNEMENT SONT MODIFIÉS.**

**AVANT DE RÉDIGER VOTRE CHÈQUE, REPORTEZ-VOUS AUX INDICATIONS PORTÉES SUR LE BULLETIN D'ADHÉSION DE VOTRE ASSOCIATION (A LA FIN DE LA REVUE).**

# ma chronique

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

## LA CINQUIÈME ROUE DU CHAR

J'ai eu récemment entre les mains une plaquette instructive en diable et destinée à éclairer d'une lumière officielle l'architecture scolaire. Elle s'intitule naturellement « Instructions pour la construction des écoles destinées à l'enseignement du premier degré », et elle émane en ligne droite du ministère de l'Éducation nationale qui, comme chacun sait, est le ministère des Instructions officielles avant d'être celui de l'Éducation nationale. Si j'étais architecte, et que je sois intéressé par la « construction scolaire », je crois bien que je chercherais dès à présent autre chose, après lecture de ce fascicule docte et précis à souhait. Car, si toutes les combinaisons administratives sont prévues et tous les risques envisagés, l'architecte, en fin de compte, semble de trop. Il ne lui reste guère qu'à conjuguer les normes ministé-

rielles. Un jeu de cubes, en somme. On ne vous demande rien de plus, Monsieur ! En effet, au XX<sup>e</sup> siècle, une école ne se construit pas dans tel quartier, pour telle population, suivant tel cas particulier, mais en série, dans un bureau ministériel, pour n'importe qui, n'importe où, n'importe quand.

Le ton de l'ouvrage est donné par cette phrase : « Les dimensions des constructions satisferont aux règles fixées par la norme N.F. P.01.101 », située au milieu d'une énumération détaillée de la « forme réglementaire » des bâtiments et des locaux, des dimensions et de la durabilité requises (30 ans sans réparation), des caractéristiques thermiques, acoustiques, de protection contre les effets de la foudre, etc., imposées, bien sûr. C'est bien sympathique de tant penser à nous, se prend-on à songer. Tout est prévu. On se demande vraiment ce qu'un individu qui se prétend architecte, et aurait fait des études pour ça, viendrait faire là-dedans. Avec toujours cette obsession de l'oubli possible qui caractérise toute instruction pyramidale. C'est ainsi qu'un local peut varier entre 60 m<sup>2</sup> et 56 m<sup>2</sup>, mais pas plus, et mesurer de 2,80 m à 3 m de haut, rendez-vous compte ! Imaginez qu'un architecte — un fou ! — conçoive des salles de classe à plusieurs niveaux et des espaces de travail à cloisons amovibles. Ou encore qu'un vrai fou construise des salles de 10 m de haut et de 4 m<sup>2</sup> de surface libre ! Avec des tables superposées, et un ascenseur pour l'instituteur !

« Afin d'obtenir une ventilation naturelle suffisante, la surface de l'ensemble des par-



ties ouvrantes de la façade principale sera égale au quinzième de la surface du sol. »

Et attention ! « Le facteur scolaire » doit être inférieur à 20 %, les portes de communication doivent faire 0,90 m × 2 m, les portes de placards 0,50 m × 2 m. « Le placard du maître », les « étagères », les « tableaux », les « estrades » (1,80 m × 1,50 m ; à 0,17 m du sol), tout y est, les urinoirs (1 pour 20 garçons), les w.-c. (1 pour 20 filles, 1 pour 40 garçons), avec description des cuvettes : « siège à l'anglaise à bord supérieur arrondi (sans abattant) à action siphonique ». Notons que les maîtres ont droit à un « abattant du type non-contact en bois ou en matière plastique ». Il y a aussi, figurez-vous, des « lavabos-auges collectifs » ! Un vrai miracle !

Les « aires de récréation » comporteront une fondation de macadam de 0,07 m d'épaisseur compactage et un revêtement bitumineux de 0,02 m d'épaisseur, constitué par le mélange d'un bitume avec soit du gravillon de petites dimensions, soit du calcaire demi-dur broyé ou tout autre matériau non abrasif. N'en jetez plus, la cour est pleine. Comment est-il possible de construire des écoles qui ne tiennent pas debout, avec des cours de mâchefer, des salles inadaptées, après tout ça ?

Il y a pourtant des indications heureuses, comme celles-ci : « Les aires de récréation seront composées avec les espaces plantés de telle sorte que l'ambiance créée soit agréable, obtenue avec des moyens simples ne nécessitant qu'un entretien facile...

« ... Les clôtures seront traitées simplement en s'intégrant au site. On n'édifiera de clôtures hautes et opaques que dans le cas où il en est fait obligation par la réglementation (cas de certaines propriétés riveraines). » (Page 3)

Mais la norme veillait, et (page 48) : « L'école devra être ceinturée par des clôtures dont les caractéristiques seront fonc-

tion des protections à assurer. Toutefois, et en principe, les clôtures pleines ne seront employées que pour séparer l'école des propriétés voisines selon la réglementation en vigueur.

« Partout ailleurs, il conviendra de rechercher des clôtures basses, ajourées, traitées simplement ou s'intégrant au site, ou s'associant au mieux aux clôtures. »

Deux types de clôtures de référence sont données en exemple.

1° Clôture en bordure de voies secondaires.

Les clôtures seront constituées par un treillage galvanisé à simple torsion en fil de 4 mm à mailles de 0,04 à 0,05 m. Le treillage sera fixé sur des supports métalliques verticaux avec contreforts. Il sera raidi par des tendeurs et arrêté à 0,15 m du sol pour laisser la place à une petite dalle verticale en béton de 0,06 m d'épaisseur fondée sur gros béton à une profondeur de 0,20 m.

2° Clôtures en bordures de voies principales.

Les clôtures seront constituées dans leur partie supérieure par du métal déployé à maille de 75 × 200 placé dans des cadres métalliques en profilés, type serrurerie, et fixé sur des supports métalliques. La partie inférieure de la clôture comportera un sous-bassement en maçonnerie ou en béton banché de 0,50 m de hauteur maximale, etc.

Je suppose qu'en changeant d'échelle on pourrait fabriquer en série d'agréables cages à lapins ? L'architecture scolaire a ses finesses, mais oui !...

L'ordre règne dans nos écoles. Enseigner, c'est affronter ce système de clôtures, de la classe à l'établissement. Et réclamer que l'on construise mieux, c'est aussi vouloir une autre forme de pédagogie. Mais l'école-caserne n'existe pas, n'est-ce pas ? Au fait, à qui profite-t-elle ?

UBU, juin 1971.

# jour de rentrée

*On lira ci-après le déroulement chronologique de la matinée du lundi 4 janvier 1971. Dans la phase actuelle du développement de l'école, je pense que ce type de compte rendu est un moyen irremplaçable de compréhension de l'institution éducative. En fait, ce qu'on lira présente un intérêt très affaibli par le fait que j'étais et acteur engagé dans le projet de vie du groupe durant cette matinée et observateur, d'ailleurs seulement outillé d'un crayon à bille et d'une montre. Pour permettre une analyse efficace, il faudrait disposer de deux caméras (une pour les gros plans, une pour les plans généraux), de manière à projeter en même temps sur un écran divisé par moitié chaque gros plan à côté du plan général. Il va sans dire qu'aucun montage ne viendrait déréaliser le déroulement chronologique et qu'un observateur se bornant à ce rôle et notant par écrit ce qui lui paraît être susceptible d'échapper aux caméras serait très utile.*

- 8 h 30 Chacun a retrouvé sa place dans la classe ; j'ai entendu un garçon dire : « Tiens ! les tables sont drôlement rapprochées ! », ce qui était dû au fait que, durant les vacances, le personnel communal avait nettoyé la classe à fond (encaustique/lino). Une autre voix a dit : « Le Cazier (FC) (1), il est pas là. » Effectivement, Frédéric — qui donne l'impression d'être gros — était absent.
- 8 h 34 MF : Vous n'oubliez pas de préparer vos enveloppes de cantine ; M. Fray (le directeur) ne va pas tarder.
- 8 h 36 M. Fray arrive et « relevant » l'argent de la cantine sermonne PL qui n'a pas apporté l'appoint (9,90 F). Je prends l'initiative en disant : « Eh bien ! pour que tu sois en mesure de bien expliquer ce que demande M. Fray, nous allons — avec les pièces en plastique — réaliser chacun ce que tu dois réellement déposer (ou faire déposer par tes parents) dans ton enveloppe. Mais, pour cela, il faut trier les pièces — elles sont en vrac dans un pochon en plastique — de manière à réaliser 14 (effectif de la classe) porte-monnaie sensiblement égaux. « Qui est volontaire ? » Plusieurs mains se lèvent, je choisis ES (le meilleur calculateur du groupe) et FR (le plus handicapé).
- 8 h 45 J'explique ce qu'il faut faire.  
J'énumère ensuite les activités permettant de terminer quelque chose qui a été commencé avant les vacances. Des volontaires lèvent le

doigt. PL classe les étiquettes-dessins du son E dans le dictionnaire mobile (à sa table).

HC et GY démontent le sapin de Noël (artificiel) décoré à la mi-décembre (lieu 7).

KC et PG comptent des paquets de 10 feuilles (pour tirages) (lieu 6).

8 h 50 Au tableau, j'écris ce qu'il faudra faire dans la journée si possible.

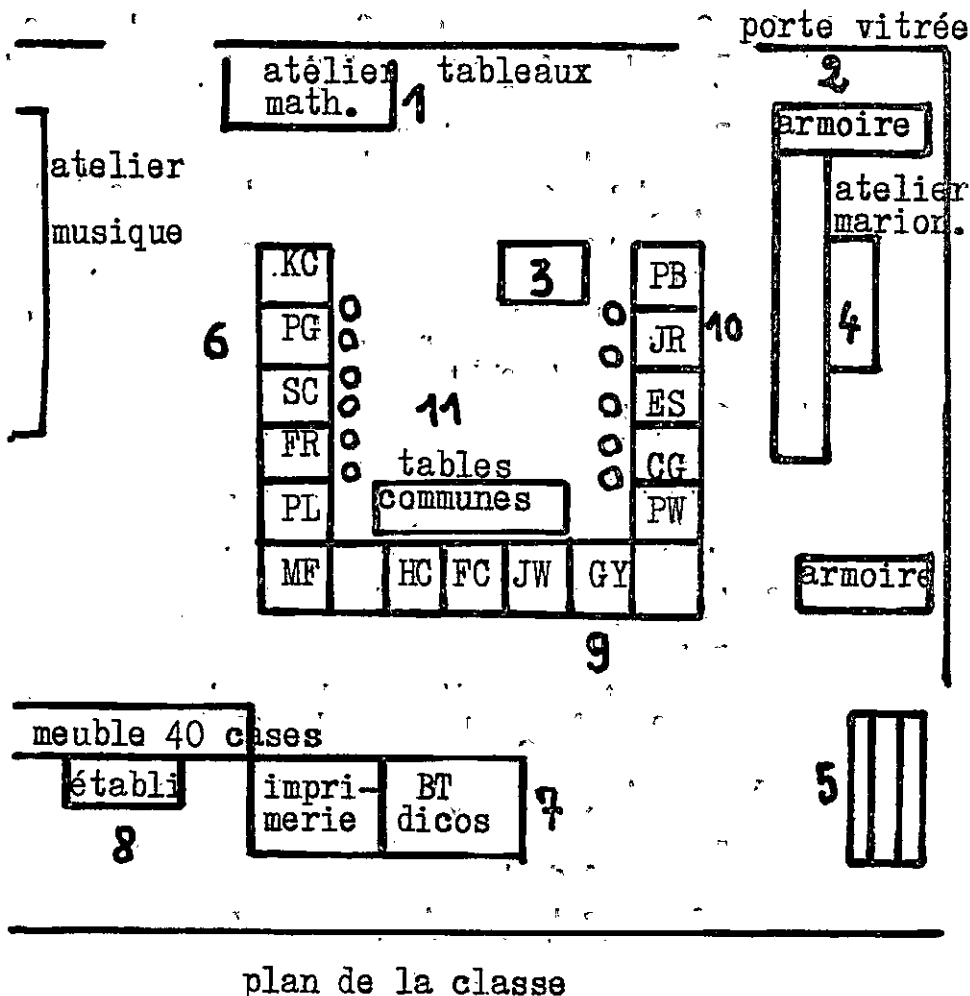
- câtin (2),
- partisiô dè cub,
- cwp dè rectâgl d plastic,
- letr o corespôdâ,
- râjmâ dè zatelle.

Spontanément, PW va changer la date du calendrier perpétuel mural : impossible, l'étiquette « jâvle » (2) n'est pas prête. Il me demande de la faire.

Le bruit des conversations s'étant élevé, je rappelle une des lois du groupe « en dehors des réunions plénières du groupe, on parle à voix chuchotée, ça diminue les risques de gêner les autres, ce que chacun a à dire n'intéresse pas forcément les autres ».

8 h 55 JW prend l'initiative d'aider PL. PB s'intègre à l'équipe ES-FE (lieu 3).

9 h JW et PL s'occupent des plantes.



- 9 h 05 JR vient me dire : « Je vais aux V-C ».  
 HC et GY ont terminé le rangement du sapin et des palettes de peinture laissées à sécher, ils prennent un jeu de cartes électriques (lieu 9). PW écrit à sa table.  
 CG a fini de ranger l'atelier de math. A ma demande, il répartit les 1.000 cubes emboîtables en 14 tas (pour la numération multibase).
- 9 h 10 PL s'intègre à l'équipe ES-FR-PB (partition des pièces).  
 JR revient des VC et fait équipe avec CG (lieu 8).
- 9 h 12 CG m'informe qu'il va aux VC.
- 9 h 13 PG vient me dire : « Je vais aux VC », moi : « CG y est déjà » (rappel implicite de la loi de l'école : « sauf urgence, pas plus d'un garçon aux VC à la fois ») ; il attend en regardant GY et HC (lieu 9).  
 JW trie des perles (initiative spontanée) (lieu 10).
- 9 h 15 PL quitte l'équipe ES-FR-PB. KC m'informe que la réalisation des paquets de 10 feuilles est terminée, je les réunis par paquets de huit et les place dans des pochettes. Je lui propose de vérifier l'égalité des poids de chaque pochette de soi-disant 80 feuilles. KC et PG vont chercher la balance et démarrent cette deuxième étape. Je leur conseille de noter sur une feuille les observations que les pesées leur auront apportées.
- 9 h 20 PG remonte des VC, rejoint KC qui a commencé les pesées.
- 9 h 21 En fait, KC et PG ne se rappellent plus le programme de la recherche. Je leur rappelle en joignant le geste à la parole.
- 9 h 25 PL a rejoint à nouveau l'équipe ES-FR-PB (lieu 3) ; de ma place, il me semble qu'il y a surtout dialogue. J'interviens en conseillant plus d'attention et de concentration pour diminuer les risques d'erreur. JW s'occupe toujours des perles. PW s'est interrompu d'écrire pour regarder HC et GY ses voisins (cartes électriques), il se remet à écrire.
- 9 h 27 GY range les cartes. PL quitte une deuxième fois l'équipe ES-FR-PB pour s'affairer une nouvelle fois auprès des plantes (lieu 5). JW laisse ses perles et le rejoint.
- 9 h 30 CG et JR cherchent des boîtes pour ranger leurs 14 tas de cubes. PG m'apporte sa feuille (relation d'ordre sur des poids). Je constate qu'il n'y a qu'une ligne de chiffres (résultats des pesées comparées), je lui demande : « la pochette 4 est-elle plus lourde que la 1 ? » (j'ai vu que cette information ne figure pas sur la feuille). KC (resté à sa place) dit : « Non ! » Je demande de compléter.
- 9 h 31 HC s'introduit dans l'équipe KC-PG. JR continue à ranger les cubes. JW a repris ses perles. PL est revenu une troisième fois dans l'équipe ES-FR-PB (lieu 3).
- 9 h 34 PG revient avec sa feuille et une deuxième ligne de notation de pesées comparées. Même jeu que précédemment, il y a encore des couples non ordonnés. HC joue avec un modelage (fait avant les vacances).
- 9 h 35 HC quitte son modelage et va vers l'atelier de marionnettes où doivent être GY et PW. PG me montre sa feuille, elle est encore incomplète, je lui fais remarquer qu'il semble ne pas avoir trouvé de méthode pour être sûr de n'avoir rien oublié.
- 9 h 36 HC revient au lieu 3 où JW (lassé par ses perles ?) discute avec l'équipe engagée dans la répartition des pièces.
- 9 h 37 MF à ES : « Comment ça va les porte-monnaie ? »  
 ES : « On recompte pas que y'a des erreurs. » MF : « J'ai constaté que PL est venu et parti trois fois, ça y'est p'tet' pour quelque chose ? »

- 9 h 37 JR vient me prévenir qu'ils ont du mal à trouver 14 boîtes. GY revient des VC (j'ignorais qu'il y était). PW est toujours au lieu 4, jouant avec les cartes électriques.
- 9 h 40 JW se repose du tri des perles. GY et HC cherchent dans les cases du meuble à 40 cases situé près du lieu 4. MF : « Je trouve que les gars des pièces parlent très fort. »
- 9 h 43 GY s'assied à sa place : apparemment inactif. Je demande à HC, apparemment inactif lui aussi, de ranger les étiquettes de chiffres derrière lesquelles j'aurai écrit le nom du chiffre en lettres (g.p.m.) sur le tableau à glissière (table de Pythagore - réserve du dateur). GY rejoint HC qui me dit : « Les glissières sont abimées », moi : « Réparez-les ! si vous pouvez. »
- 9 h 44 GY et HC abandonnent ce tableau et regardent ce qui se passe dans la classe voisine (lieu 2).
- 9 h 45 GY s'assied à sa table (il abandonne HC et son tableau). HC me demande du scotch et s'installe en 11 pour réparer les glissières.
- 9 h 47 GY va voir CG (lieu 8) qui répartit les cubes dans les 14 boîtes. J'y vais aussi et je constate que CG et JR n'ont pas compris ce qu'il y avait à faire. Je réexplique en démarrant la répartition. GY s'en va vers PW (toujours en 4 avec ses cartes). JW est à sa table et se dandine puis prend une revue à moi déposée sur la table de mon voisin par la « femme de service ». Il feuillette et repose.
- 9 h 49 PB est venu à sa table (près de l'équipe BP-FR qu'il a quittée), fait des signaux à JW qui lui répond. MF : « C'est plus pratique d'être l'un à côté de l'autre pour communiquer. » JW va aussitôt discuter avec PB (apparemment inactif) et en revenant à sa place passe voir son frère PW (lieu 7) ; il donne le jeu de cartes électriques à PB. GY revient (il était avec PW en 4) s'asseoir à sa place. PW fait de même et relit son texte. JW et PB jouent avec les cartes électriques. PW erre du côté de l'atelier d'imprimerie.
- 9 h 52 PW s'est assis à sa place, il discute avec GY, son voisin, qui tripote une règle.
- 9 h 53 PW vient me voir : M'sieur, j'ai fait un texte pour les correspondants. » Moi (MF) : « Je vois. Ah ! c'est un brouillon de lettre (écrit en g.p.m.). As-tu pensé à te relire ? » PW : « Non ! » Il y va. ES vient me dire : « Je vais au VC. » Moi : « Regarde l'heure ! Nous allons bientôt descendre en récré ! »
- 9 h 55 MF : « J'entends les histoires que raconte PL ; ça me gêne. » PW rit de voir PL raconter, puis ronger ses ongles. Il voit que je le regarde et lève la main en disant (faiblement, mais j'entends) : « M'sieur ? » puis la baisse. GY, accoudé sur sa table, a l'air de rêver.
- 9 h 56 J'ai fini mes étiquettes pour HC.
- 9 h 57 Je vais voir JR et CG (lieu 8) et leur dit : « Ça va ? » CG est en train de recompter chaque tas, cube par cube. Moi : « Tu vois comme c'est long et fastidieux de compter 1 par 1. Par groupes de 2 ou 5 ou de 10, c'est plus rapide. C'est un peu pour ça qu'on a inventé la numération par groupes de 10 ou à base 10... »
- 9 h 58 Descente dans la cour de récré. Les premiers arrivés entament une bagarre de boules de neige. Je m'y mets aussi. Alors, presque tous me visent et me touchent. Je dis : « Combat Inégal. » PL : « Je suis avec vous, m'sieur. » Deux ou trois autres gars se mettent dans mon camp, mais la majorité restent mes adversaires, ce sont des enfants avec lesquels j'ai apparemment une constante bonne relation (ES, HC) ou une relation instable (alternativement bonne ou mauvaise). J'arrête ma participation au combat à cause du nombre d'enfants (les autres classes sont arrivées) et pour remonter mettre de l'ordre dans les présentes notes.

- 10 h 15 Je sors dans la cour. Presque tous les gars m'attendent pour me lancer une boule. Je dis : « Tous contre un, c'est pas d'jeu. » Aucune boule n'est lancée. Nous montons en classe.
- 10 h 20 CG demande à JW de remplacer JR à qui j'ai demandé d'aller porter une carte postale à M. Séguy (3). GY prend sa place aux cartes électriques (lieu 10), moi à JW et CG : « Vous savez, Joël n'est pas parti pour longtemps. »
- 10 h 24 PL vient me voir : « Le directeur demande si vous m'avez puni. » Moi : « J'comprends pas. » PL : « C'est pour les créations. » Ça me revient que le directeur a privé PL de récré au début du mois de décembre parce qu'il arrivait très fréquemment en retard. Alors, je dis à PL : « C'est pas moi qui t'ai puni, c'est lui. C'est donc à lui de décider si la punition est levée ou non. » JR revient de chez M. Séguy, reprend sa place près de CG (lieu 8). JW retourne jouer avec les cartes électriques (lieu 11) que GY quitte. Celui-ci prend le téléphone (boîte électrique C.E.L.) et veut le réparer. Moi : « Je te rappelle ce que nous avons décidé quand nous avons constaté le besoin de cette réparation : une équipe de volontaires fera la réparation, le reste de la classe sera réuni autour d'elle et participera au travail d'une manière critique et en mettant la main à la pâte. »
- 10 h 26 FR vient me dire : « On a fini. » GY a rangé sa boîte téléphone et va discuter avec CG et JR (lieu 8).
- 10 h 28 LS me dit : « il reste des pièces » (la partition ne « tombe pas juste »). MF : « Complétez au mieux et cherchez des boîtes individuelles pour faire des porte-monnaie. S'il n'y en a pas assez, faites des pochettes en papier tapisserie ! » Devant l'équipe ES-FR-PW (PB a été remplacé par PW), je fais deux ou trois modèles de porte-monnaie et donne verbalement les consignes pour l'organisation du travail.
- 10 h 31 GY se balade, passe près de HC (calendrier, lieu 11), je l'entends dire : « Je pass' te chercher c't'aprèm'. » PW a l'air de rêver sur sa lettre (il a donc quitté l'équipe ES-FR). PL s'est emparé de la boîte-téléphone qu'il a l'air d'essayer de réparer (lieu 8). KC devant sa balance (lieu 6) le regarde.
- 10 h 35 PG : « Nous avons fini. » (Ordonation des paquets de 80 feuilles.) MF : « Eh bien, égalisez ! »
- 10 h 45 JW et PB rangent les cartes électriques et jouent avec les billets de banque factices. ES me montre ses pochettes, je lui demande une autre feuille de papier tapisserie pour lui remontrer comment faire les pochettes. Apparemment, il croit que PW (qui a réintégré l'équipe) va le chercher, aussi vat-il parler avec GY qui dessine à sa place.
- 10 h 55 Je vérifie les poids des pochettes. HC rend compte de son travail (mise en place de la table de Pythagore mobile). PL me dit : « J'ai réparé le téléphone. » Comme je le vois avec une pince coupante dans la main, je lui rappelle la décision que j'ai rappelée à GY quelques instants plus tôt (cf. ci-dessus). PL range. HC a rangé sa table de Pythagore et bavarde avec PB et JW (lieu 10).
- 10 h 58 JR : « M'sieur, c'est fini. » ES est auprès de CG-JR (lieu 8), CG : « Il veut nous prendr' des boît'. » J'explique à ES (qui sans doute recule devant l'effort de faire des pochettes) que les cubes ne peuvent se ranger que dans des boîtes tandis que les pièces peuvent prendre place dans des pochettes (momentanément). Donc, s'il n'y a pas assez de boîtes pour les cubes et les pièces, ce sont les cubes qui sont prioritaires. Il me répond : « Je vais aux VC, j'ai oublié à la récré. » MF à CG : « Finalement, y'en a combien dans chaque boîte ? » « 49 », dit CG.

- 11 h 03 PW vient me dire : « J'sais pas plier. » Moi : « J'ai expliqué à ES et tu m'as regardé. ES doit pouvoir t'aider. » PW : « ES est aux VC. » Je re-re-monte à PW, FR et HC (qui s'est joint à l'équipe) la suite des gestes qui permettent de faire une pochette.
- 11 h 04 PG, qui a vérifié les pochettes avec KC, me dit : « On vous attend. » CG : « M'sieur ? y manque une boîte. » Je cherche. Pendant ce temps, CG se promène, parle avec GY (dessin à sa place), repart, tripote la presse d'imprimerie (lieu 8). JR (lieu 5) regarde PL qui n'a pas fini de ranger la boîte téléphone.
- 11 h 05 PL (lieu 5) et GY (de sa place) bavardent.  
Je vois PL qui continue à manipuler le matériel de la boîte téléphone avec la pince (donc il ne rangeait pas...). MF : « Je croyais avoir rappelé notre décision. » J.W. : « Y va prendre du courant dans la main. » MF : « Il me semble que tu devrais ranger. »
- 11 h 08 GY (qui a une carte de vœux dans la main) se tourne vers PL. JR (lieu 8) : « A y-est ! » PB et JW ont repris les modelages (un château-fort et un porte-avions (pour les continuer ?).
- 11 h 17 PL remplace JW auprès de PB (lieu 10). J'entends ES (lieu 4) qui élève la voix pour ses équipiers : « C'est moi qui... » (Je n'entends pas la fin). GY a pris une boîte de diapo et une visionneuse et regarde des vues d'activités scolaires passées. CG, qui a fini sa distribution de cubes, demeure à ses côtés (lieu 9). JW vient aussi, JR également regarde GY en tripotant un triple-décimètre.
- 11 h 19 PL quitte le modelage et JW y revient (lieu 10) pour aller en 9. KC va aussi en 9. J.W. et PB quitte les modelages (lieu 10) pour les diapo (lieu 9). Chacun veut regarder. Ils sont sept. JR fait tourner sa règle comme une hélice. CG ne semble pas regarder dans la visionneuse. J'entends JR dire faiblement : « J'ai pas vu... j'ai pas vu... j'ai pas vu... » Les autres ne font pas attention, semble-t-il. Il n'insiste pas. Les diapos sont tirées à hâte et à dia — non sans risques. MF : « Des diapos c'est fragile, très fragile. » Je rappelle les règles d'utilisation.
- 11 h 24 PB et JW sont retournés en 10 et jouent. Les avions du porte-avions attaquent le château-fort. MF à PB : « Ce château, tu l'as fait avec qui ? » PB : « Avec CG. » MF : « Il est d'accord pour sa destruction éventuelle ? » PB : « J'sais pas. » MF : « Alors ? »
- 11 h 26 MF : « C'est l'heure du déjeuner. On s'en va. » HC s'approche de moi : « Je vous souhaite la bonn'année. » PW (équipe ES-FR-PW-HC) : « Y manque qu'une pochette. » Chacun s'habille, HC dit à la cantonade : « J'ai perdu mes deux francs. » MF : « C'est pour ton pain ? » HS : « Oui. » MF : « Veux-tu que je te les prête ? » HC : « D'accord ! »
- 11 h 28 Nous descendons. Dans les escaliers, PL me dit : « Voulez-vous me garder mes clés ? » Il reste à la cantine et a peur de les perdre. Moi : « Je crains de les perdre, remont'-les plutôt en classe. »

#### NOTES COMPLÉMENTAIRES

**La classe :** dite de perfectionnement, 14 garçons de 8 à 13 ans (4 « anciens » et 10 « nouveaux »), seule classe monosexuée d'une école mixte de 16 classes.

**Local spacieux** (8x8,50 m<sup>2</sup>), très bien équipé en mobilier, fournitures...

**Mes options pédagogiques actuelles :** déscolariser enfants et... maître par entraînement systématique à la créativité et à la vie communautaire en vue du développement maximal des virtualités de chaque personne (enfants et éducateur) engagée dans la conquête de son autonomie.

En conséquence, j'essaie d'être un agent de changement social.

# la créativité, pour quoi faire ?

*Pour inventer, il faut penser à côté.*

Henri Poincaré.

Depuis la rentrée de janvier 71, j'ai entrepris de mener, dans ma classe, un entraînement systématique à la créativité en consacrant une séance quotidienne à des exercices susceptibles d'augmenter le pouvoir créateur de chaque enfant. Ces séances sont sans durée fixe, libres ou dirigées (par moi ou par un des enfants). Voici quelques-uns des thèmes proposés.

- *contructions libres avec des cubes* assemblables d'un cm d'arête (matériel OCDL), dessin de la construction ;
- *inventer quelque chose* avec tout ou partie du contenu du *porte-monnaie* personnel (monnaie factice), dessin ;
- une *couronne de roi* ;
- un *mouvement de gymnastique* ou un jeu sportif (dans le gymnase) ;
- un *rythme sonore* et un *code* pour le noter ;
- un *énoncé de problème* ;
- découper une *figure géométrique* ;
- un *mime* avec un tuyau de plastique ;
- un *carré magique* ;
- découper la *silhouette d'une tête humaine* sans dessin et sans retouche.

Il va de soi que d'autres activités scolaires de la journée donnent l'occasion à la créativité de se manifester, activités libres (une heure quotidienne), marionnettes, rédaction collective, musique, correspondance, table ronde...

L'autre vendredi, une partie de la discussion de la table ronde a porté sur une aventure vécue par certains enfants : dépôt et écrasement d'une boule puante dans une boulangerie proche de l'école et conséquences sur la vente des gâteaux. Nous avons parlé des moyens de rendre la marchandise invendable pour diminuer les profits exagérés des patrons de self-service. Ceci m'a paru motiver directement la séance de créativité du début de l'après-midi.

J'ai donc proposé aux enfants de *dessiner un moyen de rendre certaines marchandises (d'un self-service) invendables sans nuire ni au personnel du magasin ni aux clients et utilisable avec le minimum de risques de se faire prendre*. Deux enfants n'ont rien proposé, certains ont donné plusieurs moyens.

Voici les suggestions présentées :

- mettre des boules puantes dans des vêtements ;
- casser les œufs dans les boîtes ;
- répandre des liquides ou pâtes colorées sur des vêtements, des chaus-



sures : yaourts, huiles, dentifrices, lait condensé, moutarde, rouge à lèvres, shampoing, colle... ;

- renverser des crottes en chocolat ;
- mettre des pétards dans les chaussures ;
- déchirer les paquets de gâteaux ;
- percer (poinçon, clou, canif, punaise) des bouteilles ou berlingots de liquide ou des sacs de poudre, des graines ou des tubes : lait, huile, eau minérale, vinaigre, café, lessive, farine, sucre, lentilles, haricots, dentifrice, peinture, colle, moutarde... ;
- crever les membranes des boîtes de café et ne pas revisser le couvercle ;
- décoller les sifflets des trompettes ;
- déchirer les couches de cellulose ;
- enlever le couvercle des bouteilles de lait pour qu'il moisisse ;
- scier les talons des chaussures ;
- casser les soldats de plomb ;
- donner des coups de lames de rasoir dans les vêtements, poupées, les fils électriques (de lampe), les pelotes de ficelle.

Chaque proposition a été critiquée sévèrement en fonction des règles du jeu imposées :

- rendre la marchandise invendable ;
- ne nuire ni aux clients ni au personnel ;
- risque minimal de flagrant délit.

J'ajoute pour rassurer les bonnes âmes que la table ronde du même jour nous ayant amenés à discuter des agressions dont les chauffeurs de taxi sont victimes, a motivé un deuxième « train-storming » sur le thème « si j'étais chauffeur de taxi, voilà ce que j'emploierai pour réduire les risques d'agression ». Une vingtaine d'inventions furent proposées que nous avons synthétisées dans celle-ci :

« Un chien dressé à côté de mon siège et la possibilité pour moi et pour lui (une laisse courte qui se casse facilement et actionne le dispositif quand il saute vers l'agresseur) de déclencher un système bloquant les portières et faisant fonctionner une sirène. »

#### Éléments bibliographiques

- Dossier pédagogique Ipem n° 21 : « Créativité ».
- Osbone (A.) : *L'imagination constructive*, Dunod, 1965.
- Moles (A.) et Cande (R.) : *Créativité et méthodes d'inventions*, Fayard-Mame, 1970.
- Gordon (W.) : *Stimulation des facultés créatrices*, Ed. Hommes et Techniques.

Février 1971.

**G.F.E.N.**

#### MISE AU POINT

Il est paru, dans le n° 23, sous le titre « Communiqué du G.F.E.N. », un article de présentation du numéro spécial de « L'Ecole et la Nation » sur le Français.

Nous vous prions de noter qu'il s'agissait d'une « prière d'insérer », rédigée par « L'Ecole et la Nation » et communiquée à la rédaction d'« Interéducation », qui a été placée, par erreur, sous l'étiquette du G.F.E.N.

## décloisonnement à Grenoble (suite)

Nous avons publié dans le numéro 22, page 11, le projet de charte des éducateurs de la Villeneuve de Grenoble. Nous indiquions que ce projet est issu des travaux de commissions de travail ouvertes à tous et rassemblant un nombre important de participants. Deux volets, concernant l'action sociale et l'éducation permanente sont venus la compléter.

La diffusion de cette Charte dans les milieux intéressés et auprès des quelque sept cents personnes ayant manifesté leur intérêt pour le projet de la Villeneuve, a suscité des réactions, en particulier chez les « parents ». Certains organisés à « Ecole et Famille » à l'Association Cornec, à l'Association Armand, à l'Ecole des Parents, etc. ou isolés, avaient participé d'une manière active aux commissions mais s'étaient trouvés minoritaires parmi les éducateurs professionnels. Ils avaient laissé passer certaines formulations — quant à leur rôle — qui ne les satisfaisaient pas, habitués de voir leur avis négligé, notamment par les enseignants. Fort heureusement, la dynamique de la concertation a joué. Une commission « parents » s'est constituée, et un fructueux dialogue s'est établi. Les professionnels ont pu prendre conscience de certains traits « impérialistes » de leur attitude, les parents des limites de leur compétence « naturelle » d'éducateurs. Tous ont ressenti qu'un enrichissement mutuel est possible et nécessaire.

Il s'agit là, sans doute, de lieux communs pour l'Education Nouvelle, mais l'important est de les avoir redécouverts puis d'en avoir traduit les conclusions concrètement. Vous trouverez donc, ci-après, les modifications apportées au projet de Charte par cette commission et approuvées en Assemblée Générale.

Notons que toutes les Associations citées ont rédigé une adresse commune aux futurs habitants-parents de la Villeneuve dans le but de faciliter la réalisation du projet éducatif. Notons également que l'équipe enseignante de la première « Maison des enfants » (intégrant école maternelle, école primaire, jardin d'enfant et maison de l'enfance) a pu être constituée quelque six mois à l'avance, non sans difficultés mais le fait mérite d'être signalé !

Pour tous renseignements : Millot, Groupe Animation Education de la Villeneuve de Grenoble, 171, rue de Stalingrad, 38 - Grenoble.

# Modifications apportées par la commission parents

## 1.1. Education

1.1.2. Le rôle des parents dans l'éducation des enfants est essentiel. Leur information et leur propre éducation pour leur « métier de parents » relèvent de la formation continue.

Les parents et leurs associations sont à la fois partie prenante dans ce processus éducatif et source de connaissances pour les éducateurs professionnels.

Ils sont représentés dans l'équipe des éducateurs.

1.1.3. Les éducateurs professionnels doivent se concerter pour harmoniser leurs méthodes et leurs objectifs. C'est à ce titre qu'un dialogue et une coopération permanente doivent s'instituer avec les parents.

1.1.4. La notion d'éducateur inclut évidemment les parents. Cependant seuls les éducateurs professionnels (ou bénévoles) sont liés par la présente charte. Il s'agit de tous ceux qui interviennent dans une perspective de formation et de développement continus dans le domaine de :

- l'action sanitaire et sociale, le planning familial,
- l'école,
- la formation professionnelle,
- l'éducation populaire et permanente,
- l'action culturelle et les loisirs.

## 1.4. Lutte contre les carences affectives.

1.4.1. La plupart des inadaptations et des troubles « caractériels » trouvent leur origine dans le contexte socio-familial et ont en partie pour cause des carences affectives. Ce fait, largement admis dans les milieux spécialisés, donne toute son importance au point 1.1.2. et exige une collaboration assidue entre éducateurs, associations familiales et de parents, psychologues, médecins, travailleurs sociaux, etc.

## 2.1. Travail en équipe.

2.1.3. Dans cet esprit, la direction et la gestion des établissements sont assurées par les responsables en titre selon les décisions de l'équipe des éducateurs dans le respect des finalités définies.

Le mode d'intervention des enfants se fait selon l'âge et compte tenu des institutions (coopératives, foyers socio-éducatifs, etc.) mises en place avec eux.

## 2.8. Collaboration avec les parents.

Un découplage est à opérer. Les enseignants doivent prendre conscience du poids du pouvoir dont ils sont investis par l'Etat et qui nuit à l'établissement des relations souhaitables. Les parents doivent cesser de considérer l'école comme un « service » social distribuant l'instruction. Les uns comme les autres doivent se considérer comme des éducateurs contribuant à la même œuvre. Les équipes d'éducateurs fixent la nature et la fréquence des réunions, visites de classe, entretiens individuels, des comptes rendus oraux et écrits sur le comportement et l'évolution de chaque enfant, etc.

## 4. VOLET PARTICULIER A L'ACTION SOCIALE

L'action sociale vise à l'autonomie de la Personne, par une prise de conscience globale, pour une prise en charge de ses propres difficultés.

Elle ne peut seulement être curative, ou constituer un simple service : elle doit jouer un rôle préventif et promotionnel.

Elle doit favoriser également :

- la participation de la population à la vie du quartier et, en particulier, celle des usagers de l'Action sociale ;
- une prise de conscience politique au travers des réalités quotidiennes, de la vie du quartier et de la cité.

Elle agit sur des réalités en évolution constante et ne peut pas être définie d'une manière étroite et figée.

Les travailleurs sociaux : assistants sociaux - conseillère en économie familiale - travailleuses familiales - éducateurs spécialisés - puéricultrices - jardinières d'enfants - auxiliaire puéricultrice - équipe médicale - personnels d'établissements sociaux, dont les fonctions sont en évolution permanente, doivent constituer des équipes qui :

- confronteront les différentes perceptions d'une même réalité,
- participeront à la définition des objectifs des options et des moyens de l'action sociale,
- provoqueront la concertation et le découplage des différentes administrations

concernées à partir des besoins manifestés par les services et les quartiers.

Le travail en équipe exige :

- une prise de conscience du champ d'action commun,
- une connaissance et un respect mutuel des mandats,
- une évolution de la notion de secret professionnel,
- la présence d'un coordonnateur reconnu par les administrations et par l'équipe pour organiser les concertations nécessaires et assurer la cohésion de l'action,
- une formation continue.

Un contrôle de l'adéquation entre les objectifs projetés et l'action est nécessaire. Il doit être effectué par l'administration, par les travailleurs sociaux au sein de leur équipe, par les usagers dans la mesure du possible.

## 5. VOLET ÉDUCATION PERMANENTE

Les buts de l'éducation permanente sont ceux de l'éducation en général tels qu'ils sont décrits au paragraphe 1.1.2. de la partie de la charte commune aux éducateurs.

L'Education Permanente s'exerce dans différents secteurs :

- vie du couple, de la famille (rôle du planning familial, de la P.M.I., des associations de parents, etc.) ;
- vie du quartier (problèmes de l'habitat, des « inadaptés », des handicapés, des circuits de distribution, de la gestion des équipements et institutions) ;
- vie de la cité ;
- vie périscolaire (activités type maison de l'enfance, Maisons de Jeunes, formation générale, etc.) ;
- vie culturelle (participation aux manifestations diverses, aux activités créatrices et de loisirs, à l'animation du quartier) ;
- vie professionnelle et activités post-scolaires (recyclage, formation professionnelle économique et sociale, formation générale).

Dans la Villeneuve, des éléments objectifs favorisent l'éducation permanente :

- conception pédagogique générale « ouvrant » l'école aux parents, modifiant l'image traditionnelle (et rejetée) de l'école,
- travail en équipe des éducateurs salariés et bénévoles en faveur de finalités communes et construisant une conception globale de l'éducation ;

- équipements audio-visuels, télédistribution, laboratoires de langue, terminaux d'ordinateurs (pour l'enseignement assisté) ;
- volonté affirmée de transformer les rapports humains, d'opérer les décloisonnements susceptibles d'assurer une véritable vie sociale et une prise en charge réelle de la vie collective par et à travers les équipements et institutions.

Par ailleurs, les accords du 9 juillet 1970 et les possibilités de financement par le Fonds de Gestion de la Promotion sociale devraient se conjuguer avec ces éléments.

Les institutions mises en place dans la Villeneuve au titre de l'éducation permanente ont vocation pour offrir leurs services aux demandeurs et attributaires de la promotion sociale.

Les associations culturelles trouveront dans la Villeneuve un champ d'intervention important.

Toutes ces conditions nouvelles conduiront les enseignants à redéfinir leur rôle dans le cadre de l'éducation globale envisagée. Leur intervention ne pourra se faire systématiquement sous la forme d'heures supplémentaires. Ils devront obtenir de l'Education nationale, un partage de leur temps entre l'enseignement obligatoire et la formation des adultes.

La volonté de s'opposer à la ségrégation culturelle exige l'adoption d'une démarche pédagogique adaptée, permettant à chacun :

- d'abandonner ses blocages psychologiques et culturels pour mieux établir des relations avec les autres ;
- de trouver ou de s'approprier les langages nécessaires pour assurer une communication plus dense ;
- l'appropriation critique des connaissances et de l'information ;
- d'assurer sa participation à la vie sociale par les moyens et les formes qui lui paraissent les mieux adaptés ;
- d'utiliser pleinement les moyens mis à sa disposition dans l'optique de la formation continue, notamment pendant le temps de travail.

Ces objectifs impliquent :

- la recherche et la mise en œuvre de nouvelles formes d'intervention faisant une plus large place au contact direct auprès des habitants de la Villeneuve. Dans cette perspective, chacun à son niveau devra participer à l'accueil ;

— le changement de la démarche habituelle, individu allant vers l'éducation permanente, au profit de la démarche inverse, afin d'éviter le repli sur l'équipement ;

— la disponibilité à l'événement.

Des efforts considérables devront être consacrés en permanence à l'écoute de la population pour discerner les besoins réels et ajuster les réponses et l'utilisation des équipements prévus.

Des actions immédiates à définir pourront être étudiées et mises en place dès le dé-

marrage de la Villeneuve en fonction de besoins que l'on peut déjà percevoir.

Un plan de fonctionnement du secteur de l'Education Permanente devra être élaboré. Il devra tenir compte de la vocation de certains équipements (télédistribution, etc.) et de la volonté d'insérer l'action entreprise dans le cadre plus général (quartiers, agglomérations).

Les institutions mises en place dans la Villeneuve pourront offrir leurs services aux bénéficiaires des accords.

FIN.

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

#### PRÉCISION

La mise en page des articles réunis sous le titre : « A propos d'une expérience de recyclage » (« Interéducation » n° 23, page 7) a pu faire penser que l'ensemble était signé L. Commin.

Nous devons préciser que la lettre « à M. le Ministre de l'E.N. » a été rédigée par les enseignants et les étudiants de l'U.E.R. de linguistique.

Publication du G.F.E.N.

#### « A LA RECHERCHE DE L'ECOLE DE DEMAIN »

sous la direction de R. GLOTON

chez A. Colin (« Cahier de Pédagogie Moderne ») - Prix : 27 F

Depuis 1962, avec 35 classes associées, étagées de la grande section maternelle aux classes de C.E.G. et pratiques, le Groupe expérimental du 20<sup>e</sup> travaille à mettre en œuvre une pédagogie active, fonctionnelle, tout entière centrée sur l'enfant, dans la ligne des travaux des psychologues et des psycho-sociologues, pour la réalisation de cette école vraiment démocratique en ce qu'elle refuse l'échec, objectif fondamental du G.F.E.N.

Se lancer à quarante dans une telle entreprise de rénovation totale, au sein de l'enseignement officiel, constituait une grande aventure, dont l'équipe qui l'a vécue décrit l'histoire dans cet ouvrage. On n'y trouvera pas de prises de position dogmatiques, encore moins de vérités révélées mais le témoignage authentique d'une aventure collective vécue dans le réel, avec ses hypothèses de travail et ses options fondamentales, ses recherches tâtonnantes, ses résultats positifs et les problèmes non résolus. Une expérience qui ne vaut pas seulement par ses réalisations mais encore par la conscience de ses limites, dans le contexte sociologique où elle s'insère.

Commandes : G.F.E.N., 24, av. Laumière, Paris (19<sup>e</sup>) - C.C.P. Paris 1957-23.

## initiation à la lecture et pédagogie d'expression à l'école maternelle

### EXPRESSION CORPORELLE

« Dans la plaine, les baladins s'éloignent au long des jardins. »

Les enfants, sur la musique des « Forains » d'Henri Sauguet, organisent leur troupe pour exprimer corporellement ce voyage des « saltimbanques ».

La musique commençant par un mouvement allègre de marche sautillante, nous cherchons auxquels des personnages de notre troupe elle convient.

— Les enfants bohémiens.

— Les singes.

— Les clowns.

— Les singes sont attachés par des chaînes « pour qu'ils se sauvent pas ».

Et la bande joyeuse de ceux qui ont choisi d'être : singes (un grand nombre), enfants tenant la corde qui tient lieu de laisse aux singes, et clowns, s'élance avec la marche allègre, sautant, sautillant. Debout ou à quatre pattes.

### EXPRESSION GRAPHIQUE

Cette prise de possession d'un moment du thème, par l'expression corporelle et mimique, est suivie par une séance de dessin spontané où chacun personnalise, parachève son expression de l'enfant bohémien qu'il rêvait d'être, ou du singe qui peut se permettre toutes les primaces, gambades, gestes, généralement interdits aux enfants, ou du clown qui a le grand avantage de faire rire par les sottises qu'on reproche aux enfants.

Ce travail spontané donnait pour l'avenir de notre classe trois types de dessins à perfectionner : le dessin des singes, celui des clowns et celui des petits bohémiens et des petites bohémiennes.

### INITIATION A LA LANGUE ORALE

#### EXPRESSION ORALE

J'invitai alors les enfants à raconter leur histoire de singes, car les singes avaient intéressé ce jour-là la majorité de la classe.

— Les singes sont rigolos.

— Les singes font la pirouette : ils sautent partout.

— Les singes font leurs grimaces.

— Les singes jouent avec les enfants.

— Les enfants tiennent les singes « pour qu'ils se sauvent pas ».

— Les singes font de la trottinette... autour de la piste...

— Ils font des acrobaties.

— Ils jouent de la trompette... du tambour... de la guitare... du piano.

Je dus arrêter le flot d'idées qui naquit alors de leur imagination débordante et proposai que nous choissions une de ces phrases pour l'étudier, l'écrire. J'essayai que les enfants se groupent par affinités pour élire une des phrases, mais les auteurs des phrases exerçant un véritable chantage sur leurs « amis : « Si tu ne viens pas avec moi je ne jouerai plus avec toi, je ne serai plus ton copain », l'élection me parut fantaisiste et je renvoyai chacun à sa place en leur expliquant qu'il ne fallait pas voter par sympathie ou crainte, mais pour une phrase qui plaît vraiment.

Les électeurs de chaque groupe ayant été comptés, et les nombres inscrits au tableau, je proposai, pour apaiser mes garçons tout près à se diviser pour avoir une bonne raison de « se bagarrer », de mélanger les deux phrases que les deux plus nombreux groupes d'enfants avaient choisies.

## VIE DU THÈME

Le jour suivant commença l'étude orale de la phrase. Il fallait que chaque enfant de la classe sût « par cœur » avec la diction correcte la phrase : « Les singes sautent, sautillent, tenus en laisse par les enfants. »

Au début, les meilleures mémoires répétèrent aisément les mots, poses, intonations. Au bout de cinq élèves, je sollicitai les moins favorisés et, ayant contrôlé la récitation de ces derniers, je fus sûre que tout le monde connaissait la phrase.

— Qui peut rythmer la phrase en frappant dans ses mains pendant qu'il récite ? Il faut frapper chaque fois que l'on ouvre la bouche.

Les premiers amateurs furent critiqués, conseillés, et l'on aboutit à un rythme qui me parut bon.

Le travail qui suit est inspiré par la méthode canadienne d'apprentissage de la lecture dite « Méthode du SABLIER ».

## INITIATION A LA LANGUE ÉCRITE

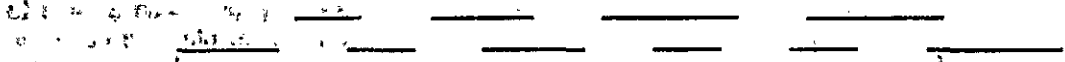
La récitation, la diction et le rythme de la phrase :

**Les singes sautent, sautillent  
tenus en laisse par les enfants**

étant bien acquis par tous les enfants, je demande :

- Quels mots entendez-vous dans cette phrase ?
- Sautent...
- Sautillent...
- Laisse...
- Enfants...
- Singes...
- Tenus...
- Les (qu'on entend deux fois).
- Cherchez les mots qui manquent à votre énumération. Vous avez dit : « les... singes... sautent... sautillent... Tenus... laisse... les... enfants ».
- On a oublié : « par ».
- Et « en ».
- Maintenant, qui veut tracer les traits qui représenteront la durée de chaque mot, sur le tableau. De quel côté du tableau commencez-vous ?
- A gauche.

Nous obtenons le graphique suivant, après avoir bien insisté auprès des deux gauchers qui ont participé au tracé pour qu'ils tirent bien leurs traits de gauche à droite :



Les enfants viennent alors écrire les mots qu'ils connaissent au-dessus du trait correspondant : I avec un L majuscule puisqu'il est le premier mot de la phrase. La phrase écrite a alors cet aspect :

Les singes sautent sautillent  
les enfants

### INITIATION A LA LANGUE ÉCRITE

Les enfants cherchent les « musiques » (les sons) des mots qu'ils n'ont jamais appris à écrire. La recherche phonétique est une technique de la méthode canadienne de lecture du sablier. Je les aide à trouver l'écriture de ces sons (1).

— **tenus :**

- la musique [t] c'est dans ce mot la lettre t. (Je l'écris au tableau.)
- la musique [ə] c'est dans le mot « tenu » la lettre e.
- la musique [n] c'est dans ce mot la lettre n toute seule.
- [y] dans ce mot s'écrit us car il y a plusieurs singes qui sont tenus en-laisse.

Nous faisons le même travail de recherche orthographique à partir de la connaissance des sons ; pour les mots : **laisse**, **en**, **par**. Nous cherchons dans la garde-robe du son [ā], déjà riche, quelle est la graphie du **en** tout seul. (On appelle « garde-robe » la liste des « costumes » [graphies] des sons [phonèmes].)

Cette recherche des mots où l'on a découvert une des graphies d'un son s'appelle « MÉNAGE-DE LA-GARDE-ROBE » dans la méthode du SABLIER.

Dans le cas du son [ā], les enfants récapitulent :

- an : c'est celui de maman.
- en : celui de gentille - vendanges.
- ent : celui de Laurent.
- ean : celui de Jean.
- ant : celui de éléphant et enfant.
- am : celui de gambadent.

an	en	ent	ean	ant	am
----	----	-----	-----	-----	----

(2)

Nous avons cette graphie : en, celle de « gentille ».(2)

(1) Les lettres encadrées sont les signes de la phonétique internationale : [t] = t ; [ə] = e instable ; [n] = n ; [y] = u ; [ā] = an. Ils ne sont pas donnés aux enfants qui connaissent uniquement le son.

(2) On s'en tient au départ à la prononciation générale, quitte par la suite à introduire les corrections nécessaires. Lorsque l'on écoute n...aux ou que l'on prend conscience de ses erreurs.



## ÉTUDE DES DIFFÉRENCES ENTRE LA LANGUE PARLÉE ET LA LANGUE ÉCRITE

— Quelle est la « musique » que vous entendez plusieurs fois dans cette phrase :

Les singes sautent sautillent  
tenus en laisse par les enfants

- La musique [s] dans « singes ».
- Aussi dans « sautent ».
- Et dans « sautillent ».
- On entend [s] dans « laisse » aussi.

J'écris ces mots au tableau et je mets en rouge les [s] de « singes », « sautent », « sautillent », « laisse ». Nous constatons que le son [s] peut s'écrire avec un s ou avec deux ss.

Les enfants cherchent alors des mots dans lesquels ils entendent [s]. C'est « la cueillette de mots » de la méthode du SABLIER. Chaque enfant donne un ou plusieurs mots : danse - fils - sucre - sonnette - serpent - sauce - saucisse - cygne (« Lequel ? — L'oiseau qui nage près de la piscine ») - le signe de Zorro - chanson - Vincente - ouest - chaussure - soldat - chaussette - ficelle - Serge - Sedan - cerf - police - cirque - Simon - scie. Je les écris au fur et à mesure au tableau.

J'ai souligné au tableau toutes les graphies du [s] ainsi données, et nous avons dressé la garde-robe du son [s].

s	S	ss	c	sc
---	---	----	---	----

La phrase étudiée, les phrases inventées oralement, la cueillette de mots, la garde-robe du son choisi sont photocopiés sur une feuille. L'ensemble de ces feuilles constitue l'album de lecture auquel chacun peut se référer et que l'on a plaisir à relire.

### INITIATION A LA SYNTAXE ET A LA GRAMMAIRE

Je distribue aux enfants des étiquettes géantes (15 cm de hauteur) où sont inscrits en caractères épais les mots de notre phrase en cours d'étude.

**(Les) (singes) (sautent) (sautillent)  
(tenus) (en) (laisse) (par) (les) (enfants)**

Les étiquettes sont de couleurs différentes selon la fonction grammaticale des mots.

Les enfants apprennent ainsi qu'il y a des mots qui traduisent une action, des mots qui désignent, d'autres pour préciser et d'autres pour embellir.

31. J'utilise les couleurs suivantes :

## Couleurs d'étiquettes

1. **Bleu** : noms sujets.
2. **Rouge** : verbes.
3. **Vert** : adjectifs, compléments, adverbes.
4. **Jaune** : verbes d'état, prépositions, verbes auxiliaires.
5. **Rose** : pronoms.
6. **Bleu clair** : articles et adjectifs.

Avec ces étiquettes nous jouons à la reconstitution de phrase, à la phrase vivante, à la remise en ordre d'une phrase en désordre, au mot caché ou manquant... etc.

Les enfants s'exercent à organiser leur phrase dans l'espace — et à se latéraliser. Par exemple : « L'enfant qui tient le mot **en** s'est mis entre **sautillent** et **tenus**. »

Un enfant lève son doigt pour expliquer selon une forme que j'ai imposée. — **en** tenu par Michel n'est pas à sa place, il doit être entre l'étiquette **tenus** que tient Fabrice et l'étiquette **laisse** que tient Emmanuelle.

## INITIATION A LA LANGUE ÉCRITE

### Mémorisation des mots

Après l'étude phonétique qui aboutit à l'écriture sur le tableau, les enfants essaient de « photographier » chacun de ces mots nouveaux afin de pouvoir les reproduire de mémoire. S'ils hésitent ils laissent un blanc ou tracent un trait.

Règle d'or : les enfants ne doivent jamais visualiser de fautes d'orthographe, n'écrivant que les mots qu'ils connaissent parfaitement (instauration du doute orthographique).

## CONCLUSION

Après ce travail, les enfants savent très bien structurer une phrase, trouver la place d'un mot et ordonner les sons d'un mot. Cette structuration de l'espace par l'initiation à la lecture permet aussi de parfaire leur latéralisation par l'emploi fréquent des termes : à côté de, à droite, à gauche, entre, dessus, dessous, avant après.

Les techniques du SABLIER permettent une approche très intéressante de l'orthographe. Les enfants sont sensibilisés au singulier et au pluriel des noms, des adjectifs et des verbes.

Ils savent déjà que les noms prennent un « s » au pluriel généralement, mais que les mots en « au » prennent un « x », que les verbes qui s'écrivent « e » à la 3<sup>e</sup> personne du singulier s'écrivent « ent » à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel. La méfiance à l'égard de l'écriture des sons, la prise de conscience de la multiplicité des graphies d'un son, instaurent en eux le « doute orthographique », un des principes essentiels de la méthode du SABLIER. Ils se réfèrent à leur album, puis se référeront au dictionnaire pour tous les mots mal connus ou nouveaux.

Enfin, les enfants reconnaissent tous les mots des phrases étudiées, sont capables d'en écrire certains sans faute, abordent phonétiquement la lecture et commencent à distinguer les fonctions principales des mots : sujets, verbes, adjectifs, compléments.

La porte est ouverte au texte libre et à l'expression écrite.

# histoire d'un ourson perdu

## Thème de vie et expression corporelle à l'école maternelle

*Histoire inventée par les enfants de la section des Grands de l'École maternelle, Porte de Bourgogne à Longwy, sur la musique de Darius Milhaud : « La création du monde ».*

### NAISSANCE DU THÈME

J'ai sollicité l'intérêt des enfants par un montage sonore, animé, de marionnettes, où une pie rencontrait un ourson et lui promettait de lui conter des histoires pour l'endormir. L'attention des enfants a été retenue par une phrase de l'ourson :

« J'ai envie de pleurer quand je pense à maman. »

Ils en ont déduit que sa maman était morte ou que l'ourson était perdu.

L'ourson perdu devint l'objet de l'intérêt.

En gymnastique, les enfants imitèrent la démarche de l'ours en marchant à quatre pattes, puis son dandinement.

J'introduisis alors le début de « La création du monde » de Darius Milhaud, dans l'intention d'utiliser le rythme lent et les sonorités lourdes à l'élaboration d'une danse d'ours.

Mais les imaginations optèrent pour l'invention d'une intrigue inspirée par la musique. Nous fîmes alors le projet de continuer l'histoire de l'ourson perdu au fil des rythmes et des sons de l'enregistrement, et de jouer et danser cette histoire.

### DÉPART DU THÈME

#### Prise de conscience de la solitude

L'ours est seul dans la forêt.

— Il pleure quand il pense à sa maman.

— Il s'ennuie.

Quand vous ennuyez-vous ?

— Je m'ennuie quand je ne vais pas à l'école.

— Quand on s'ennuie, on pense à rien, on est tout seul ; alors je « râle » parce que je ne peux pas jouer, je ne sais pas quoi faire.

Pourquoi l'ourson s'ennuie-t-il ? Pleure-t-il ?

- Il n'a plus sa maman.
- Il est pauvre.
- Il n'a plus personne pour le caresser.
- Il a peur parce que sa maman ne le défend plus.
- Il y a des rochers noirs qui lui font peur.
- Il croit que ce sont des bêtes qui veulent lui faire du mal.
- Il entend du bruit et ce sont ses pattes.
- Il regarde de tous les côtés ; il s'arrête.
- Il tremble.
- Il saute de peur.
- Il se cache.
- Il regarde un petit peu et ne voit rien : il repart.
- Il cherche sa maman partout.
- Il cherche des traces de sa maman : il l'appelle.
- Il ne trouve rien. Il pleure. Il est malheureux.
- Il baisse la tête et met ses pattes sur sa tête.

## AU FIL DE LA MUSIQUE

### Improvisation d'un conte

#### Début lent et lourd - Introduction musicale du ballet

- L'ourson marche tout doucement.
- Il regarde partout.
- Il remarque doucement.
- Il appelle sa maman.
- Il a du chagrin.
- Il cache sa tête dans ses pattes. Il se couche. Il pleure.
- Après, il repart.

#### 1<sup>er</sup> mouvement - Fugue

**La maîtresse :** Va-t-il trouver des traces de sa maman ? Écoutons la suite de la musique.

- Il est content.
- Il saute : il danse. Il a trouvé des traces. Il suit les traces en mettant ses pattes dedans.
- Il sent les traces... Il renifle l'odeur des traces.
- Il a peur d'un rocher noir. Il entend un bruit : il se cache.
- Derrière un arbre.
- Il regarde partout, en haut aussi.

#### 2<sup>e</sup> mouvement - Danse fougueuse

**La maîtresse :** Que découvre-t-il ? Est-ce encore la musique de l'ourson ?

- Non, ça danse.
- On dirait des Indiens.
- Des bêtes qui dansent.

**La maîtresse :** Il y a les coqs de bruyère qui dansent dans les forêts de montagnes. Ce sont des coqs sauvages très gros, très beaux, fiers et batailleurs.

- Les coqs se battent.
- La maîtresse :** Ils font semblant, comme vous, pour paraître forts.
- Les coqs courent, après.
- La musique va vite.
- Ils font la course.

**La maîtresse :** Ou bien que font-ils, s'ils ne courent pas pour s'amuser ?

- Ils se sauvent.
- Ils ont vu l'ourson !

### Fin saccadée et bruyante de la fugue

**La maîtresse :** Écoutez bien la musique qui commence en même temps que la fuite des coqs !

— On dirait un éléphant.

— C'est un ours. C'est peut-être la maman ?... Ou le papa... Ou un autre ours... Un méchant...

### 3<sup>e</sup> mouvement - blues (solo de basson)

**La maîtresse :** Écoutons la jolie musique qui suit. C'est un blue's. C'est bleu.

**La maîtresse :** C'est du bonheur ou du malheur ?

— C'est du bonheur.

— L'ourson voit sa maman.

— Il retrouve sa maman.

— C'est elle qui arrivait.

— Elle tend ses bras.

### (Duo de clarinette - saxophone)

— Elle l'attrape dans ses bras.

— Elle le lèche, elle le caresse.

— Elle lui fait des bises.

— Elle l'embrasse.

— Elle est contente.

— Ils sont contents, ils se sont retrouvés.

### 4<sup>e</sup> mouvement - Fugue avec clarinette, trompettes, batterie

— On entend comme un rocher qui tombe.

**La maîtresse :** Écoutez bien, la musique redevient plus forte, plus cassée, plus puissante.

— Ça fait penser à un ours.

### Petit blue's avec solo de flûte

— La musique est encore douce : c'est du bonheur.

— C'est le papa.

— Il les embrasse.

— Il caresse son petit et la maman.

### Reprise de la fugue précédente

— Encore un gros bruit.

**La maîtresse :** Oui, voici encore de la musique puissante : l'histoire n'est pas finie.

— C'est une musique d'ours.

**La maîtresse :** Est-ce un autre ours ?

— La musique est méchante.

— Ils se « bagarrent ».

— C'est un ours méchant qui veut faire du mal.

— Il veut prendre le petit ours.

— Il veut aussi prendre la maman.

**La maîtresse :** C'est peut-être un ours seul, solitaire, qui veut une compagne. Que fait le papa-ours ?

— Le papa ours ne veut pas. Il se bat.

**La maîtresse :** Et la maman ?

— Elle se sauve avec son petit.

— Elle se cache.

**La maîtresse :** Comment se finit ce combat ? Écoutons la musique.

— Le papa est le plus fort.

### Dernier mouvement

— L'autre va s'en aller.

**Blue's final : cordes - saxophone - flûte en écho**

- La musique est heureuse : le vilain ours est parti.
- Ils sont contents et tranquilles, tous les trois.

## EXPRESSION CORPORELLE

### L'ourson cherche sa maman - Introduction

**Michel demande à faire l'ourson...**

- Il a ses pattes de devant trop hautes.
- Il ne faut pas qu'elles soient devant la figure mais devant... le corps.
- Il ne cherche pas.
- Il doit se tourner et regarder par terre.

**Ghyslaine fait l'ourson.**

- Elle n'a pas regardé.
- Elle se dandinait bien et avait bien mis ses pattes.

**Michel S. essaie à son tour.**

- C'est bien.
- Les pattes étaient trop basses.

**La maîtresse :** Je voudrais que vous exagériez les gestes, que vous les fassiez plus grands pour que ceux qui regardent les spectateurs voient mieux.

**Odile fait un essai.**

- Elle cherche très bien devant et à côté.
- Elle se dandine.
- Ses pattes sont bien pliées.

### 1<sup>er</sup> mouvement : fugue

**Le chagrin de l'ourson.**

- Il est malheureux.
- Il a perdu sa maman.
- Il ne la retrouve pas.
- Il est tout seul : il a peur.
- Il grogne parce qu'il n'arrive pas à la retrouver.
- Il se dit qu'il est petit.
- Il est vexé.
- Il baisse la tête.
- Il a l'air malheureux.

**Jean-Marie essaie de faire l'ourson qui a du chagrin.**

- Il fallait qu'il baisse la tête.
- Il n'a fait que marcher.
- Il doit s'arrêter de marcher.
- Il appelle sa maman.
- Il crie.

**La maîtresse :** Comment allez-vous montrer que l'ourson appelle sa maman ?

**Antoine** allonge les bras vers le haut en signe de détresse. Nous réécoutons la séquence musicale. L'appel est répété trois fois. Antoine recommence devant ses camarades trois fois lentement son geste d'appel.

**La maîtresse :** Ensuite que se passe-t-il ? Entend-il sa maman lui répondre ?

- Sa maman ne répond pas, alors il pleure.
- Il met sa tête dans ses pattes et s'enroule pour pleurer ?

**Essai d'Alice.**

- Elle n'a pas appelé sa maman.
- Elle n'a pas écarté les bras.
- Il fallait qu'elle s'enroule en descendant jusque par terre pour pleurer.

## **Court blue's (flûte et hautbois)**

### **L'ourson reprend courage.**

— L'ourson s'arrête de pleurer et il veut repartir, rechercher.

### **La maîtresse : Il reprend courage.**

— Il commence par se relever tout doucement.

— Il regarde de tous les côtés et repart.

### **Essai de Murllelle.**

— Elle s'est bien relevée doucement mais elle n'a pas regardé de tous les côtés.

— Elle ne se dandine pas bien : il faut qu'elle balance plus.

### **Découverte.**

— L'ourson s'arrête parce qu'il voit des traces d'ours.

— Il regarde par terre, il sent pour savoir si c'est sa maman.

— La musique saute : il saute parce qu'il est content : c'est sa maman.

— Il court en suivant les traces.

### **Essai de Frédéric.**

— Il n'a pas bien sauté (en effet on ne dirait pas qu'il est content).

— Il faut qu'il fasse comme ça (Antoine saute en agitant ses bras simultanément vers le haut comme on exulte).

## **2<sup>e</sup> mouvement : danse fouguese : clarinette**

### **Inquiétude.**

— L'ourson qui court en suivant les traces de sa maman s'arrête de temps en temps.

— Il a peur que ce ne soient plus les bonnes traces.

— Il sent pour l'odeur de sa maman.

**La maîtresse :** Il renifle les traces et reconnaît à l'odeur celles de sa maman et les suit.

— Et puis il entend du bruit.

— Il ne sait pas ce que c'est.

— C'est peut-être sa maman.

— Oui, mais si c'était une méchante bête ?

— Il a peur.

Il va plus doucement. Il se cache derrière les arbres pour avancer sans qu'on le voie.

— Il s'arrête derrière un arbre et voit les coqs. Il n'a plus peur, il regarde.

### **Essai d'Antoine.**

— Il n'a pas fait semblant de se cacher derrière les arbres.

**La maîtresse :** On n'a pas vu qu'il avait peur. Que pourrait-il faire comme gestes de peur ?

— Comme ça (il met son bras droit autour de sa tête comme pour se protéger) et il marcherait sur le bout des pieds pour ne pas qu'on l'entende.

## **RECHERCHE SUR LE DEUXIÈME MOUVEMENT - DANSE FOUQUEUSE**

### **LES COQS**

« L'ourson court sur les traces de sa maman. Puis il va moins vite : il a peur, il entend quelque chose. »

Les enfants furent tentés d'entendre des Indiens, puis des bêtes sauvages, groupés pour une danse de guerre. Alors je parlai des coqs de bruyère, des grands tétras. Il fut décidé que nous élaborerions une danse de coqs de bruyère.

### **RECHERCHE DE L'EXPRESSION CORPORELLE**

Les enfants ont écouté les premières mesures de la partie musicale inspirant la danse des coqs de bruyère. « Ça saute ». Antoine prend l'attitude du coq

entrant en danse : bras horizontaux légèrement arqués, tête droite, sauts espacés bien en mesure.

Ensuite les coqs marchent : « Dans l'attitude trouvée par Antoine les enfants tentent de suivre le rythme syncopé. Antoine et Frédéric ayant particulièrement bien suivi la cadence font une démonstration. La répétition de cette marche très difficile fut fréquente mais n'aboutit à aucun ensemble. Je demandai aux enfants de trouver une autre évolution. Ils firent alors un nouveau projet.

« On pourrait faire une "bagarre".

« Quand les coqs se battent. »

**La maîtresse :** Comment allez-vous faire ? Avec quoi les coqs se battent-ils ?

— Avec les ailes et les pattes.

— Des coups de tête et de bec.

— Des coups de pattes et d'ailes.

Les enfants ont cherché à synchroniser ces gestes et ensuite à les exécuter ensemble et en cadence. Ce fut assez aisé.

**La maîtresse :** Après le combat de coqs, la musique change de rythme d'allure, menée par une clarinette criarde. Que se passe-t-il ?

— Les coqs courent.

**La maîtresse :** Ensuite la musique devient lourde.

« C'est la maman ourse.

— Les coqs se sauvent : ils ont peur que l'ourse les attrape.

— Ils courent partout, se cachent derrière les arbres et les rochers. »

**La maîtresse :** Comment vont se disposer les coqs ? Si vous voulez faire une danse, il faut que les danseurs aient une place et soient disposés d'une manière jolie à regarder.

— On peut faire une ronde.

**La maîtresse :** Fait-on un combat dans une ronde ?

— Non, il faut un carré.

**La maîtresse :** Je dessine un carré sur le tableau. Où allons-nous mettre ce carré de coqs dans la salle de jeu ? Généralement vous dansez dans la moitié de la salle de jeu.

— Au milieu de la salle.

— Les coqs danseront autour.

**La maîtresse :** Combien disposerons-nous de coqs sur chaque côté ?

— Deux coqs.

**La maîtresse :** Cela fait combien de fois deux coqs ?

— Quatre fois deux coqs... huit coqs.

**La maîtresse :** Cela sera-t-il suffisant ? Il y a beaucoup d'enfants qui veulent faire des coqs.

— On peut faire deux carrés.

**La maîtresse :** Ça ferait deux fois huit coqs, huit et huit ?

— Ça fait seize.

**La maîtresse :** Ce sera très joli. Alors que feront-ils ?

— Ils commencent par sauter trois fois les ailes étendues.

— Après ils marchent en faisant semblant de se battre.

**La maîtresse :** Dans quelle direction vont-ils marcher ?

— Autour du carré et puis après ils vont changer de carré.

**La maîtresse :** Lorsque vous vous battez, vous n'allez pas les uns derrière les autres ?

— Non, on se met devant.

**La maîtresse :** En ?...

— En face. Les coqs vont se mettre en face des autres.

**La maîtresse :** Les uns en face des autres.

— On peut avancer les uns vers les autres au milieu du carré.

**La maîtresse :** Essayez. « Je compte six mesures pour aller au centre, six mesures pour revenir. Les enfants font le pas de combat : bras passant alternativement devant et derrière, genoux se levant haut et coups de tête simultanés.



**La maîtresse :** « Lorsque vous êtes revenus à vos places, le combat n'est pas fini. Mais pour ne pas refaire un déplacement vers le milieu, que pourriez-vous faire ?... Au lieu de combattre à huit, vous pourriez combattre à deux sur chaque côté. Il y a encore six mesures pour aller l'un vers l'autre et six mesures pour revenir à vos places. Ensuite : écoutons.

— Les coqs ont peur : ils entendent quelque chose.

— La musique tourne. Alors ?... Les coqs tournent avec leurs ailes étendues.

**La maîtresse :** Comment montrer qu'ils sont inquiets ?

**Gilles :** Comme ça. Ils regardent partout en balançant leurs ailes et en se tournant.

**La maîtresse :** Très bonne idée. Ensuite ?...

— Les coqs se sauvent, en courant avec la musique.

— Comment sont leurs ailes ? et les têtes ?

— Les ailes sont derrière et la tête est baissée.

**La maîtresse :** Où courent-ils ? Pour qu'il n'y ait pas de désordre et que ce soit joli, il faut le prévoir.

— Autour des carrés, puis ils s'en vont en rangs qui courent. »

## RECHERCHE SUR LE TROISIÈME MOUVEMENT : BLUES

### EXPRESSION CORPORELLE : OURSON RETROUVE SA MAMAN

**Début : solo de basson**

**Premier essai.**

« — Ils rient et se caressent la tête.

— La maman lui prend une patte, le fait marcher.

— Elle le fait danser autour d'elle.

— Elle lui donne des baisers.

— Ils se donnent les deux mains et sautent en rond.

— Ils se frottent leurs deux têtes l'une contre l'autre. »

**Deuxième recherche.**

**La maîtresse :** « Essayons d'améliorer la danse de l'ourson et de sa maman. Il faut trouver de nouveaux gestes qui s'accordent avec la musique. Tout d'abord avant de se caresser que peuvent-ils faire ?

— Ils tendent les bras l'un vers l'autre, puis se mettent dans les bras l'un de l'autre.

**La maîtresse :** Le passage musical est assez long, que peuvent-ils faire les bras tendus ?

— Ils marchent l'un vers l'autre.

— Ils peuvent tourner l'un en face de l'autre, pour bien se regarder. Si ce n'était pas sa maman ?

**Suite de Blues, duo de clarinette et saxophone**

**La maîtresse :** Très bien, ensuite vient la musique des caresses. Mais elle n'est pas continue. Elle se fait entendre deux fois et dans l'intervalle, il y a une autre musique, douce aussi, mais moins tendre. Avez-vous idée de ce que la maman et l'ourson pourraient faire alors ?

— La maman prend l'ourson par les mains, l'écarte, le regarde.

— Elle pourrait le faire tourner, puis le regarder de nouveau et tourner dans l'autre sens.

### **Petit mouvement de danse (flûte et cordes)**

**La maîtresse :** Bien. Après les caresses, que vont-ils faire ? J'ai remarqué que souvent lorsque vos mamans viennent vous chercher, vous êtes très contents, mais vous lui échappez ?

— Je lui fais une farce, je me cache pour m'amuser.

**La maîtresse :** L'ourson qui a été si longtemps apeuré, solitaire, aimerait peut-être jouer aussi à se perdre pour rire, à faire semblant ?

— Oui, il se cacherait derrière les arbres : il fait une farce. Sa maman le poursuit.

**La maîtresse :** Ensuite les animaux viennent danser leur joie de savoir l'ourson heureux. Que font l'ourson et sa maman alors ?

— L'ourson a peur et se précipite vers sa maman. Il cache sa tête contre elle.

— Après il voit que ce sont des petits animaux, qui ne peuvent lui faire du mal alors il les regarde.

— Ils vont danser avec les ours. »

### **Troisième recherche.**

« — **Lorsque** l'ourson et sa maman arrivent : ils se balancent. Que feront-ils de leurs pattes ?

— Ils peuvent les lever, puis les replier. Ils tourneront autour des arbres.

**La maîtresse :** Lorsque la danse des animaux de la forêt prend fin que font l'ourson et sa maman ?

— Ils leur disent au revoir. Ils pourraient manger. La maman ferait manger le petit.

— La musique tourne. L'ourson et sa maman tournent sur eux-mêmes.

— La maman peut aussi se mettre derrière l'ourson et le faire tourner.

**La maîtresse :** Alors elle lui tiendrait les mains par dessus les épaules et le dirigerait.

### **4<sup>e</sup> mouvement Fugue (cuivres - clarinette - batterie)**

Mais alors que se passe-t-il ? La musique est-elle inquiétante ?

— Le papa arrive. La musique est contente : le papa est content ; il va retrouver son ourson, la maman.

**La maîtresse :** Pourquoi peut-il être content encore ? Il ne les a pas vus, il ne sait pas ?

— Il se promène, il fait beau, il cueille des fruits, il mange tout ce qui lui plaît.

— Quand il les voit, l'ourson et la maman, il les embrasse. »

La musique étant très entraînante, tout le monde veut danser comme le papa ours. Aussi toute la forêt dansera.

## **LES ANIMAUX DE LA FORÊT**

« **Quels animaux peuvent se trouver dans la forêt ?**

— Une chèvre sauvage. Un loup. Un renard. Un écureuil. Une biche. Un lapin. Un lièvre. Une pie. Un faisan. Un geai. Des tourterelles. Des coucous.

« **Vont-ils vers l'ourson ?**

— Non : ils ont peur de l'ourson parce qu'il est gros et plus fort.

— Les animaux de la forêt sont plus petits.

— Ils se cachent. Dans les arbres, derrière les arbres. »

Les enfants ont alors choisi les animaux qu'ils désiraient étudier et nous avons voté l'ordre dans lequel ils se succéderaient dans le temps.

## EXPRESSION CORPORELLE

### Les animaux de la forêt

- « — Cachés derrière les arbres, ils regardent l'ourson sans se faire voir. Ils ont peur.  
— Quand l'ourson pleure, ils s'approchent de lui sans faire de bruit. [Petit Blues du 1<sup>er</sup> mouvement.]  
— Ils se sauvent dès qu'il se relève.  
— Quand l'ourson retrouve sa maman, ils dansent et les animaux sont contents et dansent aussi. Danse du 3<sup>e</sup> mouvement. (Blues des Retrouvailles)  
— Ils font des farandoles.  
— Et des rondes autour de la maman et de l'ourson. »

Patrice CROQ.

---

## INFORMATION A.F.L.

### Acquisition et fonctionnement du langage

Dans le cadre général de l'enseignement de la linguistique, un cursus particulier orienté sur les déterminations psychologiques et sociales de l'activité linguistique, est prévu à partir de l'année universitaire 1971-72.

Cet enseignement peut contribuer à la formation théorique et pratique de rééducateurs, orthophonistes diplômés, psychologues, enseignants...

Pour tous renseignements, on peut s'adresser (à partir du 10 octobre 1971) : 19, rue des Bernardins, Paris (5<sup>e</sup>) (Université Paris III, U.E.R. Phonation et Langage). Tél. 033-16-80.

### ANCIENS NUMÉROS D'« INTERÉDUCATION »

Le Gerren peut encore vous les fournir.

Envoyez à :

Paule Gaillard, 33, rue Croulebarbe (Paris 13<sup>e</sup>)

un chèque à l'ordre de :

Gerren — C.C.P. 21 075 85 PARIS

(autant de fois 5 F que de numéros commandés)

## une expérience dans l'enseignement scientifique supérieur

Notre propos est de décrire une expérience pédagogique, telle qu'elle s'est déroulée pendant l'année scolaire 1970-71 à la Faculté des Sciences de Montpellier.

Elle concerne l'enseignement des Mathématiques en première année de 1<sup>er</sup> cycle de Faculté, très précisément en MPI<sub>1</sub>, ce signe signifiant Mathématiques et Physiques, 1<sup>re</sup> année, 1<sup>re</sup> section (le découpage en section est uniquement dû au grand nombre d'étudiants). On doit tout de suite noter que l'enseignement de la Physique s'est déroulé, parallèlement à l'enseignement des Mathématiques, selon une pédagogie traditionnelle : cours magistraux, travaux pratiques, travaux dirigés, l'examen étant attribué au vu de moyennes pondérées des notes obtenues aux épreuves de Mathématiques et de Physique.

Les raisons qui ont motivé la participation et l'adhésion des dix enseignants à cette expérience sont très diverses : les uns se sentant mal dans leur peau dans une pédagogie traditionnelle, les autres ayant des conceptions pédagogiques avancées, les autres enfin ayant une visée politique précise.

Je pense que, à bien des égards, cette expérience relève d'une tentative de pédagogie institutionnelle plus ou moins bien formulée. Sans doute des lecteurs plus expérimentés en la matière la trouverait timide ou équivoque. C'est pourquoi j'accorde beaucoup de prix à la possibilité qui m'est offerte de faire part dans cette revue des difficultés, voire des impossibilités, qu'il peut y avoir à l'heure actuelle à promouvoir une véritable pédagogie institutionnelle au niveau de l'Enseignement supérieur.

Dans une première partie, je me contenterai de laisser la parole à l'équipe des dix enseignants concernés, en reproduisant un document qu'elle a rédigé en fin d'année scolaire, distribué à la totalité du personnel de la Faculté des Sciences de Montpellier, et qui a été débattu avec les étudiants de M.P. Intéressés. Je dois évidemment préciser que cette partie est la seule, dans cet article, qui porte la signature des dix enseignants.

### ENSEIGNEMENT DE MATHÉMATIQUES EN MPI<sub>1</sub> 1970-1971

MPI<sub>1</sub> est composé de six classes comportant chacune, en moyenne, 35 étudiants. L'enseignement y est effectué par un ensemble de dix enseignants (assistants, maîtres-assistants, maîtres de conférence) devant assurer huit services et demi (sept enseignants ont un service et trois un demi-service). Le service hebdomadaire d'un enseignant est de 6 heures de travail avec les étudiants. Une partie du service de deux des enseignants est consacrée à un travail administratif. De plus, le groupe des enseignants au complet a une réunion hebdomadaire de 1 h 15 mn. Enfin, neuf moniteurs sont mis à la disposition de l'enseignement de MPI<sub>1</sub> ; ils assurent chacun trois heures de présence auprès des étudiants.

La méthode de travail est basée sur l'utilisation de « plans de travail » où l'essentiel des connaissances à acquérir est rédigé, et sur un contact direct entre l'enseignant et des petits groupes d'étudiants. Ceci se substitue à l'ancienne organisation : cours magistral, travaux dirigés.

Les examens comportent une partie traditionnelle : écrit et oral de fin d'année (20 % de la note finale), cinq partiels écrits (50 % de la note finale), et une partie plus expérimentale : trois épreuves pratiques et orales (30 % de la note finale).

Nous examinerons par la suite trois points : l'enseignement en classe, le fonctionnement du groupe des dix enseignants, les rapports entre enseignants et enseignés.

#### **A - L'enseignement en classe.**

Dans chaque classe les étudiants travaillent en groupes de 2, 3, 4, 5 ou 6, et l'enseignant ou le moniteur se joint successivement, à la demande, à un groupe ou à un autre, pour répondre aux différentes questions.

Les plans de travail, rédigés par les enseignants, comprennent des parties théoriques et des exercices ; les enseignants peuvent être amenés à les compléter par des exposés oraux.

#### **B - Fonctionnement du groupe des enseignants.**

Les enseignants (9 Ass. M.-A. et 1 M.C.) jouent le même rôle dans le groupe et aux yeux des étudiants ; un porte-parole du groupe est chargé des relations extérieures, soit avec les autorités, soit avec les enseignants d'autres sections. Il est choisi et révocable.

Ce groupe se réunit 1 h 15 mn par semaine pour aborder les problèmes techniques ou la finalité de son enseignement. Il y a, de plus, des réunions exceptionnelles et des stages de formation et de réflexion.

Le fonctionnement non hiérarchique du groupe, qui entraîne une entière responsabilité de chacun de ses membres, entre en contradiction avec la hiérarchie imposée par les institutions.

#### **C - Rapports enseignants-enseignés.**

Nous examinerons tout d'abord dans quelle mesure il y a modification de l'acquisition des connaissances et ensuite dans quelle mesure l'idéologie dominante est remise en question.

##### **a) L'acquisition des connaissances.**

Par rapport à la méthode traditionnelle : cours magistraux + travaux dirigés, la formation mathématique de l'étudiant se trouve améliorée grâce à l'utilisation des plans de travail, au dialogue entre l'étudiant et l'enseignant et au dialogue entre les étudiants, grâce aussi à un rythme de travail plus souple.

Mais tout progrès authentique en matière de pédagogie paraît actuellement utopique à cause des examens qui, à la fois, sabotent cet enseignement (partiels qui entraînent le bachotage ; partiels cassant le rythme de travail propre à chaque étudiant, etc.) et restent le seul moteur du travail.

##### **b) Remise en question de l'idéologie dominante.**

Nous avons, au cours de cette année, agi sur deux aspects de cette idéologie :  
— les rapports d'autorité,  
— l'individualisme.

Les rapports d'autorité ont été remis en cause — entre enseignants, par l'uniformisation des tâches et des responsabilités des divers enseignants — entre enseignants et étudiants, par le remplacement du « maître-face-à-la-classe » par « plusieurs-enseignants-en-relation pédagogique — avec-les-groupes-d'étudiants ». Dans chaque classe, enseignants et étudiants élaborent collectivement leur mode de travail et d'organisation.

En fait, les rapports d'autorité entre enseignants et enseignés ne sont pas fondamentalement ébranlés car ils reposent sur deux bases auxquelles on n'a pas touché : l'autorité de celui qui sait sur celui qui ne sait pas et la sanction de l'examen.

L'individualisme a été remis en cause par le travail en groupe et par la recherche d'une valorisation de ce travail sous la forme de contrôles dans les groupes. Ces contrôles n'interviennent que dans une faible partie de la note d'examen : 30 %, et sont en contradiction avec le reste des épreuves (individuelles). A cause des directives officielles, nous avons été contraints d'inclure, dans ces contrôles eux-mêmes, une part individuelle.

D'autres aspects de l'idéologie dominante n'ont pas encore été concrètement remis en cause : la notion de doués - non doués ; la spécificité de l'enseignant qui empêche tout essai de sortir du « ghetto » mathématique.

## LES DIFFICULTÉS

Dans une deuxième partie, je voudrais essayer de sérier les difficultés qui se sont présentées au cours de cette expérience.

1° Difficultés liées à la matière enseignée : elles me paraissent mineures, les mathématiques étant certainement l'une des sciences se prêtant le mieux à ce genre de tentative.

2° Difficultés liées à la notion de programme.

Je pense que les enseignants de l'Enseignement supérieur se sentent moins tenus de « terminer le programme » que leurs collègues du Secondaire et surtout du Primaire. Toutefois, il est certain que ce type de pédagogie ne peut guère s'accommoder de la notion de programme officiel, ni de son contenu, dicté par des considérations économiques, technocratiques ou politiques. Le problème le plus aigu est celui de la responsabilité vis-à-vis des étudiants : dès l'année suivante ils se retrouveront avec des enseignants qui ne peuvent ou ne veulent savoir où ils en sont et les prendre où ils en sont.

3° Difficultés liées aux locaux et aux moyens.

Certes la Faculté des Sciences de Montpellier est de construction récente et prévue (mais selon quelles normes ?) pour recevoir un nombre d'étudiants double de celui qu'elle accueille actuellement. Malheureusement, si nous délaissons les dix amphithéâtres, nous avons plus de mal à disposer de salles adaptées au travail en groupe. Et surtout les classes sont de l'ordre de 35 étudiants, travaillant simultanément en petits groupes, et ne disposant que d'un à deux enseignants, ce qui rend impossible de satisfaire à toutes les demandes et surtout d'aider les étudiants à s'évaluer et à faire des synthèses de leurs connaissances.

Je pense néanmoins que les difficultés que j'ai énoncées jusqu'ici, pour ennuyeuses qu'elles soient, ne peuvent remettre en cause notre tentative. Plus graves et plus profondes me paraissent les difficultés suivantes.

4° Difficultés liées aux étudiants.

Les étudiants que nous recevons proviennent directement des établissements du second degré de la région, ou sont des redoublants. Ils ont donc derrière eux un lourd passif de pédagogie traditionnelle. La plupart se retrouvent dépourvus d'imagination, bloqués au niveau de la communication avec les enseignants, et au niveau des initiatives, très largement passifs et attendant de l'enseignant les rôles qu'ils lui ont toujours vu jouer jusque-là. Ce n'est guère qu'au troisième trimestre que les situations commencent à se débloquer, c'est-à-dire au moment où étudiants et enseignants vont se quitter. De plus, une ambiguïté fondamentale règne dans les relations étudiants-enseignants dans l'Enseignement supérieur, due au régime de contrôle des connaissances.

5° Difficultés liées aux examens.

a) Dans le système actuel, les étudiants voient chacune de leurs années de travail sanctionnées par un examen. Depuis mai 1968, les enseignants qui se veulent libéraux (c'est-à-dire tous les enseignants...) entendent atténuer le caractère aléatoire d'un examen de fin d'année unique par l'instauration en cours

d'année d'un contrôle dit continu des connaissances. En réalité, cette terminologie empruntés aux revendications des étudiants recouvre un système fort discontinu d'examens partiels étalés sur toute l'année scolaire. Désormais, l'examiné étend ses ravages du mois de novembre au mois de juin, hachant le travail des étudiants et constituant leur seule motivation.

b) L'ambiguïté à laquelle je faisais allusion plus haut réside dans le fait que celui qui enseigne est également celui qui juge, c'est-à-dire celui qui fait les sujets d'examen, celui qui corrige les épreuves, celui qui fait passer les oraux. Cette situation grève fondamentalement les rapports étudiants-enseignants. Qui plus est, si ce sont les enseignants eux-mêmes qui fixent les modalités de contrôle des connaissances, ils doivent le faire dans les limites des circulaires ministérielles. On voit donc mal comment on pourrait promouvoir un contrôle vraiment continu, intégré et soumis à l'enseignement (et non pas l'inverse comme c'est le cas actuellement) et qui permettrait à l'étudiant de se livrer à une véritable évaluation.

En outre, les examens universitaires sont actuellement investis d'un rôle social et politique certain.

En premier cycle tout examen qui fournit plus de 40% de reçus est considéré comme douteux et les enseignants responsables sont suspectés des pires intentions.

Comment sortir de cette situation équivoque ? Il paraît impossible, dans la conception actuelle de l'Université, que l'enseignant (du moins le professeur ou maître de conférence) puisse se dégager de son rôle de censeur. Peut-être faut-il plutôt essayer que cette fonction soit exercée en toute clarté.

Dans le système pédagogique que j'ai présenté plus loin, il est tout à fait possible (aux difficultés d'effectifs près bien sûr) d'imaginer des systèmes de contrôle vraiment continus et consistant en une véritable évaluation de la progression des étudiants, ces derniers jouant d'ailleurs un rôle actif dans ce contrôle. La difficulté est de faire coïncider la sanction officielle avec cette évaluation.

Une possibilité serait de s'en tenir à un examen traditionnel, étant entendu que le correcteur, c'est-à-dire l'enseignant, délivrerait une note qui, en tout état de cause, refléterait le bilan de l'année. Mais une telle chose ne pourra pas figurer dans les modalités officielles, d'où une ambiguïté et un manque de confiance de la part des étudiants.

Une autre possibilité consisterait à faire figurer à côté de la note d'examen (ou même dans la plupart des cas à sa place sous forme de dispense) une note qui consisterait en une appréciation de l'enseignement et refléterait aussi le bilan de l'année.

La difficulté sera alors de type administratif car il nous sera demandé de préciser les « modalités » d'attribution de ces notes (ce qui n'empêchera pas l'Université de proclamer bien haut la compétence et la souveraineté des enseignants en matière de collation des grades).

Dans tous ces cas, notre rôle de juge est nettement mis en avant. On peut aussi bien sûr imaginer des systèmes où ce rôle serait largement camouflé. Je pense qu'on n'y gagnerait rien.

Pour résumer, il est le pense clair que les difficultés que je viens d'énumérer reposent sur le rôle politique qui est dévolu à l'Université. L'Enseignement supérieur est, tout comme le Secondaire ou le Primaire, mais peut-être plus directement encore, au service d'une société et d'une économie données. Lorsque étudiants ou enseignants ne jouent plus le jeu, ils se trouvent en état de rébellion et jugés comme tels. Quiconque veut se lancer dans des tentatives de ce genre doit bien se rendre compte de ce fait : cette situation peut être comparée à l'époque héroïque du mouvement Freinet chez les instituteurs. C'est pourquoi il est important de ne pas se sentir seul. Les expériences de ce genre sont encore sporadiques dans l'Enseignement supérieur. Si cet article pouvait aider leurs initiateurs à se retrouver, et pouvait susciter de toujours précieuses remarques, il n'aurait pas manqué son but.

# l'enfant et la poésie

## Conclusions et perspectives du colloque de Nice SYNTHÈSE RÉALISÉE PAR GEORGES JEAN

A l'instigation de M. Jean Onimus, directeur du Centre d'Etudes de la Civilisation Française et Européenne du XX<sup>e</sup> siècle et de M. Michel Lecat, délégué de l'Association d'Animation et de Diffusion Artistique et Culturelle de Côte d'Azur, s'est tenu à Nice, du 28 au 30 mai 1971, un colloque international ayant pour thème :

### « L'ENFANT ET LA POÉSIE »

Ce colloque était organisé avec l'aide du ministère des Affaires Culturelles, et le concours du ministère de l'Education Nationale et de la Fondation pour une Entraide Intellectuelle Européenne.

Durant ces trois jours, des enseignants, des psychologues, des poètes, des éditeurs, des représentants des parents, des comédiens, des animateurs culturels ont débattu passionnément sur ce problème et l'on peut tirer les conclusions provisoires suivantes de ces confrontations :

1. Ce colloque, le premier de ce genre tenu en France, a fait apparaître l'importance fondamentale d'une réflexion commune sur ce thème pour l'avenir de l'enfant, de l'école, de la pédagogie et d'une incitation à la lecture littéraire. Cette réflexion concerne non seulement les perspectives d'une rénovation de l'enseignement du français, dans lesquelles l'approche poétique de la langue s'inscrit naturellement, mais également celles d'une transformation globale de la pédagogie de l'enseignement.

2. En effet, les diverses communications et les débats qui les ont suivies ont montré que la rencontre de l'enfant et de la poésie révèle que, d'une part, le développement de l'enfant passe par le développement de son imagination et de sa créativité ; d'autre part, que ce développement, bien loin de contredire à la formation de l'intelligence en est l'une des conditions nécessaires.

3. Les participants au colloque ont affirmé à maintes reprises que la « créativité » est une notion qui doit être décrite avec rigueur pour éviter les errements d'une pédagogie, qui confondrait les images que l'adulte se fait de l'enfant et la nature réelle et évolutive de ce dernier. Mais de toute façon, cette notion de « créativité » conduit à prendre au sérieux une pédagogie qui ne soit plus fondée sur la répétition et l'habitude.

4. Il est apparu en particulier que, dans la description de l'imaginaire enfantin, il n'est plus possible de ne pas tenir compte de la complexité de ses sources affectives, des pulsions enfouies, de l'environnement socio-culturel, en un mot,



de tout ce qui constitue la personnalité profonde de l'enfant dont le développement et la maturation devraient être les guides du maître et non l'inverse.

5. La multiplication des enfants dits « inadaptés » provient en partie de ce que certains éducateurs, certains enseignants n'associent pas assez à un enseignement purement intellectuel, la compréhension affective. Il est essentiel de fonder la pédagogie sur la sensibilité en même temps que sur l'intelligence. Et l'introduction de la poésie dans la classe, peut contribuer à instaurer cette forme d'éducation, à condition toutefois, que l'on ne confonde pas sensibilité et sensiblerie.

6. L'intérêt du fait poétique est qu'il est un fait de langage ; dans et par le langage poétique, l'enfant rencontre une langue que certaines contraintes : phonétique, lexicales, rhétoriques, grammaticales, etc., organisent nécessairement.

7. La poésie, dans son essence, constitue une véritable méthode pédagogique. Fondée sur le réel, dont de toute façon elle rend compte, elle permet l'exercice des facultés d'inventions, semblable en cela à la démarche mathématique. En outre, elle donne à chacun la possibilité de trouver dans le rêve — ce qui ne signifie pas dans l'évasion ou la fuite du monde — un indispensable équilibre.

8. Mais il est apparu dès le début des travaux qu'il était aussi inexact de dire que l'enfant est naturellement un poète, que de dire qu'il ne l'est pas. La nature même de son psychisme et de son langage saisis dans leur évolution, laisse supposer que l'enfant, qui vit dans un univers égocentrique et magique, n'a pas encore le pouvoir d'exprimer le monde, de le dire. Ce que les poètes font ou plus exactement tentent de faire.

L'enfant décrit cet univers avec une fraîcheur, une absence de ruse — (quand il est jeune et que l'adulte n'intervient pas prématurément) — une fantaisie, une gravité, etc. qui étonnent parfois et qu'il importe d'accueillir, mais sans manquer à son égard de pudeur, de tact, de respect, sans chercher à faire de lui « l'adulte en miniature » qu'il n'est pas.

9. Car ce colloque a été utile dans la mesure où il s'est gardé de fermer un débat pédagogique et culturel de première importance, débat qui a permis de préciser les questions qu'il importe désormais de poser avec rigueur dans un certain nombre de directions :

- Questions concernant la connaissance précise de la fonction créatrice — au niveau du langage verbal et de tous les autres langages : musique, arts plastiques, expression corporelle ; au niveau également de la vie quotidienne dans la mesure où l'individu combat la routine et « invente sa vie ».

- Questions concernant plus particulièrement les processus linguistiques par lesquels, tant pour l'enfant que pour les poètes, la langue de communication devient langue poétique.

- Questions concernant les procédures pédagogiques propres à entraîner le développement de l'imaginaire verbal sans réduire l'intelligence conceptuelle et la prise de conscience du réel, mais au contraire en les fécondant.

- Questions relatives à la manière de mettre en relation, à tous les âges, les enfants et les textes des poètes. Il importe donc, de réfléchir sur les textes, sur leur présentation, leur édition, leur approche à toutes les étapes de l'enseignement scolaire, de l'éducation permanente, etc. Cela suppose une réflexion approfondie sur ce que devraient être alors la formation des enseignants et des animateurs et sur le rôle à cet égard des agents de l'action culturelle et de l'action sociale.

En ce qui concerne la formation des maîtres la réflexion pourrait être conduite sur les plans suivants :

- plan de la propre culture poétique de chacun ;
- plan de l'apprentissage de l'art de lire et de l'art de dire (pose de la voix, respiration, articulation, étude des rythmes, des silences et de l'organisation structurelle des textes) :

● sur le plan enfin de la connaissance des limites de l'action pédagogique dans ces domaines et des dangers que peut présenter pour l'enfant une fonction onirique incontrôlée. Le maître doit être vigilant vis-à-vis des pouvoirs qu'il libère et savoir que seule la logique interne des images peut éviter l'anarchie affective qui est le contraire même de la poésie.

● Questions relatives à la possibilité d'établir un bilan rigoureux de toutes les expériences qui se font actuellement dans le monde et dans cette direction, le colloque ayant fait apparaître le manque d'informations des uns et des autres et la solitude de beaucoup. Et il est urgent de disposer des moyens nécessaires pour entreprendre les recherches précises et diverses, sans lesquelles rien ne sera fait d'expérimental et de provisoire.

● Questions concernant la socialisation de la production enfantine, la mythologie de l'enfant poète et de l'enfant créateur, en général, socialisation et mythologie liées à l'image que la société contemporaine se fait de l'enfance. Questions concernant les implications politiques, économiques et culturelles de cette approche.

● Questions enfin relatives à l'insertion dans le monde scolaire (et péri et post-scolaire) d'aujourd'hui, des œuvres et des poètes contemporains, ce qui est sans doute la meilleure manière de retrouver dans leur jeunesse et dans leur histoire les textes et les poètes d'autrefois.

10. La densité des échanges, les prises de position parfois et heureusement divergentes des uns et des autres, l'engagement de chacun ont montré que ce problème est à l'ordre du jour, qu'il est beaucoup plus que l'émerveillement des hommes devant leurs enfants ou leur enfance. Il est révélateur d'un combat qu'il est urgent de mener pour que l'homme s'affirme contre l'alléiation produite par une civilisation qui ne maîtrise pas toujours les pouvoirs qu'elle s'est donnés. La poésie n'est certes pas une réponse. Elle est un cheminement parmi d'autres, qui révélant aux hommes qu'ils sont et peuvent être porteurs de rêves, leur dit en même temps qu'ils sont enracinés dans le réel et dans l'histoire ; que le langage est le bien de tous, dont tous sont capables d'user, pour dire, pour refaire à leur manière ce que d'autres ont dit, à condition d'éviter les contraintes qui l'étouffent et le stérilisent et la démagogie qui le livre à toutes les morts.

Les actes du colloque seront publiés et chacun pourra prendre conscience de la multitude d'information, d'idées échangées durant ces trois journées. L'importance des questions débattues est telle que les participants ont souhaité unanimement se retrouver car leur rencontre leur est apparue comme une première étape, un départ, une recherche qui s'amorce pour rendre à l'enfant et à la poésie, leur visage authentique à l'école et hors de l'école.

Juin 1971.

### LES CAHIERS DE L'ÉCOLE ET LA VIE

Armand Colin, éditeur

Dix numéros parus :

1. L'école, nouveau milieu de vie - présenté par Jean Barberet.
2. Les activités d'éveils - présenté par Henri Bassis.
3. Le français, pédagogie globale de la communication et de l'expression présenté par Robert Gloton.
4. Une mathématique nouvelle à l'école élémentaire - par Raymond Devos.
5. Communication et dialogue entre éducateurs - par Robert Gloton.
6. Découverte du milieu et travaux scientifiques - H. Bassis.
7. Romans collectifs, romans individuels correspondance scolaire par Henri Bassis.

Prix 6,50 F le numéro.

Commande G.F.E.N., 24, av. Laumière, Paris (19<sup>e</sup>) - C.C.P. Paris 1957-23 Paris.

# les connaissances en vocabulaire chez l'adulte cultivé

par Y. GUYOT - D. ZIMMERMANN

## 1. CADRE DU TRAVAIL

Dans « Psychologie et Pédagogie », J. Piaget se déclare surpris de « l'ignorance dans laquelle nous sommes restés quant aux résultats des techniques éducatives. (...) on ne sait rien de précis sur ce qui subsiste, par exemple, des enseignements de géographie ou d'histoire dans la tête d'un paysan de 30 ans ou sur ce qu'un avocat a conservé des connaissances de chimie, de physique ou même de géométrie acquises dans les classes du lycée ». Par ailleurs, Piaget met en doute la possibilité d'évaluer la culture acquise indépendamment de la mémoire des connaissances, sauf à verser, dit-il, dans des « jugements singulièrement globaux et subjectifs » (1).

Dans le cadre du travail entrepris au C.R.E.F.E.D., le projet d'Y. Guyot est de mesurer l'effet à long terme de certains enseignements et, plus particulièrement, de rechercher ce qu'il reste, en français et en calcul élémentaire, chez les adultes cultivés, des connaissances supposées acquises dix ou vingt ans auparavant.

Il a paru intéressant d'extraire de cette recherche la partie concernant l'acquisition du vocabulaire. Par ailleurs, un second article sera consacré prochainement aux connaissances des fonctions grammaticales.

## 2. DESCRIPTION DE L'ÉPREUVE

Le test utilisé est celui de R. Lepez et F. Kourovsky à l'usage des élèves de C.M. 2 - 6° (2).

L'exercice de vocabulaire consiste en une liste de synonymes ; tous les mots ont été pris dans une liste de mots difficiles relevés à la lecture de manuels d'histoire, de géographie, de sciences, de calcul et de français, en usage au C.M. 2.

L'épreuve comprend 30 mots. Chacun de ces mots est suivi de cinq autres mots parmi lesquels il faut en désigner un, et un seul, qui a le même sens que le mot initial. La meilleure note possible est 30. La note obtenue est égale à

$$BR - \frac{MR}{N-1} (1).$$

(1) Piaget (J.) - *Psychologie et pédagogie* - Paris, Denoël, p. 13, 14.

(2) Lepez (R.), Kourovsky (F.) - *Les tests d'acquisitions scolaires CM2-6° - Revue de psychologie appliquée*, vol. 10, n° 4, 1960, p. 21.

(1) BR = nombre de bonnes réponses.

MR = nombre de mauvaises réponses.

N = nombre de réponses possibles, c'est-à-dire de mots donnés à choix, ici 5.

On ne tient pas compte des omissions.

Les sujets de notre expérience ont été notés et classés par rapport à l'étalonnage du test selon le système de notation du test. Mais les calculs statistiques, les pourcentages indiqués, prennent en considération les omissions. Lorsque nous recueillons 21 BR sur 25 R, nous comptons 4 MR, même si ces MR consistent en omissions. En revanche, nous ne soustrayons pas des BR, les MR recueillies.

Le protocole de l'épreuve précise :

« Vous avez dans la marge une liste de 30 mots numérotés de 1 à 30. Chacun de ces mots est suivi de cinq autres mots dont un a le même sens que celui qui est dans la marge. C'est ce mot de même sens que vous devez trouver et indiquer par une croix dans le petit carré. Vous devez indiquer un mot et un seul dans chaque ligne.

- « Ex. : Surface : vanité, alre, grandeur, artifice, triangle.
- « 1. Fertile : soumis, campagnard, riche, remuant, verrouillé.
- « 2. Capacité : poids, densité, contenance, périmètre, hauteur.
- « Etc. »

### 3. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

Il se compose de :

- 25 étudiants de l'U.E.R. d'éducation physique et sportive de Paris ou d'étudiant(es) en psychologie, sociologie et en lettres de la Faculté de Nanterre ;
- 50 instituteurs préparant l'inspection départementale à l'E.N.S. de Saint-Cloud ou en stage au Centre National de Pédagogie Spéciale. Nous sommes donc en présence de sujets dont la sélection suppose un haut niveau de qualification ;
- 25 professeurs de lycée d'Avignon (1).

Il n'a été tenu compte ni de l'origine sociale des différentes catégories, ni du sexe, ni, en ce qui concerne les enseignants, de leur spécialisation ou des classes dans lesquelles ils exercent. En effet, l'épreuve utilisée étant extraite d'un test conçu comme « instrument de description des acquisitions de base » (niveau C.M. 2-6<sup>e</sup>), on peut faire l'hypothèse que les connaissances demandées sont intégrées par les groupes d'adultes cultivés considérés (au-delà du baccalauréat) et que des facteurs spécifiques, tels l'origine sociale, le sexe, etc., ne sauraient avoir qu'une influence négligeable sur leurs performances à cette épreuve de vocabulaire de base. De plus, l'épreuve est trop facile pour différencier nos sujets en fonction de ces déterminants.

### 4. APPLICATION DE L'ÉPREUVE

Cette application n'a pas eu lieu en temps-libre comme dans la situation initiale réservée à des enfants de C.M. 2-6<sup>e</sup>. Le temps imparti était de 35 minutes pour l'ensemble du test de français qui se compose de sept épreuves. Ce temps est jugé rapide pour les élèves de C.M. 2-6<sup>e</sup> mais largement suffisant pour la majorité des adultes qui achevaient l'épreuve de français en 20 minutes environ.

Les notations ont été effectuées suivant les normes proposées par les auteurs du test et les classements faits en fonction de l'étalonnage garçons 6<sup>e</sup>, cycle d'observation, test forme A (rappelons que l'étalonnage 6<sup>e</sup> a porté sur 1.477 sujets et que la dispersion géographique des établissements choisis en fait un étalonnage national).

### 5. HYPOTHÈSES

La recherche dont est extraite cette épreuve de vocabulaire avait, comme nous l'avons dit précédemment, pour objectif de connaître ce qu'il reste, chez l'adulte, des connaissances acquises à l'école élémentaire et non renforcées par l'usage. Le vocabulaire étant en permanence renforcé, dans cette perspective, il serait vain de se demander s'il apparaît chez les adultes des lacunes analogues à celles que nous pourrions rencontrer à propos de certains enseignements conven-

tionnels (par exemple en analyse grammaticale) pratiqués seulement à l'école ou dans le cadre de certaines professions.

La première question que nous pouvons poser est de savoir si dans cette épreuve de vocabulaire les difficultés que rencontrent les adultes seront (tout en obtenant par ailleurs de meilleurs résultats) du même ordre hiérarchique que celles rencontrées par les enfants de C.M. 2-6°.

De plus, nous nous demanderons si les résultats obtenus par les trois catégories de sujets [étudiants (E), instituteurs (I), professeurs (P)] seront ou non comparables. Nous ne concluons à des différences significatives que pour des seuils inférieurs au seuil de .05.

## 6. ÉTUDE DES RÉSULTATS GLOBAUX

Si l'on se reporte au tableau I, on voit que les adultes sont très supérieurs aux élèves de 6°. Tous les étudiants et tous les professeurs se groupent en classe 10 (étalonnage de Lepez et Kourovsky) et 96% des instituteurs font de même. En 6°, un seul élève (sur 60) de l'échantillon de M. Fabrigoule atteignait un tel score (1) (dans l'étalonnage du test seulement 3,6% des enfants de 6° accédaient à la classe 10). Donc, par rapport à cet étalonnage (qui, pour les adultes, manque nécessairement de finesse), on retiendra la supériorité de nos trois groupes de sujets : 100%, 96% et 100% au lieu de 3,6% prévus. Point n'est besoin de statistique pour montrer que les différences enfants/adultes ne relèvent pas du hasard.

TABLEAU I

Classes .....	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
6° .....	1	3	4	12	9	15	7	7	1	0	1
(Fabrigoulé)											
Etudiants ....	25										
Instituteurs ..	48	1	1								
Professeurs ..	25										

Si on classe à présent les sujets en fonction des notes obtenues (tableau II), les distributions s'étalent de 15 à 30 points. La note maxima (30) est obtenue par 12% des étudiants, 20% des instituteurs et 40% des professeurs. Les moyennes arrondies obtenues sont : 25 pour les étudiants, 27 pour les instituteurs, et 29 pour les professeurs. Il apparaît déjà que les performances à cette épreuve de vocabulaire sont d'autant meilleures que l'on s'élève dans la hiérarchie socio-culturelle.

TABLEAU II

Notes (1) .	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15
Etudiants .	3	0	3	3	3	2	0	4	5	0	1	1	0	0	0	0
Instituteurs	10	13	7	6	2	3	2	0	1	0	0	0	0	1	0	1
Professeurs	10	7	4	2	0	1	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0

Si l'on étudie les performances intergroupes à l'ensemble de l'épreuve, cette différenciation se précise et le calcul des chi-carrés fait apparaître des différences significatives entre tous les groupes de sujets.

(1) Fabrigoule (R.). « Sondage et analyse des connaissances à l'entrée en 6°. » *Bulletin de l'Association française des psychologues scolaires*, n° 2, novembre 1962.

(1) Les notes réelles obtenues au test ont été regroupées en classe de notes, ainsi 30 reçoit les notes 29, 25 à 30, 29 les notes 28, 25 à 29, etc.

Les performances des instituteurs (2) (1.374 bonnes réponses sur 1.500 réponses) et celles des étudiants (659 bonnes réponses sur 750 réponses) diffèrent au seuil de .01.

De même, les performances des professeurs (725 bonnes réponses sur 750 réponses) et celles des instituteurs diffèrent au seuil de .01.

Les performances des étudiants et celles des professeurs présentent une différence significative à .001 (cf. annexe technique.1 : Comparaison des performances intergroupes).

## 7. ANALYSE DIFFÉRENTIELLE DES RÉSULTATS

Pour vérifier notre première hypothèse selon laquelle les mots difficiles pour les enfants présentent encore des difficultés pour les adultes, nous avons classé les mots en fonction des résultats obtenus par les enfants. Ce qui donne le tableau suivant :

	Mots proposés	B. R. (%)				
		6°	E	I	P	E+I+P
1	Dévaler	98	100	100	100	300
2	Rigide	85	100	100	100	300
3	Métamorphose	80	100	100	100	300
4	Capacité	78	100	98	100	298
5	Ligament	78	96	90	100	290
6	Côteau	75	88	94	92	270
7	Fertile	67	100	100	100	300
8	Irriguer	62	100	100	100	300
9	Incisif	57	84	86	100	270
10	Sinuosité	52	100	98	100	298
11	Traité	47	96	96	96	288
12	Abdiquer	47	84	86	100	286
13	Obturer	45	100	86	100	270
14	Gérer	43	100	100	100	300
15	Combe	40	72	84	84	240
16	Veine	38	72	82	92	254
17	Abroger	37	88	90	100	270
18	Démocratique	37	100	100	100	300
19	Gave	35	72	96	100	268
20	Effervescence	33	96	52	76	176
21	Chalut	25	48	86	100	282
22	Hostile	22	100	98	100	290
23	Automne	22	92	98	100	290
24	Octroyer	22	88	100	100	288
25	Drainer	15	36	60	72	168
26	Coalition	13	92	100	100	280
27	Ratifié	12	84	96	100	292
28	Avènement	12	88	90	96	274
29	Immerger	7	84	98	92	274
30	Fétide	2	76	84	100	260

Comparons les résultats enfants-adultes pour les dix mots les plus faciles (qui se trouvent réussis par 50 % ou plus des enfants) et les dix mots les plus difficiles (qui se trouvent réussis par 25 % des enfants au maximum).

Pour les dix mots faciles (dévaler - rigide - métamorphose - incisif - sinuosité), on observe chez les enfants une réussite moyenne de 73,2 % et chez les adultes (E, I, P) on obtient respectivement 96,8, 96,6 et 99,2 % de réussite.

Pour les dix mots difficiles (effervescence - hostile - autonomie - octroyer - coalition - ratifié - drainer - avènement - immerger - fétide), on observe chez les enfants 15,2 % de réussite et chez les adultes 83,6 % (E), 91 % (I), 96 % (P).

La hiérarchie établie à partir des performances des enfants de 6<sup>e</sup> vaut encore pour les adultes et l'analyse des performances intragroupes pour les mots faciles et difficiles (cf. annexe technique I) en fait la preuve.

En effet, les scores des adultes diffèrent tous significativement selon qu'ils se rapportent aux groupes des dix mots faciles ou des dix mots difficiles (pour les enfants de 6<sup>e</sup>).

Les étudiants donnent 242/250 bonnes réponses aux mots faciles et seulement 198/250 bonnes réponses difficiles. Le chicarré ainsi obtenu est très fortement significatif :  $\alpha = .001$ .

Les instituteurs donnent 483/500 bonnes réponses aux mots faciles et 455/500 bonnes réponses aux mots difficiles. Ce qui est significatif à  $.001$ .

Les professeurs donnent 248/250 bonnes réponses aux mots faciles et 240/250 bonnes réponses aux mots difficiles. Ce qui est significatif à  $.05$ .

## 8. ÉTUDE DE QUELQUES DIFFICULTÉS

Certains mots sont parfaitement connus des adultes, ce sont : dévaler, rigide, métamorphosé, fertile, irriguer, gérer, démocratique. Il est à noter que tous ces mots sont bien connus des enfants à l'exception de : démocratique, terme d'un emploi courant pour les adultes.

Dans les mots difficiles pour les enfants, les enseignants connaissent bien le sens des mots octroyer et coalition, termes d'un usage fréquent pour qui enseigne l'histoire, mais seuls les professeurs réussissent complètement pour les mots : effervescence, autonome, ratifié, fétide.

Deux mots sont particulièrement mal connus des adultes : ce sont chalut et drainer pour lesquels on relève 52 et 64 % d'échecs chez les étudiants, 48 et 40 % d'échecs chez les instituteurs, 24 et 28 % d'échecs chez les professeurs. Le premier de ces termes est confondu avec « bateau », le second, l'est avec « irriguer », donc avec son contraire. Il est intéressant de souligner qu'il n'y a pas eu d'omission, donc sans doute pas d'hésitation.

## 9. CONCLUSIONS

Certes, l'imprécision des termes en général est plus manifeste chez les élèves de 6<sup>e</sup> que chez les adultes, mais quand elle existe chez les adultes, il est à souligner qu'elle semble procéder des mêmes phénomènes associatifs. On est alors à même de penser que la supériorité des adultes en vocabulaire vient surtout du fait qu'il ne s'agit plus tant ici de connaissances acquises en classe que de connaissances renforcées au cours de l'existence journalière du sujet, issues de leur expérience. Il serait peut-être alors très profitable, dans le cadre scolaire, de vérifier à chaque instant que le vocabulaire employé par les enfants traduit bien ce qu'ils veulent dire. Nous avons constaté fréquemment avec surprise qu'une leçon « bien sue » par les élèves était parfois totalement incomprise d'eux. Ainsi, à l'époque où l'on étudiait en classe les guerres coloniales, une institutrice s'aperçut que ses élèves n'entendaient par « colonies » que les colonies de vacances. Dans l'enseignement supérieur, le phénomène est identique. Dans leur ouvrage, « Rapport pédagogique et Communication », P. Bourdieu, J.-C. Passeron et M. de Saint-Martin soulignent l'importance du malentendu linguistique dans la langue d'enseignement. « Ainsi, écrivent-ils, le terme « acceptation » est confondu avec « acception » dans 62 % des cas ; « désintéressement » pris pour « manque d'intérêt » dans 88 % des cas, sans parler de la part non négligeable des étudiants qui peuvent associer aux termes proposés les contenus sémantiques les plus étranges ; par exemple, pour épistémologie : « études, mémoires, des journaux

(personnels), de la correspondance. Je pense que l'épistémologie a un rapport avec la graphologie également » (fille de 20 ans, trois ans de faculté); ou encore : « études des origines des termes linguistiques » (garçon, six ans de faculté latin, grec)(1).

De l'enquête de MM. Bourdieu et Passeron, il résulte qu'un malentendu fondamental règne dans la communication pédagogique. Les résultats des étudiants témoignent, disent-ils, d'une « compréhension très imparfaite de la langue scolaire, et même de la langue commune. Et à cette compréhension imparfaite l'enseignement ne sait mettre fin. Il semble que l'influence du milieu linguistique d'origine ne puisse jamais s'effacer; aussi, lorsque la langue maternelle n'est pas d'emblée la langue scolaire que parlent seules les classes cultivées, l'insuffisance linguistique ne peut être réduite par le système pédagogique actuel. Est-ce parce que la pédagogie garde des traditions rigides, parce que l'enseignant cherche abri dans des discours unilatéraux, qu'on ne peut compenser l'absence de cet héritage culturel de la langue ?

La grande importance qu'a le groupe socio-familial dans l'apprentissage de la langue vient du fait que dans ce milieu on parle pour être compris, la communication est réciproque, les échanges latéraux sont possibles, la communication n'a pas pour seule visée la magie ou l'incantation.

Dans la situation pédagogique, au contraire, la communication n'est très souvent que fiction. MM. Bourdieu et Passeron remarquent que « tout se passe donc comme si les instruments traditionnels de la communication entre les étudiants et les professeurs, exposés ou dissertations, avaient pour fonction latente d'empêcher une mesure précise de la compréhension et, par là, de l'écholalie qui pallie le malentendu ». (1)

On comprend pourquoi, en l'absence d'exigences analytiques, à travers une compréhension seulement approximative du discours, certains mots de la langue se sclérosent, disparaissent, et même changent totalement de sens. Des analogies peu rigoureuses font que « gave » est assimilé à « oie », « incisif » à « convainquant » ou « immerger » à « flotter ». « Drainer » devient « irriguer » et change totalement de sens pour 64 % d'étudiants, 40 % d'instituteurs et 28 % de professeurs (cf. annexe technique II).

Les enseignés, trop longtemps, ne parlent pas ou parlent peu et ne parlent en situation pédagogique que pour restituer ce que le professeur sait déjà. Le discours pédagogique entretient une part d'illusion et de fantasmagorie beaucoup trop importante (et beaucoup trop espérée par les enseignés eux-mêmes) pour permettre d'attendre un usage optimal de la langue qui exigerait, avant toute chose, l'analyse et l'adéquation entre eux des codes utilisés par les participants au discours.

(1) *Rapport pédagogique et communication* - Paris, Mouton, 1965, p. 24.

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

#### JOURNÉES D'ÉTUDES 1972

- Elles seront consacrées à « La rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire ».
- Elles se dérouleront, comme les années précédentes, à l'ex-I.P.N., 29, rue d'Ulm (5<sup>e</sup>), salle Jules-Ferry,

les lundi 6 et mardi 7 mars

RÉSERVEZ DÈS À PRÉSENT CES DEUX JOURS.

Le programme détaillé ainsi que les indications concernant les conditions de participation et les possibilités d'hébergement paraîtront dans le numéro d'« Interéducation » de janvier-février.

Ne tardez pas à renouveler votre abonnement !



## problèmes relatifs à l'admission anticipée au cours préparatoire

### II - Etude proprement dite (1)

Dans un deuxième temps, devant le nombre trop restreint de cas recensés, il a été décidé de s'en tenir au sujet suivant :

« Niveau pédagogique et insertion scolaire de six enfants nés en début d'année 1963 et ayant tous été examinés au Centre psycho-pédagogique du Territoire de Belfort en vue d'une admission anticipée au cours préparatoire à la rentrée scolaire 1968-1969. »

Pour ce faire, le programme de l'enquête a été, fixé comme suit :

- Etablir le niveau pédagogique actuel en lecture, orthographe et calcul.
- Définir l'attitude devant la tâche scolaire.
- Déterminer les conditions d'apprentissage, le niveau d'insertion dans la classe et le comportement scolaire de l'enfant.

Le but poursuivi consiste à évaluer après coup les conséquences des décisions prises en 1968...

Les noms des six enfants constituant le but de l'étude ont été tirés au sort.

Pour les enfants admis à une entrée anticipée au C.P., ce sont les numéros 2, 1 et 3 qui sont sortis (1 fille, 2 garçons).

Pour les enfants non admis à une entrée anticipée au C.P., ce sont les numéros 11, 9 et 7 qui sont sortis (1 fille et 2 garçons).

Parmi ces six élèves, quatre habitent à Belfort même et deux à l'extérieur.

Chaque élève a subi une série de tests de connaissances scolaires :

- deux tests de lecture de syllabes,
- Test ORLEC - Lecture et Orthographe (2),
- Test d'Acquisitions Scolaires (TAS) à choix multiples (2).

Français :

- vocabulaire
- nature des mots
- accords
- fonction des mots
- conjugaison

Calcul :

- numération
- problèmes

(1) La première partie de ce travail figurait dans « Interéducation » n° 23.

(2) Les tests ORLEC sont édités par la coopérative des stagiaires du C.N.P.S. de Beaumont-sur-Oise ; les tests T.A.S. par le Centre de Psychologie Appliquée.

## I - LECTURE

## 1. Elèves entrés au CP de façon anticipée (actuellement en CE2).

Le niveau atteint par ces trois élèves est excellent. Tous se situent dans le premier ou dans le second quartile.

Il y a cependant chez tous quelques rares traces de dyslexie avec des confusions de formes, des inversions, des éllisions, etc.

a) On peut se demander si ces erreurs sont dues à la survitesse de la lecture (utilité peut-être d'ajouter une épreuve de lecture non chronométrée : en effet, le chronomètre, même utilisé discrètement peut être gênant pour l'enfant).

b) Ces erreurs sont-elles provoquées par quelques difficultés-pièges du texte ? (ceci surtout dans les groupes non signifiants).

c) Ces erreurs sont-elles dues réellement à des troubles légers de dyslexie ?

d) Ces erreurs auraient-elles été commises avec un apprentissage non anticipé de la lecture ?

L'effcience de la lecture est excellente. Les textes lus sont correctement analysés et compris, ce qui explique que chez tous on trouve quelques altérations significatives.

La lecture n'est pas encore très expressive. Il faut bien dire que le texte « Le Printemps » ne se prête guère à ce genre de chose. Si pour tous la lecture est aisée et rapide, faite dans le respect des groupes de souffle, le ton n'est pas donné.

Pour tous il y a eu à un moment de la scolarité (soit au CP, soit au CE1 - renseignements fournis oralement par les maîtres successifs) un certain flottement ou passage difficile qui a été surmonté grâce surtout à l'action des parents.

## 2. Elèves entrés normalement au CP (actuellement au CE1).

Chez les trois, formes de dyslexie plus ou moins graves. Deux de ces enfants seront probablement traités au Centre. L'un, qui a déjà subi une rééducation du langage, a actuellement un handicap assez sérieux en lecture-orthographe. L'autre, ayant eu au CP des difficultés d'apprentissage de la lecture, présente des troubles qu'il serait urgent de soigner.

On peut donc se poser la question de savoir si pour ces deux élèves un apprentissage de la lecture en deux ans n'aurait pas été préférable ?

Quant au troisième, les résultats sont presque normaux, bien qu'étant partout dans le troisième quartile. Il y a néanmoins quelques traces de dyslexie que l'on peut attribuer probablement à la survitesse.

L'effcience de la lecture en relation directe avec la compréhension du texte laisse donc chez tous à désirer (fautes de lecture très nombreuses chez deux de ces enfants).

## II - ORTHOGRAPHE

## 1. Elèves entrés au CP de façon anticipée

D'une manière générale ces élèves ont un très bon niveau en orthographe phonétique. L'apprentissage de la lecture s'est donc déroulé normalement. Orthographe lexicale également bonne.

Cependant, deux de ces élèves rencontrent certaines difficultés dans l'orthographe syntagmatique. Serait-ce la rançon de leur relative jeunesse ? (accords, nature des mots, fonction des mots, sont intégrés, d'une façon assez moyenne).

## 2. Elèves entrés normalement au CP.

Pour deux de ces enfants présentant des troubles dyslexiques relativement graves, le niveau en orthographe est bas. CP faible fin d'année — tant dans l'orthographe phonétique que lexicale, les erreurs sont nombreuses. L'un d'eux

n'a même pas pu passer, faute de temps; l'épreuve d'orthographe grammaticale (manifestement au-dessus de ses possibilités; d'ailleurs).  
Le troisième obtient des résultats honorables (2<sup>e</sup> et 1<sup>er</sup> quartile), paraît suivre normalement le CE1. Orthographes phonétique et lexicales assez bien intégrées.

### III - FRANÇAIS

#### 1. Elèves entrés au CP de façon anticipée.

Le langage évolué de ces enfants est un soutien de tout premier ordre dans ces matières (vocabulaire, conjugaison) et il n'est pas surprenant de constater qu'ils obtiennent de bons résultats.

#### Vocabulaire - Conjugaison :

Il ne paraît pas étonnant de voir que deux de ces enfants se classent dans les dix premiers sur cent, et que le troisième figure dans les vingt premiers sur cent.

#### 2. Elèves entrés normalement au CP.

On se heurte dans deux cas sur trois au problème du programme vu en classe. Certaines épreuves n'ont pu être passées. Les résultats en vocabulaire orthographe sont très moyens (gr. 5 - gr. 3 et gr. 5). A cette occasion, on peut se demander dans quelle mesure intervient l'influence du milieu.

### IV - CALCUL

#### 1. Elèves entrés au CP de façon anticipée.

Les tables de multiplication sont connues.  
14 - 13 - 15 problèmes de réussis sur 15 montrent qu'au niveau de la compréhension de la situation de problème et du raisonnement ces enfants sont très à l'aise au CE2. Cependant, certaines difficultés dans l'épreuve de numération laissent supposer que cette partie est encore mal intégrée. De même les opérations sont diversement réussies et ceci probablement en fonction de l'avancement dans le programme des différentes classes.

Ceci pose en effet le problème des tests de connaissances scolaires et de leur valeur.

Tous les élèves ont été vus au cours de la même semaine afin d'avoir autant que faire se peut des éléments de comparaison pas trop disparates.

#### 2. Elèves entrés normalement au CP.

Dans l'ensemble : résultats assez moyens.  
L'un des trois cas est franchement mauvais et pose le problème des tests de calcul en rapport avec la mathématique moderne enseignée en classe. En effet, les résultats sont mauvais tant en numération qu'en problème. Il serait urgent d'avoir des tests spécialement étudiés à cet effet.

Pour les deux autres cas, il semble que l'adaptation soit en partie réalisée.

### COMPORTEMENT AU COURS DU PASSAGE DE CES TESTS

#### 1. Elèves entrés au CP de façon anticipée.

Deux de ces élèves, après une courte période d'observation se sont lancés dans le bavardage, laissant apparaître une certaine inquiétude (préoccupation de connaître les résultats).

Très à l'aise, communicatifs, agréables, vifs.  
Quant au troisième, il ne s'est départi que très peu de son attitude réservée et tendue. Enfant très calme, réfléchi, tranquille avec lequel le contact sans être difficile n'est jamais réel.

Chez tous volonté farouche d'obtenir de bons résultats. Inquiétude exprimée par « Quand seront-ils corrigés ? » - « J'aurai les résultats bientôt ? ».

## **2. Elèves entrés normalement au CP.**

Pour tous on note une certaine lenteur dans le graphisme.

Travail effectué lentement.

Deux d'entre eux ont une attitude devant la tâche assez instable et sont incapables de fixer longtemps leur attention.

Le troisième adopte une attitude assez renfermée, inhibée, mais s'applique et montre beaucoup de sérieux.

Ces enfants ont souvent besoin de stimulation et d'encouragements.

**Remarque :** Tous préfèrent les épreuves à choix multiples.

## **COMPORTEMENT PAR RAPPORT AU MILIEU SCOLAIRE**

### **1. Elèves entrés au CP de façon anticipée.**

Il semble que les parents attachent une très grande importance à la réussite scolaire de leurs enfants.

Tous sont très suivis à la maison.

Deux cas relèvent de milieux particulièrement bourgeois, dans lesquels les enfants évoluent à l'aise.

Ils sont assez réservés vis-à-vis des étrangers et n'ont pas ou peu de camarades (ne sortent pratiquement pas du cadre familial). Ils vivent en retrait par rapport à la société scolaire, ce qui est sciemment voulu par le milieu familial, considérant les autres enfants (fils d'ouvriers) comme des voyous peu fréquentables.

Les parents, comme les enfants, ont ressenti ces tests comme une sorte d'examen qu'il est très important de réussir. C'était en quelque sorte une affaire d'honneur familial.

Tout est fait pour que les enfants se trouvent, selon l'optique des parents, dans des conditions optimales de succès. Le travail scolaire est revu, préparé soigneusement ; et la mise en condition, pour purement intuitive qu'elle soit de la part des parents, n'en est pas moins efficace. Ils ont su insuffler à leurs enfants la volonté farouche de réussir et surtout un certain sentiment de supériorité vis-à-vis des camarades de classe, qui, pour légitime qu'il soit, ne peut que favoriser les résultats scolaires.

Cette mise en condition répond parfaitement à nos institutions scolaires, à nos méthodes d'enseignement et à nos structures, l'Ecole étant considérée plus comme un moyen de mise en valeur des capacités et d'enregistrement des résultats que comme un moyen d'instruction et de culture.

Ces enfants sont signalés comme élèves particulièrement appliqués et calmes en classe. Comment en serait-il autrement ?

Chez tous, l'action du milieu, les consignes et interdits parentaux ont probablement renforcé, dans une large mesure, leur surmoi. Leur équilibre n'en paraît que plus stable, et leur adaptation à l'école que plus parfaite (actuellement du moins). C'est une des raisons qui les fait apparaître ainsi que des élèves modèles

### **2. Elèves entrés normalement au CP.**

A signaler que les parents de l'un d'eux n'ont pas daigné venir au Centre pour avoir communication des résultats des tests scolaires de connaissances. Il est probable que l'avis donné en 1968 a profondément choqué la famille. Nous ne pouvons donc ici parler que de deux cas.

L'un de ces deux cas ayant déjà (à la suite de l'examen de 1968) été vu et traité au Centre pour des troubles du langage, une saine collaboration a pu être obtenue avec les parents.

Le second sera pris au Centre pour être rééduqué en lecture et orthographe, ceci à la suite de l'examen pédagogique relaté dans cette étude.

Il est probable que chez l'un comme chez l'autre de ces enfants existent des problèmes psychologiques se situant probablement au niveau des relations avec les parents.

Les parents semblent accorder une grande importance à l'école et aux résultats obtenus par leurs enfants. Les parents (la mère en général) tentent, dans la limite de leur temps disponible, de venir en aide à leurs enfants. Les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la lecture ont été parfaitement ressenties.

Ces enfants paraissent s'être assez bien intégrés au milieu scolaire.

Enfants, peu attirés par les jeux calmes; seraient plutôt turbulents, parfois taquins, assez pénibles à la maison.

## CONCLUSIONS

1° Ce travail consistait à évaluer, après coup, les conséquences des décisions prises en 1968, par le Centre psycho-pédagogique.

Je pense qu'incontestablement on peut affirmer dans tous les cas étudiés le bien-fondé de ces décisions.

En effet, les trois élèves ayant bénéficié d'une entrée anticipée au CP figurent parmi les meilleurs de leur classe et les résultats aux tests scolaires confirment leur bon travail.

Quant aux trois élèves entrés normalement au CP ils se sont adaptés avec plus ou moins de bonheur (deux devront probablement recevoir une rééducation pour dyslexie et dysorthographe au Centre).

Il reste cependant une question que ce travail ne peut résoudre. Est-ce un réel avantage d'entrer à l'école primaire avec une année d'avance? Dans quelle mesure le manque de maturité ressentie parfois déjà au CE2 ne va-t-il pas s'accroître pour creuser enfin un écart mettant l'enfant en situation d'échec qui risque d'être très mal ressentie par lui-même et surtout par sa famille? Dans quelle mesure une scolarité normale n'aurait-elle pas été plus aisée, plus facile et par là même mieux vécue et mieux assimilée?

2° Il semble que le niveau intellectuel joue un rôle prépondérant dans les premières années de scolarité.

3° Il est maintenant reconnu qu'une vie relationnelle positive de l'enfant avec ses parents est pour lui stimulante et lui permet d'utiliser au maximum ses possibilités, mais pour certains des cas étudiés le milieu familial joue en plus un rôle de doping parfaitement au point.

4° A constater, aussi que les trois enfants réussissant le mieux sont parfaitement calmes en classe. Attitude du bon élève comme s'ils pouvaient grâce à leur caractère tirer le maximum de résultats de leurs facultés.

5° Les troubles de langage constatés chez l'un de ces enfants ont certainement nui à l'apprentissage de la lecture. Ceci n'apprendra rien à personne car c'est l'évidence même: un sujet handicapé ne se trouve pas dans les conditions optimales d'apprentissage et la rééducation subie ne pouvait à elle seule tout combler.

On peut à ce sujet souhaiter qu'en maternelle même un dépistage précoce puisse s'effectuer afin de prévenir des troubles plus graves risquant de s'instaurer dès le CP avec les premiers apprentissages purement scolaires.

Ici aussi il conviendrait de demander où en est la question de certains CP en deux ans? Quelles sont les fonctions et attributions exactes des futures classes d'attente?

Sans vouloir philosopher, je me permettrai de conclure en citant Sivadon, évoquant l'histoire de Kamala: il concluait:

L'homme se distingue de l'animal par le fait qu'il naît prématuré. Sa personnalité s'élabore après la naissance dans une série de matrices culturelles qui sont

aussi importantes pour son développement que la matrice maternelle. Ce sont les relations émotionnelles qu'il entretient au cours des deux premières années avec sa mère qui conditionnent toute sa vie affective. C'est l'apprentissage du langage en temps voulu qui conditionne toute sa vie intellectuelle. Ceci pour dire qu'un enfant normal à sa naissance peut devenir pratiquement idiot si les conditions de son éducation sont défavorables. Cette notion est essentielle : la personnalité se développe dans la mesure où le milieu par sa valeur éducative, offre à l'enfant les apports culturels convenables au moment opportun. »

6° On pourrait également se poser la question suivante : Le pronostic d'échec n'a-t-il pas provoqué l'échec ?

Ceci compte tenu des réactions des familles, un ouvrage américain, « Pygmalion à l'Ecole », a prouvé que des pronostics fantaisistes de succès provoquaient le succès.

Le contraire ne peut-il être vrai ?

G. ACKERMANN,  
rééducateur.

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

Le numéro spécial

### LE COURS PRÉPARATOIRE ET L'ÉCHEC SCOLAIRE

est paru

— L'enfant de 6 ans

— La pédagogie au cours préparatoire

— Les échecs

— La formation des maîtres

Interventions de :

Mmes H. Gratiot-Alphandéry, C. Chilard, N. Nicard, Auzias, Niox-Chateau, Laurent-Delchet, Boès, Pichon, Placère, Gillié, C. Saint-Marc, G. Rigault.

MM. P. Gréco, M. Soulé, Dublineau, R. Gloton, L. Legrand, Toraille, J.-L. Ducoing, Y. Guyot, R. Millot.

Adresser un C.C.P. de 10 F. (3 volets) à Paule Gaillard, 33, rue Croulebarbe, Paris-(13<sup>e</sup>) et libellé à Gerrén 21 075 85 Paris.

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

Dans notre prochain numéro — et éventuellement dans le suivant — les pages du G.E.R.R.E.N. seront consacrées aux problèmes posés par l'intervention des psychologues et rééducateurs en milieu scolaire.

Nous serons heureux de recevoir dès maintenant vos articles (réflexions, polémique, comptes rendus d'expérience...).

Ecrire à Jean-Louis Ducoing, 6, boulevard Auguste-Blanqui, Paris-13<sup>e</sup>.

## VI<sup>e</sup> congrès mondial des sourds

**N.D.L.R.** - A l'occasion du VI<sup>e</sup> Congrès Mondial des Sourds nous avons souhaité attirer l'attention de nos lecteurs sur « La surdité dans le monde » (1).

Nous espérons qu'ils prendront comme nous intérêt à la lecture des pages suivantes, extraites des travaux de ce Congrès (2).

### CE QU'IL FAUT SAVOIR DE LA SURDITÉ

La surdité concerne près de 35 millions de personnes dans le monde, qui sont atteintes plus ou moins gravement d'une perte de l'ouïe.

En France, c'est le deuxième handicap (2 millions de durs d'oreille, 69.000 devenus sourds, 30.000 sourds de naissance).

#### Causes connues de la surdité :

- causes héréditaire et génétique ;
- troubles de la grossesse (rubéole, hypertension, immunisations rhésus, néphropathies ;
- de l'accouchement :
  - étranglement par le cordon ombilical,
  - dystocies fonctionnelles de la période de dilatation ;
- séquelles d'une maladie (méningite, encéphalite) ;
- streptomycine (en régression très nette) ;
- affections de l'oreille pour les déficiences auditives légères et moyennes (catarrhe tubaire, otite chronique, destruction du tympan et cholestéatome).

Les surdités sont variables selon l'importance des restes auditifs du sujet, et les problèmes sont différents selon la période d'origine de la surdité.

On note ainsi des surdités profondes, moyennes ou légères.

On peut distinguer les sourds de naissance, et ceux dont la surdité intervient dans la prime jeunesse avant qu'ils aient appris à parler, et les devenus sourds ou sourds tardifs.

#### Thérapeutiques :

Selon les types de surdité, la médecine et notamment la chirurgie permettent des interventions en vue de rétablir le passage de l'onde acoustique du conduit auditif externe vers l'oreille interne.

Dans le cas d'une surdité de transmission (affection de l'oreille moyenne) :

- reconstitution du tympan perforé,
- rétablissement artificiel de la chaîne des osselets.

(1) Voir « Interéducation » n° 23.

(2) Documentation publiée par la Confédération Nationale des Sourds de France.

Dans le cas d'une ostéopongiose, correction d'une exubérance osseuse qui fixe l'étrier, et rétablissement de la continuité acoustique.

En ce qui concerne l'oreille interne, il s'agit de **surdité de perception** due souvent à une pathologie générale déficiente.

— à des lésions des cellules ciliées ou du système liquidien au niveau de la cochlée,

— à une altération du système neurologique (altération du nerf auditif ou des voies auditives).

Ce type de surdité ne permet pas d'intervention chirurgicale. Il s'agira dans ce cas de mettre en œuvre une thérapeutique adaptée, ou de songer à une réadaptation fonctionnelle.

Il existe aussi une dernière forme de surdité quasi totale se situant au niveau du cortex, les surdités centrales, pour lesquelles la thérapeutique ou la réadaptation fonctionnelle sont problématiques.

### **La réadaptation du sourd :**

Elle a actuellement pour but d'utiliser les restes auditifs du sujet pour rétablir une communication, la plus complète possible avec le monde extérieur : replacer le sourd dans une ambiance de contacts sociaux.

La réadaptation fonctionnelle se fait essentiellement par prothèses. Celles-ci ont connu ces dernières années des progrès décisifs grâce à la miniaturisation des composants électroniques et à une meilleure connaissance des techniques d'insertion dans l'environnement acoustique (appareils stéréophoniques, travaux de Decroix).

La prescription du port d'un appareil doit obligatoirement être faite par un médecin qui sera en mesure, après un examen complet de l'appareil auditif, de savoir s'il n'existe pas une contre-indication médicale à l'appareillage.

Les prothèses ne sont plus seulement des amplificateurs, mais permettent actuellement de sélectionner et de transposer les sons utiles à la compréhension de la parole, dans des fréquences audibles pour chaque sujet en fonction de ses restes auditifs.

Ces techniques sont mises en œuvre par les audloprothésistes.

Le diagnostic peut consister en une étude fonctionnelle de la communication acoustique et verbale et se traduit par des audiogrammes tonal et vocal indiquant les marges d'erreur et l'importance des distorsions.

Cette technique est surtout utilisée pour les devenus sourds ou pour les durs d'oreille.

Pour les enfants, ce diagnostic se fait à partir d'un audiogramme tonal ou vocal adapté à leur âge, permettant de connaître le seuil auditif de chaque oreille, de dépister les troubles de développement de la parole, ses aptitudes à suppléer la déficience auditive par la lecture labiale, donc de définir les possibilités éducatives de l'enfant.

(Peep Show Box, test aux images de Tiberge, test de Simone Borel-Maisonny.)

Une nouvelle technique objective de diagnostic de la surdité vient d'être mise au point à Bordeaux par le professeur Portman, l'électro-cochléographie, qui permet d'opérer le diagnostic pour n'importe quel sujet quel que soit son âge, au niveau même de l'oreille interne.

Cette technique de diagnostic est souvent complétée d'un audiogramme électro-encéphalographique.

Les possibilités nouvelles de diagnostic objectif et précis de la porte auditive apportent des solutions à la plupart des surdités.

Thérapeutique médicale; Intervention chirurgicale ou appareillage électro-acoustique sont les moyens actuels qui permettent aux sourds de ne pas être isolés du monde extérieur.

### **La surdité de l'enfant :**

Est un très grave handicap, car elle coupe le jeune enfant de son environnement sonore (voix, bruits; paroles).



Les conséquences psychologiques et sociales peuvent être considérables (retard intellectuel et scolaire, inexistence de la parole):

Le dépistage précoce est donc indispensable pour réadapter fonctionnellement le plus tôt possible le jeune sourd.

Certains pays tels la Finlande ont généralisé le dépistage précoce de la surdité chez le nouveau-né.

En France, il n'est pas encore généralisé mais il a été institué dans les Hauts-de-Seine, à Besançon et à Bordeaux, et des expériences sont réalisées dans de nombreux hôpitaux français:

La technique consiste à enregistrer les réactions des nouveau-nés à des stimuli sonores à fréquences variables et calibrées qui vont permettre de repérer les cas de surdité et leur importance. (travaux de P. Veit et G. Bizaguet).

Pour les enfants plus âgés le dépistage peut s'effectuer à l'école primaire grâce à l'audiométrie systématique.

Grâce à ces techniques les enfants peuvent être appareillés de plus en plus jeunes, souvent avant la fin de leur première année, à un âge où la réadaptation sera optimale.

Ils pourront ainsi entendre, s'entendre, donc parler et vivre comme tout autre enfant.

Une pédagogie adaptée, faisant largement appel aux parents des enfants et à des équipes de pédagogues, d'orthophonistes, de psychologues, d'audioprothésistes et de médecins; peut permettre de suivre le développement du jeune enfant.

Jardins d'enfants protégés, centres spécialisés, vont favoriser la communication du jeune enfant sourd avec son environnement humain; son imagination sera stimulée, il sera plus facilement démutisé, de telle sorte que ses possibilités seront les mêmes que celles d'un enfant entendant du même âge.

De plus on veillera tout particulièrement par des techniques d'éducation psychomotrice à rétablir des notions d'équilibre interne, d'organisation du geste et d'ordonnement de l'espace et des rythmes.

L'éducation de l'enfant sourd lui permettra aussi de se familiariser avec la lecture labiale, avec l'expression mimique et de préparer ensuite un métier qui pourra être compatible avec son handicap.

Pour les devenus sourds dont le nombre a doublé depuis dix ans, le problème est différent: un enfant sourd de naissance ne peut que progresser.

Un devenu sourd risque d'être amené à rétrograder.

Les problèmes sont plus d'ordres psychologiques et social. Outre la réadaptation fonctionnelle, il faudrait que les méthodes de pédagogie adaptées soient mises en œuvre pour leur permettre de ne plus connaître les affres de l'isolement social dont ils se trouvent être brusquement les victimes (lecture labiale, loisirs plus nombreux, structures d'accueil, etc.).

## AUTOUR DES COMMISSIONS

### La commission pédagogique

Après deux jours de débats, ce qui semble dominer le plus les travaux de la commission pédagogique est le rebondissement de la question du choix d'une méthode d'enseignement la plus susceptible d'amener le sourd à une intégration sociale à la fois dans le milieu entendant et à la fois dans le milieu sourd.

Les méthodes orales ou gestuelles strictes semblent également contestées par les tenants de ces méthodes et l'on se pose de plus en plus la question de savoir si l'enseignement du déficient auditif ne devra pas s'orienter dans ce domaine vers des attitudes plus nuancées.

En effet si l'acquisition du langage oral doit être la finalité d'un enseignement puisque il permet une réelle évolution de la pensée, il ne reste pas moins vrai que celui-ci est surtout valable dans le sens communication entendant-sourd, mais il s'avère très incomplet quand il s'agit de communication et de relations sociales entre sourds.

La méthode de « total approach » faisant appel à différents moyens complémentaires (méthode orale, lecture labiale et langage gestuel et dactylogie) semblerait actuellement la plus susceptible de correspondre aux besoins du sourd.

Il apparaît aussi qu'en matière d'éducation adaptée celle-ci doit souvent être plus spécifique en fonction de chaque sujet et de ses aptitudes à suivre telle ou telle méthode.

Les expériences faites dans un certain nombre de pays utilisant les méthodes combinées (U.S.A., U.R.S.S., Italie) semblent amener le sourd à une double insertion à la fois dans le milieu entendant et à la fois dans le milieu sourd.

Il ne faut pourtant pas perdre de vue que le langage gestuel se basant principalement sur la mimique ne peut en aucun cas traduire les concepts précis et complexes nécessaires au développement normal de la pensée, et il doit s'accompagner par exemple de la pratique de la dactylogie pour être précis et pour permettre notamment de traduire les termes plus abstraits.

Quelle que soit la méthode adaptée, les besoins en éducateurs spécialisés et adaptés sont en augmentation et dans le monde entier des expériences multiples se déroulent dont les éducateurs doivent absolument tenir compte, dans l'application de méthodes qui ne peuvent être qu'évolutives et complémentaires.

#### **Commission psychologique**

Elle a connu un succès très net du fait du nombre de ses participants — entendants et sourds — venus d'à peu près tous les pays du monde pour faire part de leurs expériences autour du thème : DÉVELOPPEMENT DU TRÈS JEUNE ENFANT SOURD.

L'intérêt du dépistage et d'une éducation précoces de l'enfant sourd a été de nouveau affirmé.

Ce qui est déterminant, également, est l'orientation nouvelle qu'a pu prendre la commission en matière d'utilisation du langage gestuel du jeune enfant sourd. Alors que les autres congrès donnaient une prépondérance au langage oral, des expériences diverses menées dans le monde, et notamment aux U.S.A., ont montré que le langage des signes pouvait permettre aux très jeunes enfants, avant qu'ils ne puissent pratiquer la lecture labiale, de communiquer avec leur environnement.

Il a été d'ailleurs démontré de façon naturelle que le jeune enfant privé de l'ouïe était tenté d'utiliser un langage symbolique.

Ce qui affecte le plus, au plan psychologique, le jeune enfant, est peut-être le manque de communication avec son entourage ; c'est pourquoi la commission souhaite justement que l'enfant soit en mesure, par différents moyens, d'acquérir un sens de la communication précoce grâce au langage des signes, à la lecture labiale de façon à lui permettre rapidement de parler et de pratiquer plus vite le langage oral.

La commission demande donc que des études précises pour contrôle de façon objective l'acquis que permet l'utilisation de méthodes globales de communication. Il convient d'insister sur le fait que, dans ce cas, le langage gestuel devra être beaucoup plus précis qu'il ne l'est actuellement et faire appel à la dactylogie. Cela impliquera que les professeurs, et surtout les parents, apprennent ce langage qui sera en mesure de rétablir, dans les premières années de la vie de l'enfant, la relation entre le langage et la pensée...

# langage et transformation négative

Aux journées d'études du G.E.R.R.E.N. de mars 1971, Mme le docteur Hat, parlant des stades d'acquisition du langage chez les enfants atteints de phénylcétonurie, avait insisté sur leur parallélisme avec les stades du développement de l'intelligence selon Piaget. Elle insistait également sur l'importance de la phrase transformationnelle, c'est-à-dire le moment où l'enfant sait mentir, le moment où il commence à dissocier le langage de sa pensée.

Il y a deux ans, en juillet 1969 (« Interéducation » n° 16), nous avons proposé aux enfants scolarisables du C.R.M.P. de la Mayotte de donner un message en utilisant deux mots imposés. L'étude actuelle en est la suite. Comment les enfants utilisent-ils la négation ? Comment transforment-ils la phrase noyau ? Comment prennent-ils leur distance par rapport à l'énoncé ? Pour cela nous nous sommes inspirés :

1. des épreuves de Mme Sadek-Khalil :
  - un test de langage (Delachaux et Niestlé).  
Epreuves III : les contraires.
2. de l'article de Luce Irigaray :
  - revue « Langage », mars 1967. Négation et transformation négative dans le langage des schizophrènes.
3. des exercices proposés lors des examens de langage d'aphasiques, exercices dits des contraires.

Nous avons choisi :

## 11 ADJECTIFS

- grand
- pauvre
- chaud
- doux
- profond
- beau
- absent
- vrai
- pareil
- comique
- masculin

## 11 VERBES

- naître
- savoir
- rire
- aimer
- allumer
- faire
- chauffer
- ouvrir
- lever
- arriver
- raccourcir

## 10 PHRASES

- j'ai faim
- tu aimes la lecture
- il allume le feu

- elle ouvre la porte
- Jean se lève tôt
- J'écris au stylo bille
- Je travaille les mathématiques
- je meurs de frousse
- tu ranges le placard
- les feuilles des arbres poussent

La consigne donnée était : « dis ou écris le contraire ».

Nous avons interrogé oralement ou par écrit et sans limitation de temps :

- 50 enfants de l'école publique de Montlignon,
- 50 enfants de la rue Wurtz à Paris (13<sup>e</sup>),
- une centaine d'enfants du centre de rééducation de la Mayotte à Montlignon.

Ces enfants avaient tous de 8 à 12 ans. Aucun n'était étiqueté comme débile. Nous nous sommes toujours assurés à l'aide de un ou deux exemples que le sens du mot « contraire » était compris. Nous avons proposé des adjectifs et des verbes, car les contraires des substantifs ne seront pas demandés au niveau élémentaire dit Mme Sadek.

Quant aux phrases, nous avons besoin d'y inclure trois termes fondamentaux de la communication ; sujet : JE - allocutaire : TU - monde : IL.

Nous avons envisagé la correction d'un point de vue strictement linguistique : conservation des catégories grammaticales, exemple :

- le contraire de grand peut être : petit, minuscule, pas grand ;
- le contraire de naître peut être : mourir, pas naître.

Pour les phrases, il est essentiel d'en conserver la structure : le sujet du temps du verbe.

— le contraire de : tu ranges le placard peut être : tu déranges le placard ou tu ne ranges pas le placard.

Voici le pourcentage des erreurs obtenu sur les trois groupes :

Paris	Montlignon	C.R.M.P. la Mayotte
		CE1 Externat 15 % Internat 18 %
	CE2 3,5 %	CE2 Externat 12 % Internat 17 %
CM1 3,5 %	CM1 3,5 %	CM1 Externat 12 % Internat 18 %
CM2 3,5 %	CM2 3 %	CM2 Externat 4 % Internat 5,7 %
		Ces deux dernières classes ont des élèves admis en 6 <sup>e</sup> classique ou moderne

Il est évident que les enfants du Centre ont plus de difficultés que les autres à employer la négation, que les enfants externes seraient linguistiquement supérieurs aux internes, supériorité de la famille diront les uns, à moins que l'internat accueille des enfants plus perturbés ce qui peut être le cas ici.

Si nous regardons les résultats de Paris et ceux de l'école de Montlignon, il semblerait que la phase de transformation soit une étape à franchir et qu'elle ait

peu de rapport avec les niveaux scolaires CE, CM, puisque le pourcentage des erreurs est sensiblement le même dans les deux cours.

Nous avons également proposé ces épreuves à des garçons d'une classe pratique, garçons de 13 à 15 ans, le pourcentage des erreurs est remonté à 9-10%.

L'étape « transformationnelle » du langage paraît bien être importante au niveau de l'adaptation à la scolarité. Il nous restait à analyser les erreurs rencontrées.

**I. Les erreurs les plus nombreuses sont au niveau des phrases.**

Il en est d'électives :

— tu aimes la lecture appelle :

non, j'aime pas la lecture ou je déteste la lecture

— tu ranges le placard appelle :

je range pas le placard.

« Tu » amène « Je » comme si l'emploi de ces pronoms ramenait certains éléments vers la relation duelle ou narcissique dont ils ne veulent ou ne peuvent pas sortir ; ou bien leur égocentrisme est tel, que la phrase : « Jean se lève tôt » a pour contraire « moi, je me lève tard ».

Absolument pris par le contexte, des enfants ont surajouté à la négation par des « non » répétés et transformé le présent par le futur : « non, je rangerai pas le placard », « non, j'aime pas la lecture ». Quatre sujets ont donné des expansions aux phrases : « les feuilles des arbres y poussent parce que c'est le printemps. Jean se lève tôt parce qu'il va à l'école ».

Les mêmes élèves ayant réussi à donner le contraire des adjectifs et des verbes ne paraissent pas soupçonnables d'incompréhension du sens du mot contraire.

**II. Les contraires des adjectifs ont été les mieux réussis.**

L'opposition grand - petit

pauvre - riche

froid - chaud.

est réussie à 98%.

**III. Les refus ont commencé aux verbes.**

Trois garçons de 8 ans ont dit : « moi, sais pas ».

D'autres ont commencé là, à oublier très vite la consigne. Ces mots n'ont plus été pour eux qu'un aliment à leur imagination ou à leurs fantasmes.

Voici quelques exemples :

— savoir : tu es un âne

— faire : rien (10 réponses)

— faire : mal

— arriver : en route

— aimer : on aime bien son petit enfant

— aimer : le divorce

— aimer : on le jette, quand c'est une femme on l'abandonne

— rire : on rigole pas

— ouvrir : on la ferme

IV. Il existe au Centre de Rééducation un autre problème qui n'apparaît pas sous le chapitre « erreurs », puisqu'il n'y a pas d'erreurs, c'est l'importance des **contraires morphologiques**. On entend par contraires morphologiques, l'adjonction de « non » ou de « pas » devant l'adjectif ou le verbe proposés.

Exemple : pas beau, pas utile, etc.

Nous citerons ici les commentaires de la grille du questionnaire Tissot, proposé aux aphasiques :

« Rejeter de telles réponses (les contraires morphologiques) ne paraît pas linguistiquement fondé : c'est toute la grammaire des fautes même chez les locuteurs normaux qu'elles illustrent. Les rejeter aboutirait à tester la non-acquisition d'habitudes scolaires, soit la dominance de la langue parlée sur la langue scolaire, soit le niveau scolaire. »

Voici le pourcentage des contraires morphologiques obtenus par les trois groupes :

PARIS 7,5%.

MONTLIGNON 4% (mais un instituteur a fait pression sur ses élèves en refusant les contraires morphologiques).

CENTRE DE RÉÉDUCATION 21%.

Donc nous n'avons pas rejeté ces réponses, mais, intimement persuadés que la richesse d'une langue réside dans sa syntaxe et dans son lexique et non dans sa morphologie, nous avons poussé plus loin l'expérience. Nous avons interrogé individuellement quelques-uns de ces enfants rusés, intelligents qui avaient donné une majorité, voire la quasi-totalité de contraires morphologiques. Nous leur avons forcé la main afin qu'ils trouvent le mot juste. Le résultat fut une régression. La moyenne des erreurs passa de 1 à 6.

Nous avons également demandé à deux psychologues de l'établissement de proposer aux enfants qui avaient plus de quatre erreurs linguistiques aux exercices de contraires, les épreuves de Piaget : conservation de la substance, et épreuves de groupement. Il y a concordance des résultats dans 80% des cas : échec aux épreuves de Piaget, échec aux épreuves des contraires.

En conclusion, et à la suite de ces réflexions, nous constatons que :

— des enfants peuvent s'exprimer très clairement avec une syntaxe correcte et être incapable de prendre leur distance par rapport au langage. Tant qu'ils n'ont pas la maîtrise de cet instrument de communication en tant que tel, la scolarisation est difficile presque impossible. Les pédagogues se sentent démunis devant de tels problèmes. Nous pensons être très clairs, très simples et nous sommes hors de la portée des enfants ;

— la collaboration avec les psychologues devrait être plus poussée. Nous espérons mettre au point des épreuves de langage en référence aux stades selon Piaget.

Lucette COMMUN.

Juin 1971.

Qu'il nous soit permis de remercier pour leur collaboration :

Les institutrices de l'école rue Wurtz, Paris (13<sup>e</sup>),

Les institutrices de l'école de Montlignon (Val-d'Oise),

Monique Fournier, Danièle Vernet, psychologues à la Mayotte,

Françoise Lavaux, psychologue à la Salpêtrière, qui nous a fourni les examens de langage proposés aux aphasiques,

Gilberte Loukine, orthophoniste rééducatrice à la Mayotte qui a participé à l'élaboration et au dépouillement des épreuves.

## séminaire sur la grammaire (fin) <sup>(1)</sup>

Nous avons tenté de décrire rapidement « grammaire générative ; grammaire transformationnelle ». Nous allons reprendre leurs relations qui sont importantes. Sur le plan pédagogique il y a des distances à prendre par rapport à cette question.

Notons dès maintenant pour ceux qui s'inquiètent de l'introduction dans notre vocabulaire pédagogique d'un certain nombre de termes de ce type, que de toute façon la préoccupation du linguiste est fondamentalement différente de la préoccupation du pédagogue.

Quelles applications va-t-on pouvoir tirer de ce type d'études en grammaire ? Il est évident qu'on peut en tirer, sinon des applications, au moins des hypothèses de travail ; mais il n'est pas question, en l'état actuel des choses, de transformer l'initiation classique des enfants à la grammaire en l'apprentissage formel d'un modèle génératif (ou autre) auquel l'enfant ne participerait sans doute pas parce que c'est très abstrait. Ce qu'il faut bien préciser c'est que les linguistes ont pour objet d'étude la LANGUE, et que la langue, en tant qu'objet scientifique, est abstraite de toutes les circonstances de sa production. L'objet qu'étudie le linguiste est un objet épuré, désinséré des circonstances qui l'engendrent et des modalités pratiques de l'énonciation et même de la construction du langage. Or nous ne pouvons pas, dans une perspective de pédagogie, nous livrer à la même abstraction. Quand on fait faire de la grammaire aux enfants il faut toujours essayer de construire l'analyse grammaticale qu'on leur propose à partir de leurs propres performances linguistiques. Si on leur donne des énoncés, qui seront peut-être très riches pour un linguiste mais qui sortiront du cadre de la performance des enfants, on risque de se priver de ce qui devrait être au fond la grammaire, une réflexion sur la langue et non pas une sorte d'apprentissage formel.

Il faut noter également que la linguistique, notamment dans tout ce qu'elle a de génératif ou de transformationnel, a une prétention psychologique, c'est incontestable. Qui dit « génératif » introduit une certaine dynamique dans la construction d'un énoncé linguistique ; par conséquent ce dont va rendre compte le linguiste, c'est bien sûr des faits de langue tels qu'ils se présentent mais aussi du processus formel selon lequel tout fait de langue est produit. On veut comprendre comment on produit des énoncés qui appartiennent à une langue donnée. A ce propos je recommande très vivement la lecture d'un numéro spécial de la revue « Langage » qui s'intitule « grammaire générative et psycholinguistique », à coupler avec la lecture du numéro de la revue « Psychologie française » qui s'appelle « Grammaire générative et Psychologie ». Dans la revue « Langage » il y a en particulier un article de Mehler « La grammaire générative est-elle une réalité psychologique » ? L'auteur se pose une question que l'on peut formuler

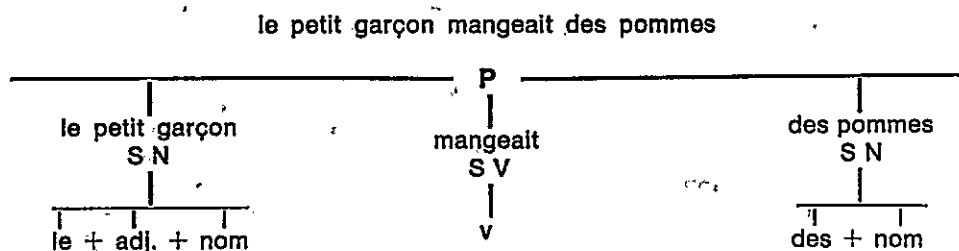
de la façon suivante : est-ce qu'il y a coïncidence entre le modèle génératif que l'on extrait des états de langue que fournissent la langue écrite et la langue parlée, et la manière dont fonctionne réellement, si tant est que ce ne soit pas une fausse question, notre système producteur de langage ? Autrement dit : « est-ce que notre cerveau n'est pas organisé fonctionnellement comme une grammaire générative ? »... A la limite on n'a pas le droit d'en récuser l'hypothèse. Piaget fait bien l'hypothèse que certaines structures mentales du cerveau fonctionnent selon le groupe mathématique de Klein, le système des opérations logiques. La perspective des travaux de Piaget est un peu identique : le modèle de pensée qu'il nous fournit c'est aussi un modèle formel, c'est au fond une certaine grammaire de la logique, logique du « oui » et du « non », du « et » et du « ou », de l'implication.

Les lois de composition qui interviennent sur les objets linguistiques ne sont pas des lois concernant les propositions logiques mais on peut admettre qu'il existe une structure formelle du langage, une sorte de « câblage » qui s'est construit au cours du temps et qui fait qu'un individu donné engendre toujours des phrases qui appartiennent à SA langue. Le « câblage » en question est un « câblage » individuel : un individu particulier engendre toujours des phrases qui ont entre elles une très grande communauté de formes. Bresson avait insisté sur la notion d'« embrayeurs » de la parole ; quand on commence à parler on dispose d'un certain nombre de mots-clés, de mots d'ouverture — « je crois », « on pourrait » — qui en fin de compte sont inutiles mais qui traduisent un phénomène psychologique ; c'est important au niveau d'une analyse psycho-linguistique.

Quand on consulte un ouvrage sur les grammaires génératives on s'aperçoit qu'il y a, au point de départ, des choses très élémentaires. On prend une phrase, par exemple « le petit garçon mangeait des pommes » : on va procéder d'abord à un découpage de la phrase en utilisant les concepts structuraux élémentaires ; on va avoir, au départ, un syntagme nominal « le petit garçon » ; un syntagme verbal ensuite « mangeait » et un syntagme nominal « des pommes » ; on pourra se dire, ayant fait ce travail, qu'au fond la forme de cette phrase est : syntagme nominal + syntagme verbal (on a la possibilité d'adjoindre au verbe un adverbe par exemple) + syntagme nominal ; on a une phrase du type S N + S V + S N.

On ne s'arrête pas là. On va, à l'intérieur du syntagme nominal décomposer en éléments.

Le modèle génératif consiste à partir d'un état zéro, qu'on va appeler P, qui est la phrase ; de là on décompose en deux branches ou trois branches pour atteindre deux ou trois niveaux ; puis on divise chaque nœud :



La démarche générative c'est, à la limite d'effacer ensuite les mots et de ne garder de la phrase que sa structure formelle, cette structure en arbre. C'est ce qu'on appelle l'analyse de la phrase en constituants immédiats. Cette démarche du linguiste qui aboutit à dégager une structure en arbre rappelle celle du mathématicien : à partir d'un certain nombre d'éléments je peux très bien rechercher la combinatoire de ces éléments et, en général, pourvoir toutes les combinaisons possibles d'éléments entre eux je fais des arbres.



Plusieurs remarques s'imposent.

D'une part c'est trop simple. Pourquoi ?

Au fond cette génération du langage on la décrit à postériori sur la phrase constituée ; on prend pour générateurs les mots de la phrase. Il semble qu'on reviendrait à une conception assez naïve et archaïque de la construction du langage qui consisterait à penser que l'individu dispose comme ça de mots qu'il a alignés, et qu'il les accroche aux branches d'un générateur. Il est hors de doute que c'est faux. La manière dont vit un mot dans notre tête n'est pas sous une forme graphique ou phonique. Il vit sous forme d'un codage qui met en œuvre des influx et vraisemblablement des structures biochimiques très fines. Quand je dis « cet énoncé est faux » c'est qu'il y a déjà une transformation qui fait d'un matériel inconnu au départ quelque chose de lisible et de compréhensible. La plupart des phrases que l'on peut représenter sous cette forme sont des phrases très élémentaires de la langue. « Le petit garçon mangeait des pommes » c'est la phrase du type sujet-prédicat, qui est évidemment la plus fréquente mais qui ne recouvre pas toutes les possibilités syntaxiques et grammaticales que l'on a de dire la même chose. Les linguistes ont probablement raison de partir de la phrase française-type, comme on dit, mais une véritable grammaire doit rendre compte des autres formes possibles que peut prendre le même énoncé. Une utilisation possible des modèles mathématiques génératifs c'est la construction de machines capables de produire des énoncés ; mais ça ne produit toujours que des énoncés très élémentaires qui de toute façon ne rendent pas compte de toutes les règles de la grammaire.

Raison pour laquelle on va parler de « transformation ».

On peut signifier la même proposition ou la même idée avec une organisation syntaxique de la phrase différente (je ne parle même pas ici de la possibilité d'utiliser dans le lexique des synonymes). Je parle simplement de ces variations qu'on a caricaturées dans le Bourgeois Gentilhomme, « Belle Marquise vos beaux yeux me font mourir d'amour ». Il y en a qui ne sont pas grammaticalement acceptables mais la plupart sont audibles ; personne n'est choqué absolument par un tel énoncé ; il y a une certaine connivence avec le sens véhiculé même si on a considérablement déformé la syntaxe classique.

Quel est le critère qui permet de dire qu'un énoncé est identique à l'autre, est équivalent à l'autre ? C'est le sens. Je peux affirmer que tant que le sens n'est pas modifié, c'est-à-dire qu'au fond la proposition initiale reste la même, les énoncés sont équivalents. Il y a donc un critère de sens qu'il est nécessaire de retrouver. Or la linguistique contemporaine poursuit l'ambition d'établir une grammaire du signifiant relativement indépendante de ce à quoi sert le signifiant. Même en grammaire structurale on chasse le sens ; on essaie de définir un objet « langue » qui aurait une logique intrinsèque indépendamment de sa signification. On trouve cette préoccupation dans l'ambition de Chomsky de fabriquer des grammaires « libres du contexte ».

Ceci nous montre à quel point nous devons être prudents vis-à-vis d'une telle démarche en pédagogie. Avec les enfants nous ne pratiquons que dans l'univers du sens. Nous n'avons aucune raison d'amener l'enfant trop tôt à formaliser et à dépouiller la réflexion sur la langue de sa signification. On se priverait du levier essentiel du perfectionnement de la langue chez l'enfant. Seul le linguiste peut se permettre provisoirement de séparer l'aspect signifiant de l'aspect signifié.

Est donc apparue la nécessité d'introduire dans la grammaire générative une nouvelle dimension, la dimension transformationnelle. Chomsky a été amené à distinguer dans toute langue une structure superficielle et une structure profonde.

Il appelle structures superficielles ou « performance » toutes les structures qui sont conformes à ce que nous observons de la langue ; quand je dis « le petit garçon mangeait des pommes » voilà ce qui pour moi est observable, ce que je perçois, ce que j'interprète, ce que j'analyse.

Mais Chomsky dit qu'il faut faire l'hypothèse que sous la structure superficielle du langage il existe des structures profondes. Chomsky entend par là que la manière dont existe potentiellement la possibilité de produire une phrase n'a rien de commun du point de vue de l'objet élémentaire et de la grammaire élémentaire avec l'objet produit en définitive. Il y a une transformation. Notre cerveau est une machine à transformer ce qu'il appelle un noyau du langage ou une phrase-noyau, à la transformer conformément aux règles grammaticales de la langue donnée. Pour lui, au fond, ce qu'il y aurait de commun à tous les hommes qui parlent c'est la structure profonde ; ce qui les différencierait ce sont les structures superficielles qui seraient le reflet de l'influence du milieu.

Les structures profondes, qui caractériseraient la « compétence » linguistique, c'est-à-dire la capacité de parler, relèveraient d'une structure commune à toutes les langues et à tous les échantillons de langues. C'est un peu cette ambition que poursuit Chomsky : découvrir les lois générales du fonctionnement de toutes langues... ce qui n'est pas d'ailleurs reçu par tout le monde, mais on ne peut pas à l'heure actuelle récuser cette hypothèse.

Il est important de noter qu'à ce moment-là il faut faire intervenir dans le processus de production d'un acte de langage des « transformateurs » ; des « opérateurs » de transformations.

On peut dégager deux grandes catégories d'opérateurs de transformations. D'une part il y a les transformations qui interviennent à partir d'une phrase élémentaire, d'une phrase-noyau ; par exemple « garçon », « manger », « pomme ». A partir de ces trois monèmes je peux opérer spontanément des transformations qui peuvent être de nature syntaxique, c'est-à-dire qui procèdent à la mise en ordre des trois éléments.

Je signale à ce propos qu'on observe dans les premiers actes importants du langage de l'enfant, dans les premières constructions de phrases, un certain agrammatisme, c'est-à-dire en fait, une certaine juxtaposition d'éléments non fléchis, informés du point de vue de la syntaxe, de la grammaire. Il y a également toute une catégorie de traumatisés du cerveau qui ont des aphasies qui se manifestent par l'impossibilité d'organiser les unités signifiantes de la langue selon la syntaxe, avec une fréquence des infinitifs : « maman partir Bagnères-de-Bigorre ». Ils ont perdu les petits mots de la langue, les flexions de modalité et de temporalité des verbes ; on pourrait dire qu'ils ont perdu l'usage d'un certain nombre d'opérateurs grammaticaux et ils ne peuvent, au fond, restituer de leur langue que la phrase-noyau, cette espèce de phrase brute initiale, qu'ils ne peuvent plus transformer selon les règles établies.

Il y a donc des transformateurs de ce type qui sont des opérateurs qui agissent directement sur le noyau de la langue pour en faire un énoncé grammatical. Vous savez que la notion de grammatical en linguistique est très précise. Est grammatical dans une langue donnée ce qui est acceptable du point de vue de la syntaxe et de la morphologie.

Il existe aussi d'autres transformateurs qui permettent de modifier l'ordre initial sans changer le signifié, de transformateurs internes.

Enfin il existe des opérateurs qui modifient le signifié. C'est la manière dont sont présentées maintenant la « transformation » passive, active, interrogative, négative ; en quelque sorte on symbolise le changement de sens ; suivant que je dis « il fait froid » ou « fait-il froid ? » la position de locuteur est différente ; il y a bien changement de sens de la phrase originelle.

Ça n'est pas au hasard si on parle « d'opérateurs ». En ce moment, dans de nombreux univers scientifiques on fonde l'objet « opérateur » comme un objet mathématique, logique, linguistique.

Un logicien d'Aix, M. Frey, a fourni à Piaget un autre modèle du groupe I.N.R.C., mais qui n'est plus fondé sur la logique du oui et du non mais sur une logique des opérateurs : l'opérateur d'identité, l'opérateur de duplication, l'opérateur de

substitution ; avec ces opérateurs il reproduit toutes les opérations logiques que Plaget a décrites sous d'autres formes.

Je ne prétends pas qu'on puisse, à l'heure actuelle, tirer de ces travaux des modèles d'exercices. Tous ces modèles témoignent d'une recherche scientifique très intéressante, excitante même pour ceux qui sont attirés par des études formelles de ce type, mais il est prudent d'avoir présent à l'esprit que les linguistiques et les logiciens ne prétendent pas avoir DÉCOUVERT la manière dont parlait ou dont pensait un enfant. Tout ce qu'ils essaient eux, c'est de DÉCRIRE d'après ce qu'ils observent. Or il est évident que l'enfant découvre des foules de propriétés, y compris des propriétés de la langue, non pas par une sorte de logique déductive précoce, mais parce qu'il a à sa disposition des modes d'activité qui ne relèvent pas de ce formalisme dans lequel on prétend enfermer le fonctionnement réel de la langue. C'est une interprétation trop fréquente actuellement de la linguistique et des mathématiques en pédagogie de simplifier outrageusement les modèles qu'on propose à l'enfant et d'enfermer l'enfant dans des modèles de travail grammatical ou logique qui, en réalité, sont pour lui des carcans et qui le privent de ce qui semble essentiel du point de vue du progrès de la performance linguistique de l'enfant, à savoir sa liberté de parole.

On n'insistera jamais assez sur l'aspect essentiel en matière d'éducation du langage : former linguistiquement les circonstances de la parole, créer la demande, créer l'exigence pour l'enfant de parler, même si, effectivement il n'est pas douteux que, pour un rééducateur ou un éducateur on peut découvrir dans les travaux des linguistes contemporains la matière à des exercices systématiques qui peuvent évidemment rendre de grands services. C'est facile de faire découvrir à un enfant qu'on peut représenter « le petit garçon mangeait des pommes sous la forme d'un arbre ». Inversement on peut proposer des arbres nus, peut-être même en indiquant : « P », « S N » (syntagme nominal), « S V » (syntagme verbal, et de lui dire accroche des mots aux branches de l'arbre. Je connais un instituteur qui fait travailler ses élèves en utilisant des structures parenthétiques emboîtées : quand on efface les mots de la phrase on n'a plus que des parenthèses et des parenthèses qui s'emboîtent les unes dans les autres. Les enfants jouent à ça, ils éprouvent du plaisir à utiliser un modèle formel « a priori ».

Bien entendu ceci n'est possible que si les enfants participent réellement, dans la mesure où ils aiment bien la grammaire, c'est-à-dire qu'ils puissent la considérer à la fois comme une utilité et comme un jeu. Que de fois on convie l'enfant à faire une analyse qui n'a pour lui aucune utilité dans l'immédiat. Je pense que les meilleures leçons de grammaire sont celles qui se déroulent sur le mode d'une activité un peu ludique.

D'autre part, il faut se rendre compte que, pour être en mesure d'aborder les problèmes de la langue française sur le plan d'une grammaire transformationnelle, il faut effectivement maîtriser pour soi un nombre considérable de formes de la langue. On donne des exemples à partir de phrases élémentaires mais il faut bien se rappeler que le projet d'une grammaire transformationnelle c'est de rendre compte de tous les énoncés possibles qui peuvent être considérés comme grammaticalement corrects en français. C'est ce qui fait la difficulté d'appliquer d'une manière un peu hâtive ces modèles qui apparaissent à la limite assez simples.

Sur le plan pédagogique en général, et également sur le plan de la rééducation, on peut se demander si ces recherches ne pourraient pas nous aider à analyser les difficultés qui peuvent apparaître dans le comportement grammatical ou syntaxique des enfants.

Un des problèmes fondamentaux évoqués par Chomsky c'est quand même d'essayer de comprendre comment se constitue dans la tête de l'enfant cette grammaire spontanée qui l'amène à parler et écrire correctement, ou, par opposition, à avoir des systèmes erronés d'énonciation par oral ou par écrit. C'est important.

Il est probable que, dans le souci d'apprendre très rapidement à l'enfant une grammaire que l'on peut appeler « une grammaire d'usage » de la langue écrite (savoir quand il faut un S ou pas, ENT...), une grammaire qui visait essentiellement à la mettre en mesure d'aborder l'enseignement du latin à partir de la 6<sup>e</sup>, on a pris un certain nombre d'habitudes. On peut considérer que cet enseignement est sélectif dans la mesure où il s'adresse à des enfants dont on projette qu'ils l'utiliseront très tôt pour réaliser des apprentissages pour lesquels TOUS les enfants ne sont pas mûrs ni intéressés.

On est donc amené à se poser des questions : quelles conséquences tirer de ces recherches sur le plan de l'attitude vis-à-vis de la parole de l'enfant ou de ce qu'il énonce par écrit ? Peut-on faire « comme ça » le saut entre la linguistique telle qu'elle nous apparaît et la pédagogie ? N'est-il pas nécessaire d'introduire entre les deux un relais, c'est-à-dire une réflexion qui permettrait de ne pas tirer des conclusions un peu formelles de ces différents travaux, et qui serait effectivement le relais de la psychologie ?

Il y a là un champ de discussion qui pourrait alimenter un autre séminaire.

### Rappel bibliographique

John LYONS :

- Introduction à la linguistique théorique.
- Chomsky (Seghers).

DUBOIS :

- Grammaire structurale du français.

Benjamin LEE WHORF :

- Linguistique et anthropologie (Gontier).

Revue :

- « LANGAGE », numéro spécial : « Grammaires génératives et psycholinguistique ».
- « PSYCHOLOGIE FRANÇAISE » : « Grammaire générative et psychologie ».

Jacques BEAUVAIS.

### GERREN

Numéros spéciaux

« Journées d'études »

Déjà parus :

- Troubles des apprentissages scolaires et rééducation - Epuisé.
- Education et rééducation psychomotrices - Prix : 10 F.
- La communication et ses troubles - Prix : 12 F.
- Le cours préparatoire et l'échec scolaire - Prix : 10 F.

A paraître :

- Introduction à la psycho-linguistique (Journées 1970).
- La genèse du langage (Journées 1971).

Les commandes, accompagnées d'un chèque (postal ou bancaire), à l'ordre de : Gerren 21 075 85 Paris, doivent être adressées à : Paule Gaillard, 33, rue Croulebarbe, Paris (13<sup>e</sup>).

## ASSOCIATIONS ET PÉRIODIQUES PÉDAGOGIQUES

Dans cette fiche, tu trouveras des informations volontairement succinctes : adresses, orientations ou centres d'intérêts ou secteurs d'investigations. Selon tes motivations, tu complèteras en prenant directement contact avec les responsables de l'organisme choisi.

### ASSOCIATIONS

- A Cœur Jole**, 5, rue Jussieu, 69 - Lyon (5<sup>e</sup>), tél. 42.52.44 (le chant choral), S (1).
- Association Française pour la Lecture**, 29, rue d'Ulm (2), Paris (5<sup>e</sup>) (la promotion de la lecture), P.
- Association Française des Professeurs de Français**, 1, avenue Léon-Journault, 92 - Sèvres, P.
- Association Internationale des Professeurs d'Education Musicale (méthode Willems)**, La Promenade 6, 2800 - Delémont, Suisse, P, S.
- Association Montessori de France**, 29, rue de Chalandray, 91 - Montgeron (la pédagogie Montessori).
- Association Nationale d'Ecoles Nouvelles**, 66, rue d'Assas, Paris (6<sup>e</sup>).
- Association de Pédagogie Cybernétique**, 29, rue d'Ulm, Paris (5<sup>e</sup>) (les techniques pédagogiques), P.
- Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologiques**, 6 bis, rue Bachaumont, Paris (2<sup>e</sup>), S.
- Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active**, 55, rue Sainte-Placide, Paris (6<sup>e</sup>) (loisirs collectifs des jeunes), P, S.
- Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques**, 1, avenue Léon-Journault, 92 - Sèvres (la rénovation dans le 2<sup>e</sup> degré), P, S.
- Créativité**, 11, rue de Clichy, Paris (9<sup>e</sup>) (cf. sa raison sociale), P, S.
- Défense de la Jeunesse Scolaire**, 14, rue de l'Abbé-de-l'Epée, Paris (5<sup>e</sup>) (cf. sa raison sociale), P.
- Eclaireurs et Eclaireuses de France**
- Ecole Rudolf Steiner (Association des Amis de l')**, 22 bis, rue d'Alésia, Paris (14<sup>e</sup>), tél. 402.15.22.
- Enseignement 70**, 94, rue Notre-Dame-des-Champs, Paris (6<sup>e</sup>), P, S.
- Franco et Franches Camarades**, 5 bis, rue Martel, Paris (10<sup>e</sup>), tél. 824.94.11 (loisirs collectifs des jeunes), P, S.
- Groupe d'Education Thérapeutique**, 78, rue des Champs-Philippe, 92 - La Garenne-Colombes, tél. STA. 19.69, S.
- Groupe d'Etudes et de Recherche des Rééducateurs de l'Education Nationale**, 29, rue d'Ulm, Paris-5<sup>e</sup> (2) (l'action rééducative), P.

(1) S : cette association organise des stages, séminaires ;  
P : cette association publie un périodique.

(2) A la date de rédaction de cette fiche, toutes les associations ayant leur siège social à l'ex-I.P.N. ont été mises à la porte de ce bâtiment.

- Groupe Français d'Education Nouvelle**, 29, rue d'Ulm, Paris-5° (2) (l'éducation nouvelle), P, S.
- Groupe Français d'Etudes de Sociométrie**, 29, rue d'Ulm, Paris-5° (2) (dynamique de groupe, psychodrame), S.
- Institut Copératif de l'Ecole Moderne**, BP 251, 06 - Cannes (les techniques Freinet), P, S.
- Institut Parisien de l'Ecole Moderne**, 29, rue d'Ulm, Paris-5° (2) (l'éducation demain), P, S.
- Ligue Française de l'Enseignement et de l'Education Permanente**, 3, rue Récamier, Paris-7°, tél. 548.88.71, P, S.
- Office Central de la Coopération à l'Ecole**, 101 bis, rue du Ranelagh, Paris-16° (les coopératives scolaires), P.
- Société Alfred-Binet et Théodore-Simon**, 47, rue Philippe-de-Lasalle, 69 - Lyon-4° (la psychopédagogie), P.
- L'Union Française des Centres de Vacances**, 54, rue du Théâtre, Paris-15°, tél. 577.02.20, S.

#### PÉRIODIQUES

(BM : bimensuel ; H : hebdomadaire ; M : mensuel  
BT : bimestriel ; t : trimestriel)

- L'Art Enfantin**, cf. ICEM, témoignages de l'art des enfants dans les domaines de l'expression libre, contrôlé par la CEL, 5 numéros par an.
- Bulletin de l'Association Française des Professeurs de Français**, cf. associations, t.
- Bulletin de Liaison des Utilisateurs de Magnétophones**, 29, rue d'Ulm, Paris-5°, tél. ODE. 76.50 (contrôlé par l'Etat), t.
- Bulletin de Psychologie de la Sorbonne**, 17, rue de la Sorbonne, Paris-5°.
- Bulletin de la Société Binet-Simon**, cf. cette association, M.
- Les Cahiers de l'Enfance Inadaptée**, 3, rue Palatine, Paris-6° (contrôlés par SUDEL, donc par le SNI), M.
- Les Cahiers Pédagogiques**, cf. C.R.A.P. (contrôlés par l'Etat), M.
- Centres d'Intérêts**, 40 bis, rue Maurice-Arnoux, 92 - Montrouge (contrôlés par les Editions Studia), M.
- Correspondances - Echanges Pédagogiques**, 78, rue de Sèvres, Paris-7° (expériences pédagogiques), contrôlé par l'Eglise catholique, M.
- Le Courrier de la Recherche Pédagogique**, 29, rue d'Ulm, Paris-5° (organe du Service de la Recherche Pédagogique), contrôlé par l'Etat.
- L'Ecole Emancipée**, 25, rue Bobé-de-Moyneuse, 22 - Guingamp (tendance syndicaliste révolutionnaire du SNI), BM.
- L'Ecole et la Nation**, 19, rue Saint-Georges, Paris-9°, tél. TRU. 49.84 (la revue des enseignants du P.C.F.), M.
- L'Ecole des Parents**, 4, rue Brunel, Paris-17°, tél. 724.29.00 (les problèmes des familles traditionnelles), M.
- L'Éducateur**, cf. I.C.E.M. (culte de la mémoire de Freinet et diffusion des techniques Freinet), BM.
- L'Education**, 91, avenue Ledru-Rollin, Paris-11°, tél. 345.37.21 (l'officielle du ministère), H.
- L'Education Artistique**, Ecole Boule, 57, rue de Reuilly, Paris-12° (la revue du C.N.E.A.).
- Education et Développement**, 11, rue de Clichy, Paris-9° (Cousinet, Decroly, Montessori), M.
- L'Education Musicale**, 3, rue des Ecoles, 77 - Bois-le-Roi, tél. 437.69.91 (professeurs d'éducation musicale traditionalistes), M.

**Education Physique et Sportive**, 11, avenue de Tremblay, Paris-12<sup>e</sup>, BM.  
**Enfance**, 21, rue Gay-Lussac, Paris-5<sup>e</sup> (**psychologie expérimentale**), BT.  
**Enseignement 70**, cf. associations (contrôlé par le P.S.U.), BT.  
**Le Français dans le Monde**, 79, boulevard Saint-Germain, Paris-6<sup>e</sup> (**le français non maternel**) (contrôlé par Hachette), BT.  
**Interéducation**, 7, rue des Frères-Lumière, 92 - Rueil-Malmaison (**six associations coéditent**), BT.  
**Le Journal des Instituteurs**, rue Méchain, Paris-14<sup>e</sup> (contrôlé par Nathan), M.  
**Média**, 13, rue du Four, Paris-6<sup>e</sup>, tél. 326.36.92 (**revue de la Radio-Télévision scolaire**) (contrôlée par l'Etat), M.  
**Orientations**, 78, rue de Sèvres, Paris-7<sup>e</sup> (**essais et recherches en éducation**), contrôlée par LIGEL (église catholique), t.  
**Pédagogie**, C.E.P., 15, rue Louis-David, Paris-16<sup>e</sup>, tél. 870.47.15 (**pour les parents, pour les maîtres**), contrôle Eglise catholique, BT.  
**Perspectives en Education**, Unesco, place Fontenoy, Paris-17<sup>e</sup>, t.  
**Préparer l'Avenir**, 122, boulevard Saint-Germain, Paris-6<sup>e</sup> (**relations d'émissions radio**), contrôlé par les Editions Magnard, M.  
**La Revue Française de Pédagogie**, 29, rue d'Ulm, Paris-5<sup>e</sup>, contrôlée par l'Etat, tél. ODE. 76.50.  
**La Revue de l'O.C.C.E.**, cf. associations.  
**Vers l'Education Nouvelle**, cf. C.E.M.E.A. (associations), M.  
**Vivante Education**, 18, rue Ernest-Lacoste, Paris-12<sup>e</sup> (**les équipes enseignantes**), M.

#### NOTES PERSONNELLES

---

pour toutes suggestions : Yves TROUBAT  
Ecole communale, Villeroy, 77 - Claye-Souilly

© by ipém (11-70), Paris

# écouter, lire, regarder

## Périodiques

**Labo. coop. d'analyses et de recherche** (92 - Gennevilliers). Bull. 80. Sommaire : I. Huile de colza - II. Etiquettes et publicités - III. Réflexions sur les corps gras... Un dossier très documenté sur l'huile de colza, des interrogations sur la protection des consommateurs (insuffisance et retard de la recherche scientifique consacrée à la protection, refus d'informer pour mieux abuser, mauvais usage de la réglementation par détournement à des fins de promotion. A lire, à relire. (M.V.)

## Livres

**La formation permanente en sciences humaines.** Editions sociales françaises (abrév. : F.P.S.H.). Collection à l'usage des psychologues, des animateurs et des responsables. Destinés à l'autoformation, les fascicules qui la composent renferment la matière des rencontres (séminaires) organisées et animées par R. Mucchielli. « Je suis résolument contre l'ésotérisme ; les sciences humaines ne constituent pas un secret que nous voulons garder pour nous, c'est en formant et en informant que nous pouvons le mieux nous mettre au service des hommes » (R.M.). Chaque manuel (160x40, reliure par anneaux plastiques) est divisé en deux parties : « Connaissance du problème » (Informations théoriques, connaissances intellectuelles), « Applications pratiques » (exercices de formation personnelle concrète, présentés de manière progressive). Ces deux parties sont recto verso. Elles se terminent, la première, par un lexique des mots techniques utilisés, la seconde, par des types de programmes pour sessions de perfectionnement de groupe. Au centre du livre, sur un double tableau, l'ordonnancement rationnel pour une formation personnelle (mise en œuvre parallèle de travaux pratiques et d'information). Une collection indispensable. (M.V.)

**La conduite des réunions.** (Cf. ci-dessus F.P.S.H.). Table : 1. Les problèmes psychologiques posés par la conduite des réunions et par la participation. 2. Parler à un public. 3. Animer un grand groupe. 4. Lebrainstorming. 5. La conduite des réunions de petit groupe. 136 pages.

**La dynamique des groupes.** (Cf. ci-dessus F.P.S.H.). Table : 1. Position du problème. 2. Les phénomènes psychosociologiques dans les groupes primaires et leurs lois spécifiques. 3. L'organisation intérieure des groupes. 4. La dyna-



mique des groupes de discussion. 5. La dynamique des groupes comme méthode d'action sur les personnes et sur les organisations. 186 pages.

**Psychothérapie de groupe** (S.H. Foulkes, E.J. Anthony), L'Epi, 1969 ; br., 140×200, 367 p. Trad. de M.-T. d'Alligny. Que se passe-t-il quand s'efface le conditionnement social créé par les conventions, coutumes et tabous, quand disparaissent les inhibitions qu'il provoque ? Quelles formes, quels contenus prennent les propos nés de l'expression spontanée ? A quelles sources puisent-ils leur existence ? Quels en sont les effets - L'auteur, à travers des expériences vécues, tente de nous l'expliquer. (M.V.)

**Psychopathologie de l'échec** (R. Laforgue), Le Mont-Blanc, 1963, br., 135×195, 260 p. Analysant les influences des carences de l'environnement familial sur la formation de l'angoisse et de la névrose d'échec chez certaines notoriétés du passé, l'auteur nous sensibilise au fait qu'existent de nos jours de modernes rousseaux, robespierrres et napoléons, eux aussi en position d'échec sur le plan individuel. L'opinion publique, versatile, irrationnelle dans ses choix et sanctions, condamne certains, idolâtre les autres, ignore la plupart. (M.V.)

**La bande dessinée peut être éducative** (A. Roux), L'Ecole, 1970, br., 200×220, 112 p. Table : 1. Défense et illustration de la bande dessinée. 2. Enseigner la bande dessinée. 3. Enseigner avec la bande dessinée. « Il s'agit de maîtriser ce monde neuf, et non de le mépriser... Pour en arriver à cette appropriation des images par l'homme et non de l'homme par les images » dit l'auteur, qui nous montre, dans cet ouvrage, que les messages de ce mass-médium peuvent être à la fois riches en information et riches en signification. (M.V.)

**C'est ouvert I** (J. Faizant), Denoël, 1970, 180×185, cart., 123 p. - 1. L'ouverture. 2. Les gros sous. 3. Les casseurs. 4. La Gauche unie. 5. Les affaires du P.C.F. 6. L'agitation sociale. 7. La politique quotidienne. 8. Jiji. C'est tout vert, acide. Une revue des événements de 69-70 (le gaulliste et l'après, pas le napoléonien). (M.V.)

**Ecms** (J. Rigaut), Gallimard, 1970, br., 140×205, 288 p. La vie de Jacques Rigaut, à la fois insolente et fascinante, fut un éclair dans la grande aventure surréaliste. La voici figée dans ce livre cependant passionnant. (M.F.)

**Expérience de l'amour moderne** (O. Kelle), Laffont, 1970, br., 140×200, 375 p. Trad. de L. Rosenbaum. Table : L'adaptation sexuelle - L'art de l'amour - Le mariage à l'épreuve. Démystificateur, déconditionnant, cet ouvrage donne des réponses claires, fondées sur la science, aux problèmes posés par la sexualité. (M.V.)

**L'agriculture biologique** (C. Aubert), Le Courrier du Livre, 1970, br., 155×240, 253 p. Table : 1. Techniques agricoles modernes et qualité biologique des aliments. 2. Principes et bases scientifiques d'une agriculture biologique. 3. L'agriculture biologique dans la pratique, technique et résultats. 4. L'agriculture et l'homme dans le monde de demain. Au moment où le mouvement néo-communautaire se dynamise, particulièrement en milieu rural, l'édition de ce livre est un événement d'importance. Il est, en effet, grand temps de mettre l'agriculture au service de la santé de l'homme. Le livre de C. Aubert, très complet (théorie et pratique), montre bien que seules les techniques biologiques (orthobiologique serait mieux) peuvent y parvenir. Cela non plus, les enfants ne doivent pas l'ignorer. Bibliographie abondante. (M.F.)

**L'adolescent meurtrier** (M. Briguet-Lamarre), Privat, 1969, br., 140×215, 284 p. Table : I. Les différentes approches du fait criminel. II. L'homicide volontaire, une conduite d'inadaptation juvénile. III. Recherche étiologique. IV. Etude clinique des différentes conduites homicides de l'adolescent. Annexes. Débutant par une rapide étude statistique comparative, l'ouvrage est une recherche des causes (notamment d'ordre familial) de l'homicide volontaire juvénile. L'auteur y fait appel aux apports des sciences humaines (sociologie, phénoménologie, psychanalyse surtout). (M.V.)

**Demain les parricides** (A. Courtin), A. Balland. Il fallait le dire qu'«en faisant l'impasse de l'adolescence pendant des siècles, la société occidentale a retardé l'heure de la révolte de ses fils.» Mais au moment du cri lancé par le F.L.J. et R. Deshayes, cet ouvrage n'est plus qu'un murmure. Vaut par le « petit dictionnaire du paternalisme intégral » placé en fin de volume. (S.P.)

**Contrainte et liberté dans l'éducation** (H. Meing), Privat, 1968, br., 135×185, 221 p. Citations pour méditation : « Si l'école dans son ensemble, est encore en retard, et si ce qui devrait être naturel est encore qualifié d'exceptionnel, la raison fondamentale réside dans les inhibitions affectives de l'Etat, de la Société, des Parents et des Maîtres. Eux tous n'arrivent pas à se départir de l'ancien mécanisme : réagir affectivement à leurs affects. » « L'inconscient de l'éducateur agit sur l'inconscient de l'enfant. » « Il faut que l'éducateur s'habitue à ce fait que l'épanouissement d'un enfant comprend aussi sa haine et son agressivité, et qu'il est tout à fait naturel à l'enfant de décharger sa haine en premier lieu sur son éducateur. » (M.V.)

**La lisibilité** (F. Richaudeau), C.E.P.L., 1969, rel. 175×230, 301 p. Table : 1. Lecture et lisibilité. 2. Les signes des langages. 3. Ecriture et lisibilité. 4. Typographie et lisibilité. 5. Expériences sur la lecture et la lisibilité. Cette liste donne une bonne idée du caractère synthétique du livre, mais elle ne peut en montrer le plus grand intérêt à tous ceux que les problèmes d'expression écrite et de lecture concernent. La mise en pages du livre de F. Richaudeau est un argument convaincant de sa thèse. En bref, un ouvrage très important. (M.F.)

**Les enfants de Vilna** (Léna Pougatch-Zalcman), Casterman, 234 p. Une expérience pédagogique dans un jardin d'enfants, à Vilna, centre culturel juif le plus important de Pologne, entre les deux guerres. Ce livre est un des rares sur la pédagogie des « moins de sept ans ». L'auteur a pris part à des travaux de recherches sous la direction d'Henri Wallon. Son livre est un témoignage (il n'y a pas d'anciens élèves du jardin de Vilna) criant de vérité. Il faut le lire (M.-T. B.)

**Education stricte, ou éducation libérale** (F.R. Donovan), Laffont, 284 p. Dans cet ouvrage, un siècle et demi de recherches sur l'éducation et le comportement de l'enfant. Pas de conseils ni de directives. A chacun de faire son choix. Quelques notions sur le Ça, le Moi et le Surmoi, le rejet, la possessivité, l'autorité, la permissivité. Et surtout le désir de l'auteur de renforcer la confiance des parents qu'ils ne se posent pas trop de questions, et surtout qu'ils se libèrent de leurs craintes sur la façon d'éduquer leurs enfants. Après avoir lu ce livre, les parents trouvent une réponse à leurs questions et ils sont rassurés. (M.-T. B.)

**Elles ont vingt ans** (C. Bertin), Pion, 1970, rel., 135×205, 282 p. Douze portraits pris sur le vif (de l'émancipée à la raisonnable, de la rouée à la naïve, de la folle à la sage, de la nymphomane à la garçonne). Douze natures différentes, dont le dénominateur commun, c'est, d'abord, un immense besoin de tendresse et de compréhension. (M.V.)

**La pratique du travail en groupe** (G. Ferry), Dunod, 1970, br., 150×215, 226 p., 29 F. Table : 1. La formation psychopédagogique des enseignants. Objectifs et perspectives ; 2. A la découverte du groupe de formation ; 3. Changement de modèle et modèle de changement ; 4. Du groupe de discussion au groupe de travail ; 5. Un groupe témoin de lui-même ; 6. L'expérience jugée par les élèves ; 7. Le professeur et les groupes ; 8. L'enseignant démasqué. Cet ouvrage est la restitution, rigoureuse et sans complaisance, des explorations auxquelles donne lieu cette formule, des perspectives théoriques qui se découvrent à chaque étape de l'expérience, obligation étant faite aux enseignants et enseignés d'affronter des contradictions que les pratiques traditionnelles s'employaient à masquer. (M.V.)

**Psychanalyse du marxisme** (M. Niel), Le Courrier du Livre, 1967, br., 135×210, 223 p. Table : I. L'humanisme de K. Marx ; II. Le messianisme marxiste : le prolétariat comme puissance rédemptrice ; III. L'aliénation suivant le marxisme et l'aliénation réelle ; IV. La dialectique comme passion comparée à la dialectique de la conscience créative ; V. La déviation absolutisante et sacralisante chez K. Marx, Engels et leurs disciples ; VI. Conséquences morales de l'absolutisation chez K. Marx et ses successeurs ; VII. Après Marx ; la permanence de l'aliénation idéologique et politique de Lénine à Mao Tsé-toung ; VIII. Vraie révolution et fausse révolution. A. Marxisme = développement, usage constants — passés et actuels — de la conscience oppositionnelle (Nous contre les Autres, et inversement) ; B. Communisme = développement, usage constants — futurs — de la conscience constructive (Nous avec/pour les Autres, et inversement). Vu la qualité des matériaux psychosociologiques (méfiance, agressivité, soumission, conformisme, orgueil, messianisme, volonté de puissance) fournis par les mentalités (individuelles et collectives) et nécessaires à la pratique de A, il est impossible que le passage se fasse dans B, sans une transmutation quasi magique desdits matériaux (en : confiance, autonomie, modestie, créativité). A moins d'une psychothérapie ou un dé/reconditionnement collectifs monstres (avec les régressions techniques, économiques et consummatrices que cela suppose), ce passage ne peut être qu'un mythe, une espérance, rejetée constamment dans le futur (quasiment une croyance religieuse). (M.V.)

**L'enfance méconnue** (R. Allendy), Mont-Blanc (Genève), br., 140×200, 157 p. Cet ouvrage est un examen du climat affectif de la pédagogie (sentiments des adultes à l'égard des enfants, et inversement) ; les problèmes qui en résultent dans la famille, l'école, la société ; conduite à tenir ou conditions à réaliser pour le « redressement des principaux comportements anormaux ou vicieux de l'enfant » (paresseux, menteur, voleur, méchant, vicieux, boudeur, timide, peureux, dissipé, turbulent, difficile, malpropre, fugueur, tiqueur, gaucher. (M.V.)

**L'enfant de 12 à 15 ans** (P. Gallimard), Privat, 1968, 135×180, br., 114 p. Table : I. La crise de la puberté ; II. Transformations ; III. Incertitudes ; IV. Conflits ; V. Découvertes ; VI. Aimer ; VII. La puberté des parents ; VIII. Etre quelqu'un. « Bouillonnant, piaffant, râlant, chahutant, jamais contents, et en même temps timides, honteux, détournant la tête parce qu'ils n'osent pas vous saluer, maladroits, empotés, ne sachant que faire de leurs membres trop longs, ni comment s'asseoir ou se tenir debout, c'est l'âge ingrat, quoi ! Et si vous saviez comme ils sont gentils, avec ça, quand on les connaît bien, et qu'ils sentent qu'on s'intéresse à eux, et confiants, et bavards. » (M.V.)

**Des loisirs : pour quoi faire ?** (J. Fourastié), Casterman, 1970, br., 115×180, 143 p. Vrai ou faux ? « Si nous choisissons une réduction de la durée de travail plutôt qu'un accroissement de notre niveau de vie, nous devons conserver le pouvoir actuel de consommation pendant les durées suivantes :

1. Dix-sept années, pour la réduction des années de travail de 50 à 33 ; 2. Six années, pour obtenir les huit semaines supplémentaires de congés payés ; 3. Neuf années pour la réduction de 18 heures de la durée hebdomadaire du travail. » Si c'est vrai, sommes-nous prêts à en payer le prix ? (M.V.)

**L'éducation sexuelle des filles** (B. Delarge, Dr Emin), Ed. Universitaires, 1966, br., 140×200. Un livre de 143 pages, réservé aux filles de 8 à 14 ans, un opuscule de 69 pages réservé à leurs parents.

**L'éducation sexuelle des garçons** (mêmes caractéristiques, mais pour les garçons de 8 à 14 ans. Des ouvrages qui peuvent être utiles, si vous êtes embarrassé(e)s dans le choix et la forme de vos explications, mais inutiles si le « climat » n'y est pas (inhibitions, sentiments de culpabilité, etc.). (M.V.)

**Le maître-camarade et la pédagogie libertaire** (J.R. Schmidt), Maspéro, 1971, br., 135×215, 210 p. Table : I. Les faits ; II. Les origines ; III. Les résultats. Destruction de la fonction de maître-guide, installation (totale et immédiate) de l'enfant dans son autonomie créatrice : utopie passée au stade de la réalité. Les expériences des maîtres-camarades de Hambourg étudiées et relatées par... un adversaire. (M.V.)

**Journal d'un éducateur** (J. Celma), Champ Libre, 1971, br., 125×215, 137 p. La couverture vous avertit : « Entre octobre 1968 et juin 1969, un jeune instituteur donne la liberté à ses élèves. Qu'en font-ils ? » Un peu au-delà de l'Eros paidikos des maîtres-camarades ; bien en-deçà de la vie sexuelle de l'enfance trobriandaise de la Mélanésie (cf. B. Malinowski). (M.V.)

**Le socialisme cubain** (L. Huberman, P.M. Sweezy), Anthropos, 1970, br., 130×190 : 240 p., 20 F. Il n'y a jamais eu de socialisme cubain. Mais, il est vrai que la dictature castriste — cas oh combien triste ! — a, par le moyen d'une militarisation généralisée de la société cubaine, réduit le nombre des Cubains souffrant de la faim tout en donnant davantage de dignité humaine au plus grand nombre. Cela est bien mis en évidence dans ce livre qui est donc une documentation sérieuse, sinon critique. (M.F.)

**Le traitement des troubles affectifs chez l'enfant, « l'amour ne suffit pas »** (B. Bettelheim), Fleurus, 1970, 140×200, br., 425 p. Trad. de M.N. Czesnowicka. Cet ouvrage est un exposé pratique des méthodes appliquées par B. B., avec des enfants (garçons et filles) qui présentent des troubles de l'affectivité et même des perturbations graves de la personnalité. Prenant d'innombrables exemples de la vie quotidienne (lever, repas, toilette, promenade, coucher, etc.), il montre comment un thérapeute ou un éducateur peuvent en tirer parti pour découvrir les causes profondes des troubles et pour y remédier. Les attitudes suggérées sembleront parfois audacieuses. Du même auteur, voir « La forteresse vide » (l. é. n° 19, p. 77). (M.V.)

**Guerre et paix dans le village planétaire** (M. McLuhan, Q. Fiore), Laffont, 1970, 110×180, br., 189 p. Citations pour incitation... à la lecture : « L'angoisse critique où se trouve actuellement chacun de nous vient surtout de la confrontation entre une culture mécanique déclinante, culture fragmentée et spécialisée, et une nouvelle culture intégrale, planétaire, organique et macroscopique. Cette culture nouvelle ne dépend pas du tout des mots. » « A notre époque, le problème qui consiste à ne pas se contenter d'être homme mais à devoir programmer tout son processus est devenu d'une importance cruciale en raison de notre technologie électrique. » « Il n'y a aucun modèle existant, individuel ou collectif, qui puisse servir pour le présent. C'est pourquoi l'anti-environnement est devenu à un tel point vital et nécessaire. Il nous faut tout simplement créer des anti-environnements pour savoir ce que nous sommes et ce que nous faisons. » (M.V.)

**Le cas juif et De l'urgence du Sabbat** (D. Aubier), Ed. du Mont-Blanc, 1968 et 1969, 135×195, br., 274 p. et 303 p. Ces deux ouvrages sont les premiers volumes d'une grande entreprise qui en comptera six. Le point de départ de cette passionnante aventure est le Don Quichote de Cervantès. La « fouille » de ce texte a amené D. Aubier à hébraïser son existence pour en venir à formuler une thèse audacieuse : la tradition ésotérique juive véhicule des connaissances que les récentes découvertes scientifiques sont en passe de confirmer. Cette démonstration — ô combien hardie ! — puise ses arguments dans des domaines habituellement cloisonnés : astronomie, biologie, linguistique, physique, sociologie. Démarche intellectuelle trop rare et pourtant fructueuse. Ecrits dans une langue quelquefois difficile, ces livres ont commencé par embarrasser les spécialistes. Ils sont d'une lecture vraiment excitante et m'ont rendu avide des développements qu'ils impliquent. (M.F.)

**L'agressivité** (L. Millet), Ed. Universitaires, 1970, 200×140, br., 192 p. Table : I. L'agressivité : la simple agressivité des animaux - le nid ; II. Les haines : l'homicide essentiel - jalousie, envie - vengeance, ressentiment, cruauté - désespoir de la solitude - l'entassement, les violences et les guerres - la tyrannie ; III. L'amour : la misère originelle - rencontre et compétition - comment le parfait amour bannit la peur. (M.V.)

**Livres dont la lecture n'a pas motivé de compte rendu :** L'Etat (G. Burdeau), Le Seuil - Une stratégie pour la gauche (J. Poperen), Fayard - Fiches de math, classe de 6<sup>e</sup> (G. Caparros), Bordas - Comment s'exprimer en français ? (R. Georgin), Ed. Sociales Françaises - L'art et les anartistes (H. Parmelin), Ch. Bourgeois - Carrefours psychopédagogiques (E. Natalis), Ch. Dessart - Inge et Sten répondent (I. et S. Hegeler) ; Marie Concorde - La bande à Bonnot (E. Becker), Debresse - Spectacle et société (J. Duvignaud), Denoël-Gonthier - Journal de l'analogiste (S. Lilar), Julliard - Amazone (B. Flornoy), Perrin - Groupe et société (M. Cornaton), Privat - Le grand guignol (G. Coulonges), Calmann-Lévy - Le démon de Socrate (A. Koestler), Calmann-Lévy - Politique monétaire et politique fiscale (N. Friedman, N.W. Heller), Calmann-Lévy - Disciplines, ritualismes et spiritualité (R. Fouéré), La Colombe - Du temporel à l'intemporel (R. Fouéré), Le courrier du livre - L'éducation nouvelle (O. Guichard), Plon - Vers une pédagogie des loisirs juvéniles (E. Breuse), Ed. de l'Institut de Sociologie - Les esclaves noirs (H. Berbeau), A. Balland - Femmes de notre temps (E. Runge), Mercure de France - La Thésophie (J. Lantier), Culture, Arts et Loisirs - Une sociologie du jazz (F. Newton), Flammarion - La technique de prévision au service de l'entreprise (D. Hellé), Ed. d'Organisation - Psychanalyse et religion (E. Fromm), l'Epi - Découverte de l'Inconscient (P. Galimard), Privat - L'adolescence (R. Jaccard), Mont-Blanc - Rapport sur la sexualité préconjugale (R.R. Bell), Laffont - L'inceste (H. Maisch), Laffont.

Maité Bourdin - Solange Poupas.

Michel Faligand - Marcel Van Overbeck

PUBLICATION DU G.F.E.N. - G.E.M.A.E.

**L'ECHEC SCOLAIRE**

doué ou non doué.

Prix : 6 F

On peut se le procurer au siège du G.F.E.N.-g.e.m.a.e., 24, avenue Laumières, Paris (19<sup>e</sup>) - C.C.P. 1957-23 Paris.

Numéro spécial d'« Interéducation ».

Au moment où la rentrée scolaire va susciter un nouvel effort des enseignants pour la rénovation pédagogique, le Groupe Français d'Éducation Nouvelle tient à protester contre l'utilisation faite dans le numéro 47 de « Recherches pédagogiques » par le Ministère de l'Éducation Nationale des résultats des travaux des équipes du I.N.R.D.P. expérimentant le plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire (plan Rouchette).

Il constate que les modifications de fond et de forme apportées par le Ministère à ce texte constituent une censure qui en modifie considérablement l'esprit. Le G.F.E.N. tient à déclarer que les enseignants ont le droit de connaître et d'apprécier les conclusions authentiques des travaux de recherche pédagogique ; il estime avec les équipes de l'I.N.R.D.P. que le rôle de l'école est de donner à tous les enfants une maîtrise effective de la langue maternelle et non seulement « au plus grand nombre », selon la version officielle ; il pense d'autre part que l'école élémentaire doit rendre possible pour un plus grand nombre la poursuite d'études secondaires longues, ce que le texte officiel n'a pas jugé digne d'être retenu malgré les déclarations officielles sur l'égalité des chances.

Les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active reçoivent, chaque année, plus de dix mille enseignants dans les stages les plus divers, organisés dans toute la France. En particulier, les enseignants préoccupés par les disciplines d'éveil, le tiers-temps pédagogique, ou par le foyer socio-éducatif de leur lycée, ont à leur disposition des stages centrés chacun sur une activité spécialisée :

- découverte et étude du milieu,
- activités scientifiques (observation - météorologie - astronomie),
- expression dramatique, orale et corporelle,
- activités manuelles d'expression,
- activités physiques et de plein air,
- activités musicales.

Des stages spéciaux — centrés sur les activités des jeunes enfants — intéressent particulièrement les maîtresses des écoles maternelles, alors que des stages d'expression orale (théâtre, réalisation de spectacles) ou d'ateliers linguistiques intéressent plus particulièrement les maîtres du second degré.

Le stage de base, conseillé à tous les enseignants de tous niveaux, est le stage d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active, organisé dans toute la France, pendant les vacances de la Toussaint, de Noël, de Pâques et d'été.

La participation aux frais demandée varie suivant les stages de 15 à 36 F par jour, hébergement compris.

Documentation complète contre 1,20 F en timbres à :

C. E. M. E. A.  
55, rue Saint-Placide  
Paris (6<sup>e</sup>).

présentent

**LE 4<sup>e</sup> OUVRAGE**

des

**MATHÉMATIQUES MODERNES  
À L'ÉCOLE PRIMAIRE**

grâce aux Nombres en Couleurs

**de CUISENAIRE**

**25 F**

accompagné du Cahier de Travaux Pratiques

**3 F**

**Rappels :**

Manuel N° 1 - COURS PRÉPARATOIRE (C.P.) **25 F**

Manuel N° 2 - COURS ÉLÉMENTAIRE 1<sup>re</sup> ANNÉE (C.E. 1) **25 F**

Manuel N° 3 - COURS ÉLÉMENTAIRE 2<sup>e</sup> ANNÉE (C.E. 2) **25 F**

Livre du Maître du C.E. 2 (corrigés et recyclage) **45 F**

Chaque MANUEL est accompagné d'un CAHIER DE TRAVAUX PRATIQUES

**Annexes indispensables**

Cahier de Travaux Pratiques, 1 par élève **3 F**

Boîte de Réglettes CUISENAIRE, 1 pour 2 ou 3 élèves **25 F**

Jeu de « BARRES, CARRÉS ET CUBES en COULEURS »  
1 pour deux classes **350 F**

**UNE COLLECTION ÉQUILBRÉE**

qui permet :

- de mettre en œuvre les Nouveaux Programmes (au minimum)
- d'ouvrir les enfants aux perspectives mathématiques nouvelles (au maximum)
- tout en garantissant, dans tous les cas, de remarquables aptitudes au calcul numérique intelligent

**UN GUIDE PRÉCIS ET DÉTAILLÉ**

pour les Maîtres qui veulent rénover leur enseignement.

# INTERÉDUCATION

*Revue bimestrielle*

Administration : 89, bd Soult, PARIS-12<sup>e</sup> - Tél. 345-19-04

Le Directeur : H. PERRET, B.P. 38, 92 - RUEIL

---

« Interéducation » est une revue éditée en coopération par six groupes de pédagogie expérimentale, indépendants les uns des autres. « Interéducation » est gérée par un conseil d'administration de 12 membres (deux représentants de chaque association). Les responsabilités sont regroupées en six postes de travail attribués pour une seule année à chacun des groupes, le roulement s'effectuant automatiquement selon l'ordre alphabétique. Le comité de rédaction réunit un représentant de chaque groupe. Il siège une fois par mois pour approuver à l'unanimité l'éditorial (écrit à tour de rôle par chacun des six groupes), pour arrêter la maquette du numéro préparée par le secrétaire de rédaction dont le rôle de coordination est strictement technique. Chaque association dispose du sixième des pages, ni le comité de rédaction, ni le secrétaire de rédaction n'ont qualité pour intervenir dans le contenu des textes proposés, la liberté d'expression dans « Interéducation » n'étant limitée que par la loi de juillet 1881 sur la presse.

---

Pour 1971, les responsabilités sont ainsi réparties :

- A.F.L. (Comptabilité) : Monique GUILLEMAIN, 4, rue Gustave-Rouanet, Paris (13<sup>e</sup>).
- A.P.C. (Rédaction) : H. PERRET, B.P. 38, 92 - Rueil.
- G.E.R.R.E.N. (Publicité) : Dominique VERGNE, 8, rue Berthelot, 92 - Montrouge - PEL. 09-40.
- G.F.E.N. (Secrétariat) : Anne-Marie DAUTRY, 24, avenue Laumière, Paris (19<sup>e</sup>).
- G.R.I.P. (Trésorerie) : Suzanne ROUCHETTE, 89, bd Soult, Paris (12<sup>e</sup>).
- I.P.E.M. (Présidence) : Van OVERBECK, 5, rue Félix-Faure, 95 - Sarcelles.

---

La publicité pose des problèmes délicats à toute publication, à plus forte raison à l'organe de mouvements comme les nôtres. Le Conseil d'Administration d'Interéducation a décidé de donner à cette publicité un caractère de lien entre les industriels, les distributeurs et les utilisateurs de matériel et de services à caractère éducatif et pédagogique.

---

**Abonnement : 6 numéros, France : 30 F - Etranger : 40 F**

L'abonnement doit être souscrit exclusivement par l'intermédiaire d'une association : avec ou sans adhésion à celle-ci (bulletins en 2 dernières pages). Au dos des chèques, précisez : abonnement ou réabonnement ou adhésion.

---

Seules les demandes de modification d'adresse accompagnées de 4 timbres à 40 centimes sont prises en considération.

---

Pour éviter tout délai de transmission et travail supplémentaire, aux responsables, envoyez le courrier concernant les associations ou les personnes aux adresses figurant en page IV de la couverture.





# Association Française pour la Lecture

Correspondance : M<sup>me</sup> CHAVARDES, 2, rue Charles-Beaudelaire  
93 - AUBERVILLIERS

M., Mme, Mlle : ..... Prénom : .....

Adresse personnelle : .....

Fonction : .....

Pour 1972, formule choisie :

Adhésion et abonnement groupés : 45 F - Abonnement simple à INTERÉDUCATION : 30 F  
Adhésion simple : 15 F

A détacher et à adresser (chèque joint) à Monique GUILLEMAIN, trésorière de l'A.F.L., 4, rue Gustave-Rouanet, 75 - Paris (18<sup>e</sup>).



# Association de Pédagogie Cybernétique

31, rue des Francs Bourgeois - PARIS (4<sup>e</sup>) — C.C.P. 20.120-27 Paris  
Correspondance : B. P. 38 - RUEIL - 92

M., Mme, Mlle : ..... Prénom : .....

Adresse personnelle : .....

Fonction : .....

Cotisation individuelle : 35 F - Etranger : 40 F - Personne morale : 300 F (Etudiants : 25 F)

Mode de paiement : C.C.P.  Chèque bancaire  Mandat



# Groupe d'Études et de Recherches des Rééducateurs de l'Éducation Nationale

Siège social : 8, rue M. Berthelot - 92 - MONTROUGE

Adhésion et abonnement groupés : 35 F (1) - Etranger 45 F - Abonnement seul : 30 F - Etranger 40 F -  
Adhésion seule : 10 F - Bulletin à envoyer à Mme DUCHELER, 53, rue d'Isaac, 72 - Le Mans, C.C.P.  
G.E.R.R.E.N. 21 075 85 Paris.

M., Mme, Mlle : ..... Prénom : .....

Adresse personnelle : .....

Fonction : .....

(1) L'adhésion comprend l'abonnement à «INTEREDUCATION» et aux bulletins de liaison du G.E.R.R.E.N. »



# GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Retourner ce bulletin accompagné des trois volets de votre chèque à  
G.F.E.N., 24, rue Laumière, 75 - Paris-19<sup>e</sup>, C.C.P. 1957-23 Paris

M., Mme, Mlle : ..... Prénom : ..... Fonction : .....

Adresse professionnelle : .....

Adresse personnelle : .....

Abonnement à INTERÉDUCATION : 6 numéros : 30 F



## Groupe pour la Rénovation des Institutions Pédagogiques

M., Mme, Mlle : ..... Prénom : .....

Adresse personnelle : .....

Fonction : .....

Adhésion et abonnement groupés : 40 F - Abonnement simple à INTERÉDUCATION : 30 F  
Adhésion simple : 15 F.

Détacher et adresser (avec chèque joint) à Jeanne HENRY, 75, rue Crozatier, Paris (12<sup>e</sup>)  
C.C.P. La Source 31.184.26

Correspondance : Monique d'Agostino, 9, rue de la Côte-Saint-Louis, 92 - Garches



## Institut Parisien de l'École Moderne Adhésion à l'I.P.E.M. ★ Abonnement à «INTEREDUCATION»

L'adhésion à l'I.P.E.M. donne droit :

- au service gratuit d'INTERÉDUCATION (automatique),
- au service gratuit du bulletin « Le Lien Pédagogique » (sur demande),
- au prêt de « Dossiers Pédagogiques I.P.E.M. » (liste dans INTERÉDUCATION pairs),
- à être informé de toutes les activités de l'I.P.E.M. (stages, groupes de travail, conseils des responsables, conférences...)

Abonnements et adhésions partent du numéro sous presse au moment du versement.

Pour adhérer, retournez cette fiche et les trois volets de votre chèque à :  
Esteban JOVÉ, 3, square Lénine, apt 194, 93 - Montreuil-sous-Bols.

M., Mme, Mlle : ..... Prénom : ..... Fonction : .....

Adresse personnelle : .....

Adresse professionnelle : .....

Désire adhérer à l'I.P.E.M. (cotisation : 40 F)  
ou s'abonner à INTERÉDUCATION (6 numéros : 30 F) } rayez la mention inutile

Ci-joint un chèque ou mandat (40 F ou 30 F), libellé au nom de l'I.P.E.M., C.C.P. Paris 823-48.



# ENFANCE, ÉDUCATION, ENSEIGNEMENT

Collection dirigée par Bernard PLANQUE

**robert gloton et claude clero**

## 15 **l'activité créatrice chez l'enfant**

Chez l'enfant, l'activité créatrice est naturelle. Parents, enseignants et éducateurs trouveront dans ce livre matière à une réflexion sur ce que doivent être l'éducation et l'activité créatrice, et aussi des exemples concrets, des méthodes et des moyens pratiques pour développer l'expression plastique, musicale, artistique et verbale chez les enfants.

*Claude Clero est professeur de dessin et secrétaire général de l'union des arts plastiques. Tous deux ont uni leurs efforts pour permettre à l'école de préparer les hommes et les femmes de demain à être ces créateurs que requiert l'édification d'une société résolument nouvelle.*

*Robert Gloton, Inspecteur départemental de l'Education nationale, créateur du foyer expérimental de pédagogie fonctionnelle du XX<sup>e</sup> arrondissement de Paris, est internationalement connu dans les milieux pédagogiques.*

**jean védrine**

## 16 **les parents, l'école**

Écartés trop longtemps du système éducatif, les parents d'élèves ont été reconnus par l'Etat et par l'école, au terme d'un long combat. Le propos de ce livre est de les aider à remplir leur rôle grâce à une réflexion personnelle et grâce aussi aux informations qui leur sont indispensables.

*Jean Védrine anime un club U.N.E.S.C.O.*

*Il est cofondateur d'une importante association de parents d'élèves et directeur d'un centre d'étude et de documentation.*

Chaque volume 9 F



**casterman/poche**

GFEN  
germae

*Groupe Français d'Education Nouvelle (g.e.m.a.e.)*

- pour une mutation radicale de l'Enseignement dans une optique démocratique humaniste et scientifique, pour une confrontation permanente et ouverte de l'expérimentation et de la pratique pédagogique.

Siège social : 24, avenue Laumière, Paris (19<sup>e</sup>).

Correspondance : Anne-Marie DAUTRY - 24, avenue Laumière, Paris (19<sup>e</sup>).

APC

*Association de Pédagogie Cybernétique*

- regroupe des enseignants et des techniciens,
- établit des contacts sur le plan national et sur le plan international,
- assure le dialogue et l'action concertée pour mettre la machine au service de l'homme dans l'éducation.

Siège social : 31, rue des Francs-Bourgeois, Paris (4<sup>e</sup>).

Correspondance : Henri PERRET, Boîte Postale n° 38, 92-RUEIL.

IPEM

*Institut Parisien de l'Ecole Moderne*

- pose comme principe que tout progrès de l'éducation est conditionné non seulement par les découvertes scientifiques et techniques mais aussi par l'organisation politique, économique et culturelle de la société,
- se propose de sensibiliser aux problèmes posés par une modernisation continue de l'enseignement, d'expérimenter et diffuser des solutions à ces problèmes pour la réalisation de l'Université-Critique, ouverte à tous, contestation permanente de la société et de son évolution.

Correspondance : VAN OVERBECK, 5, rue Félix-Faure, 95 - SARCELLES.

GRIP

*Groupe pour la Rénovation des Institutions Pédagogiques*

- préconise de nouvelles institutions scolaires, à la fois dans les classes et dans les structures de l'éducation nationale, dans le sens de l'autogestion et de la pédagogie institutionnelle.

Correspondance : Michel LOBROT, 248, rue de Noisy-le-Sec, 83 - BAGNOLET.

AFL

*Association Française pour la Lecture*

*affiliée à l'International Reading Association (IRA)*

- assure la présence française dans l'étude mondiale des problèmes relatifs à la lecture,
- s'efforce de promouvoir l'intérêt de l'opinion publique pour la solution de ces problèmes et en particulier pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la lecture à tous les niveaux.

Correspondance : Mme Chavardes, 2, rue Charles-Baudelaire, 93 - AUBERVILLIERS.

GERREN

*Groupe d'Etudes et de Recherches des Rééducateurs de l'Education Nationale*

- pour une étude globale de l'inadaptation scolaire,
- pour une prévention plutôt que pour des remèdes,
- pour une pédagogie scientifique.

Siège social : 8, rue M.-Berthelot, 92 - Montrouge.

Correspondance : Dominique VERGNE, 8, rue M.-Berthelot, 92 - MONTROUGE.

**Prix 6 F.**