

# INTEREDUCATION

revue éditée en coopération par :

éducation  
nouvelle  
**GFEN**

techniques  
pédagogiques  
**APC**

l'éducation  
demain  
**IPEM**

autoformation  
**GRIP**

promotion  
de la lecture  
**AFL**

action  
rééducative  
**GERREN**

n° 26 mars-avril 72

# INTERÉDUCATION - 26

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

## POINTS DE VUE

Psychologie à l'école, B. Roland, G.E.R.R.E.N.	3
Publicité ou intoxication ? J. Fichot, G.E.R.R.E.N.	5
Inspection... pédagogique, G.F.E.N.-gema	7

## TÉMOIGNAGES

Histoire... vécue, G.R.I.P.	9
Ma chronique, I.P.E.M.	10
L'école des mères, E. Viarme, I.P.E.M.	12
Les vols, M. Proboussevitch, G.F.E.N.	15
L'enfant et l'échec scolaire au cours préparatoire, G.F.E.N. Côtes-du-Nord	19

## ÉTUDES

Concept de « mémoire active » en pédagogie cybernétique, H. Perret, A.P.C.	24
Erreurs dans le geste de comportement global chez les débilés moyens, Livet G.R.I.P.	31
Une cité éducative, MM. Faligand, Ragond, Petitdommange, I.P.E.M.	37
Peut-on former des maîtres dans le supérieur, J. Sévry, G.F.E.N.	54
Heurs et malheurs de la psychologie à l'école. J.-L. Ducoing, G.E.R.R.E.N.	42
Le groupe de recherches sur l'enseignement des mathématiques à l'école primaire, G.F.E.N.-gema, Aix	66

## DOCUMENTATION

VII <sup>e</sup> conférence annuelle de l'A.A.C.C.H., A.F.L.	69
Tortionnaires et négriers, M. Van Overbeck, I.P.E.M.	70
Dossiers pédagogiques, I.P.E.M.	72
Le G.F.E.N.-gema édite	73
A. Fabre : A lire et à relire, G.F.E.N.-gema	74

## VIE DES ASSOCIATIONS

Mise au point, A.F.L.	75
Communiqué du G.R.I.P.	76
Activités et publications du G.E.R.R.E.N.	77
La réunion académique du C.L.E.N. G.F.E.N.-gema	78
La fusion du G.F.E.N. et du gema	81
Les groupes du G.F.E.N. et du gema	83

# éditorial

## Mathématiques séditieuses

La querelle de la réforme de l'enseignement du français n'est pas éteinte que déjà éclate celle des mathématiques, curieusement orchestrées par l'Académie française d'une part, par l'Académie des sciences de l'autre. On aurait pourtant cru les mathématiques à l'abri du vent des tempêtes, celui que souffle la contestation idéologique et politique ! Produit de la raison théorique, étrangère aux passions humaines, les mathématiques ne devraient guère effrayer les idéologues mais seulement intéresser les spécialistes (mis à part bien sûr les gens préoccupés du sort de leurs enfants...).

Eh bien, il faut revenir sur ces positions confortables : au-delà de la querelle des spécialistes — mathématiciens et physiciens — au-delà des controverses entre pédagogues sur les places respectives à faire dans l'enseignement mathématique au calcul et à l'équipement mental de l'enfant, la passion qui anime les querelles, les positions identiques de refus au sein des Académies dans ce qu'elles estiment leurs domaines respectifs, montrent assez que ces positions ne relèvent ni du hasard ni de coïncidences fortuites ; sans doute s'expliquent-elles par des raisons plus profondes qui n'ont rien d'académique ni de scientifique.

Quand des hommes reçus parmi l'élite de la pensée voient dans la réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire la manifestation d'un complot de subversion sociale, quand on voit les mêmes arguments repris plus ou moins explicitement à propos des mathématiques modernes, quand une revue à prétention scientifique fait état de déclarations de ce genre :

« La pornographie, la drogue, la désintégration de la langue française, le bouleversement de l'enseignement mathématique, la mise en question constante de toute forme d'autorité relèvent d'un même processus : atteindre la société libérale dans ses centres vitaux »,

1

on entrevoit la raison profonde de l'hostilité des Gardiens du Sérail.

— Que voulez-vous ? Si le nouvel enseignement mathématique ne se limite plus à munir la majorité des enfants de mécanismes et de recettes opératoires qu'il n'est pas indispensable de comprendre pour les appliquer, s'il entend équiper mentalement ces enfants de manière à leur éviter de raisonner faux dans la vie et d'être dupes des raisonnements truqués ou vicieux, cela peut être jugé dangereux dans un monde où apprendre à penser, amener chacun à penser et à réfléchir n'apparaît pas comme un impératif catégorique pour ceux qui assument la charge de notre destin. Et les choses ne s'arrangent pas pour les tenants d'une société élitiste, cloisonnée et strictement hiérarchisée si l'on constate — preuve déjà fournie expérimentalement — que n'importe quel enfant normal est apte à redécouvrir les mathématiques et à en réinventer les concepts qui mathématisent des situations concrètes vécues au jour le jour, si des G.T. Guilbaud revendiquent pour tous les enfants « le droit à la mathématique » comme on l'a fait pour le français et si des Lichnerowicz veulent « armer le futur citoyen contre certaines opérations de terrorisme scientifique ».

Et l'on comprend mieux pourquoi nous devons participer de toutes nos forces à la mise en place de l'enseignement des mathématiques modernes à tous les niveaux de la scolarité obligatoire. Ce qui implique d'abord — et ceci est capital — que dans ce combat pour une juste cause, les enseignants acquis de cœur à cette réforme ne forgent pas des armes pour leurs adversaires. Or les enseignants qui abordent l'enseignement des mathématiques modernes apportent de l'eau au moulin des conservateurs — voire des réactionnaires — quand ils ramènent les mathématiques modernes à une nouvelle axiomatic dogmatique et à une simple substitution de terminologie, quand ils se laissent influencer par l'inflation des programmes qui sont souvent l'œuvre des auteurs de manuels, quand ils font de l'activité mathématique une sorte de suite de jeux gratuits, quand ils oublient que ce qui compte dans la formation mathématique (et cette proposition vaut pour tout l'enseignement formateur) ce ne sont pas les résultats bruts d'une activité mais le cheminement que l'élève a suivi par son propre effort d'engagement, tâtonnant et créateur, pour parvenir à ce résultat, en un mot quand ils continuent à servir la nouvelle soupe dans les vieilles assiettes.

Question de formation des maîtres, de recyclage ? Bien sûr. Nécessité de lutter contre les caricatures de recyclage, tel que nous le connaissons, en situant le problème à son vrai niveau: non celui des techniques prises en soi mais d'un nouvel esprit à créer chez les enseignants. Faut-il penser avec Y. Illitch que rien de sérieux ne peut être espéré tant que les enseignants n'auront pas pris conscience qu'ils sont les gardiens, les prédicateurs et les thérapeutes dans un système qui a fait son temps?

La réforme de l'enseignement des mathématiques peut jouer son rôle dans une démocratisation véritable de l'enseignement, contre la ségrégation sociale.

Pourquoi faut-il que certains messieurs des Académies s'en émeuvent ?

# Psychologie à l'école

## A PROPOS DES GROUPES D'AIDE PSYCHO-PÉDAGOGIQUE

Après un stage qui nous a institué rééducateur, il peut être intéressant de parler de cette expérience et de s'interroger sur le sens de l'action entreprise. Ne pas le faire signifierait accepter une situation, admettre la nécessité de « spécialistes » qui auraient pour fonction de la redresser, penser en termes de normalité (par rapport à quoi ?) et de déviation (qui serait l'échec). En effet, la question est souvent posée en terme d'adaptation, de rééducation, mais rarement par rapport à quoi... par rapport à la classe normale ? L'intérêt porté à l'aspect rééducatif, adaptatif ne doit pas permettre d'évincer l'aspect critique de l'éducation. Il ne serait ni honnête, ni réaliste de faire croire que la création de G.A.P.P. où l'on prend les enfants en rééducation est une solution à l'échec scolaire, car dans certaines écoles il faudrait actuellement presque autant de rééducateurs que d'éducateurs.

Le danger des G.A.P.P. et d'une manière de poser le problème de l'échec scolaire en termes d'adaptation sans préciser ou critiquer par rapport à quoi, est d'aboutir à une institutionnalisation de l'échec et à son cautionnement par les G.A.P.P. et les classes dites d'adaptation. Cette rationalisation de l'échec que peuvent constituer les G.A.P.P. et autres structures d'adaptation, le luxe des moyens mis en œuvre dans les C.M.P.P. contrastant avec la pauvreté de l'école élémentaire, ne doivent pas cacher des problèmes essentiels comme ceux de la formation des maîtres, du caractère rétrograde des méthodes et moyens d'enseignement. Par contre, l'intérêt des G.A.P.P. est de pouvoir faire naître dans le groupe scolaire un dialogue sur l'échec en d'autres termes (apport des sciences humaines, psychologie, sociologie, etc.) que ceux encore fréquemment rencontrés (paresse, dons, pyramide des intelligences...).

L'implantation des G.A.P.P. présente un intérêt dans la mesure où ils ne se contentent pas de piquer par-ci par-là quelques sujets à rééduquer mais participent à un processus d'analyse et de changement de l'institution scolaire. Affirmer cela n'est rien de subversif car ce changement est souhaité et défini dans de nombreux textes officiels (travail en équipe, tiers-temps pédagogique...). Mais il faut constater que ce désir de changement se limite souvent à des textes et que de nombreux facteurs contribuent à un fractionnement des tâches, risquant de cantonner le rééducateur, le psychologue dans le rôle réadaptatif dénoncé plus haut. Parmi ces facteurs, il faut noter une conception pédagogique traditionnelle qui fait de l'instituteur un « maître » isolé dans sa classe et considère d'une manière générale les échanges entre enseignants comme des intrusions dans la propriété privée de l'autre. Cette conception est illustrée par le mode architectural des constructions scolaires, que certains ont appelées à juste titre les « écoles-casernes ». Le G.A.P.P. est un facteur de changement car son fonctionnement implique de nombreux échanges auxquels l'école traditionnelle est peu

habituée (entre enseignants, corps médical, parents, enfants). Il travaille en équipe et les réunions de synthèse font partie de son fonctionnement, alors que les groupes scolaires n'ont souvent de groupe que le nom et sont plutôt une juxtaposition de classes (malgré les incitations à de nouvelles formes de travail formulées dans les textes officiels).

Le travail du G.A.P.P. peut ainsi consister à susciter les échanges au niveau du groupe scolaire, à participer à l'analyse non pas uniquement des cas individuels, mais aussi de ce qu'ils disent de l'Institution qui les désigne comme inadaptés. Ce qui revient à dire que l'implantation d'un G.A.P.P. dans un groupe scolaire peut prendre pour ses membres deux significations, celle d'une structure surajoutée dont la tâche essentielle est l'adaptation scolaire, ou bien d'une structure intégrée à l'école par sa participation à la vie d'une équipe pédagogique menant parallèlement à sa tâche d'adaptation de l'enfant à l'école une analyse institutionnelle amenant aussi l'école à s'adapter à l'enfant. Projet ambitieux qui, notre expérience le montre, ne va pas sans difficulté, car comme tout processus de changement il rencontre des résistances à l'analyse desquelles le G.A.P.P. pourrait participer. Mais les habitudes et les possibilités d'isolement dans la classe fournies par l'institution rendent difficile une confrontation en groupe des différents problèmes posés par l'échec scolaire.

La création de G.A.P.P. constitue déjà une amorce de changement, mais elle ne prend tout son sens que si elle permet de dépasser l'opposition adapté-inadapté et d'ouvrir une réflexion collective au sein du groupe scolaire, sur la signification de l'inadaptation. Les G.A.P.P. occupent pour cela une position privilégiée qu'il serait dommage de limiter à un aspect strictement rééducatif, sans que les enseignements tirés de l'observation de l'échec puissent contribuer à une réflexion et un changement de l'enseignement normal.

Bernard ROLAND, rééducateur,  
G.A.P.P. des Mordacs, Champigny.

P.S. - Ceci ayant été écrit il y a un an, il peut être intéressant de dire dans quel sens nous avons orienté notre action au G.A.P.P. de Champigny pour aller dans le sens des préoccupations énoncées plus haut. Il faut également dire que lors d'une réunion organisée par la responsable de la S.E.S. de Champigny (novembre 1971), et regroupant de nombreuses personnes s'occupant « d'enfance inadaptée » (personnel de la santé mentale, assistantes sociales, enseignants, psychologues, rééducateurs...) il est apparu une manière de poser le problème de « l'enfance inadaptée » dans des termes présentant une ressemblance avec ce qui précède.

Le moyen qui nous parut, cette année, susceptible d'établir un dialogue avec les enseignants de l'école (ce que nous n'estimons pas avoir réussi après quatre ans de travail dans ce groupe), a été de faire chevaucher notre réunion de synthèse sur les heures de classe et le temps libre (de 15 h à 17 h 30) avec la participation de l'assistante sociale, elle-même jusque-là isolée dans son bureau. Cette expérience est à suivre, les premiers résultats ne sont guère encourageants, mais peut-être est-ce un premiers pas d'instituer un lieu de parole, de le faire connaître de façon à ce que celui qui désire la prendre sache où. Il n'existe rien de tel dans l'enseignement élémentaire (officiellement), car on ne peut attribuer ce rôle au conseil des maîtres dont la réunion est si épisodique. Enfin, pour conclure, ce qui précède ne se veut pas général et est le résultat d'une réflexion portant sur un G.A.P.P. et un groupe scolaire particuliers. Rencontre-t-on des difficultés analogues ailleurs ?

# publicité ou intoxication ?

J. FICHOT

On peut lire dans une brochure d'information sur une célèbre école privée de formation de psychomotriciens :

« La rééducation psychomotrice ou plus exactement la thérapie psychomotrice est une forme nouvelle de traitement d'affections très diverses : névroses et psychoses ; dyslexie, dysorthographe, dyscalculie ; arriération mentale ; troubles du langage (retards, bégaiements) ; instabilité, tics, énurésie ; retards moteurs ; troubles caractériels ; troubles moteurs dus à une altération du système nerveux (grosses incoordinations, troubles de l'équilibre).

Cette liste n'est pas limitative, car de nouvelles applications de la thérapie psychomotrice sont constamment mises en évidence. »

## A propos des intérêts et des débouchés de la profession :

« Cette profession nouvelle et en pleine expansion est passionnante. On peut l'exercer à titre libéral et les rémunérations sont appréciables...

« Le praticien peut exercer en cabinet privé (ce que nous conseillons très vivement), il demande alors des honoraires, mais on ne peut actuellement signer de feuilles de Sécurité sociale (des pourparlers sont en cours avec les ministères intéressés)...

« Beaucoup de dispensaires, de centres de rééducation, d'instituts médico-pédagogiques recherchent des thérapeutes en psychomotricité. Jusqu'alors, les anciens élèves se sont toujours placés aisément... »

« ... Il est intéressant de souligner que très souvent le psychiatre adresse l'enfant en R.P.M. alors que les parents « demandent » une psychothérapie au lieu d'aborder leurs propres problèmes ou les problèmes réels de l'enfant.

« La prise de conscience qui est aussi un terme à la mode n'est pas accessible à tout le monde et parfois difficile, voire impossible à provoquer... »

« Mais nous souhaitons vivement la création de cabinets privés (beaucoup plus rentables). Ces cabinets pouvant grouper plusieurs spécialistes de rééducation.

« L'avenir de la profession est insoupçonnable : les techniques en plein essor permettent d'aborder un nombre croissant d'affections. Or, ces affections elles-mêmes sont en accroissement constant ; un exemple : les psychonévrosés constituaient 6,25 % des causes de mise en invalidité en 1950 ; en 1969 : 20,16 % !

« Par ailleurs, l'obligation de scolarité jusqu'à 16 ans et la nécessité d'une qualification professionnelle de plus en plus poussée font que l'on va se précoc-

cuper intensément du bon rendement scolaire des enfants. Ceux qui ne « suivront » pas seront systématiquement dépistés et traités. Deux ou trois écoles primaires suffiraient alors à occuper à plein temps un thérapeute en psychomotricité...

«... Je crois profondément à ce métier qui permet d'être indépendant et de faire de la recherche...

« Comment ne pas être enthousiasmé lorsqu'on est arrivé à insérer dans la société un enfant que son entourage croyait anormal et inadaptable, lorsqu'on arrive à faire d'un soi-disant arriéré une tête de classe. »

Etre utile en gagnant beaucoup d'argent... Qui résisterait ? Encore faut-il pouvoir être admis dans cette antichambre du paradis. N'y entre pas qui veut...

Voici une sélection significative des questions accompagnant la demande d'admission (réponse manuscrite indispensable) :

« — Etablissement dans lequel vous avez effectué votre classe terminale :

Adresse :

Nom de votre professeur de philosophie :

— Autres établissements scolaires fréquentés :

Années :

Adresses :

— Avez-vous été renvoyé d'un établissement ?

Si oui, pour quels motifs ?

pour quelle durée ?

— Avez-vous des frères et des sœur ? Age

Nombre :

— Situation matrimoniale des parents (veufs, divorcés...) :

— Indiquez vos occupations pendant les trois dernières vacances :

— Si vous avez déjà travaillé à temps partiel ou à plein temps indiquez la nature de ces travaux.

— Avez-vous un handicap physique ? Lequel ?

— Avez-vous déjà suivi un traitement d'ordre psychologique ou psychiatrique ? Indiquez-en la nature.

— Par qui ou quel organisme avez-vous eu connaissance de notre établissement ? Précisez. »

Frais de scolarité :

Durée des études : deux ans.

« Le montant des frais de scolarité est de 1.100 F par trimestre universitaire (500 F pour les boursiers-étudiants particulièrement méritants et dont la situation financière le justifie) en première année d'études. »

On comprend pourquoi le questionnaire ne comporte aucune demande sur la situation socio-économique de la famille !

Dernière précision : le Président d'Honneur est ancien ministre de la Santé publique et ministre dans le gouvernement actuel, sous-secrétaire d'Etat, conseiller de Paris, représentant en arrondissement cossu.

## Inspection...pédagogique ?

Nous venons de recevoir un étonnant document. Il convient que les lecteurs d'Interéducation le connaissent.

M. X, inspecteur d'académie, inspecte un jeune maître auxiliaire, dans un lycée de la région parisienne, au moment où règne dans l'établissement une agitation dont la presse a rendu compte.

Voici l'essentiel de ce rapport :

« ... Le cahier de textes est introuvable. Les élèves se sont éparpillés dans la classe en groupes de trois ou quatre, certains tournant le dos au tableau et au professeur. On n'est pas dans une séance de travaux dirigés, et, dans les quatre heures hebdomadaires, le style de la classe est celui du travail par groupe et du travail par fiches, le tableau étant inutile. On suit les fiches X, chaque groupe travaillant à son rythme si bien que les fiches étudiées diffèrent d'un groupe à l'autre.

Les élèves parlent à haute voix et l'on se croirait dans une salle des pas perdus. M. ... quitte parfois son bureau pour aller vérifier l'état d'avancement des fiches et donner éventuellement un conseil. Il est très difficile de juger la valeur pédagogique du professeur car ce qu'il est amené à dire aux élèves n'a pas beaucoup d'originalité. Il se borne souvent à faire relire la question posée et à replacer l'élève dans l'étroit couloir où l'enserme la fiche. On a l'impression que la fiche ne donne pas une grande utilité au professeur et (?) l'élimine. Je conseille à M. ... de ne pas se laisser mettre sur la touche et de redonner à sa fonction toute son importance en faisant souvent à ses élèves des exposés synthétiques et magistraux. Les fiches ont la prétention de remplacer les cours. Cette prétention n'est pas justifiée. Il faut aussi donner à ces élèves des devoirs à la maison, sur feuille ou sur cahier, à raison de un par semaine et inscrire leurs textes dans le cahier de textes qu'il convient de retrouver. »

On reste confondu devant un tel texte et il convient d'en dénoncer avec vigueur le contenu.

Entendons-nous bien : il ne s'agit pas de faire le procès de l'inspection, quelles que soient ses tares, ni des inspecteurs en général.

Mais quand la mauvaise foi et l'incompétence mettent en cause la carrière d'un jeune collègue, on ne peut demeurer silencieux.

M. l'Inspecteur d'académie ignore le 8 décembre une longue circulaire ministérielle du 22 novembre parue au B.O.E.N. le 2 décembre, où l'on peut lire :

« Les instructions du 28 février 1969, relatives au cycle d'observation, ont insisté à juste titre sur le renouveau pédagogique qui doit accompagner le changement de programme. Les professeurs qui ont utilisé avec succès, en sixième et en cinquième des fiches composées à leur initiative ou à celle de leur équipe, pourront juger opportun, les uns d'en poursuivre l'emploi en quatrième et en troisième, d'autres d'y renoncer ; de toute façon, il importe que les élèves apprennent à

s'exprimer, de vive voix et par écrit. Les professeurs conservent, bien entendu, une grande liberté pour conduire leur classe, préparer les travaux écrits, répartir les chapitres dans l'année scolaire ; leur réflexion personnelle et leur action seront facilitées si, pour interpréter le programme, ils s'inspirent du présent commentaire... »

Il ignore aussi bien que les fiches dont il est question reposent sur un système général, accepté par l'Education nationale, puisque édité, incluant le cours.

Il semble bien, en outre, être tout aussi ignorant des données du travail par groupe. Mauvaise foi ?

Peut-on, quand on accède à un poste d'aussi haute responsabilité, ignorer que le professeur débutant n'a reçu aucune formation pédagogique sérieuse ? Alors comment parler de jugement de « la valeur pédagogique » du maître ?

Pourquoi ne s'être intéressé ni au contenu des fiches, ni au travail des élèves, ni aux résultats obtenus ?

Pourquoi ne pas avoir réfuté autrement que par des affirmations péremptoires et se voulant ironiques, une conception de l'organisation de la classe dont nous pensons, quant à nous, qu'elle est la seule capable de donner à chaque enfant toute sa chance de réussite ?

Sans doute est-il temps que cet inspecteur quitte ce métier. Mais le problème est plus vaste et plus grave.

On ne peut pas ne pas rapprocher cette marque d'esprit réactionnaire, de certains autres événements récents.

Il nous paraît tout à fait assuré que la censure exercée à l'encontre du plan de rénovation du français et les réactions récentes de certains membres de l'Académie des sciences quant aux nouveaux programmes mathématiques sont de nature identique à celle du rapport.

De même, la lecture de certains passages de la trop fameuse circulaire de M. le Recteur de l'Académie de Rouen est révélatrice :

« La méthode des « textes libres », à laquelle recourent certains maîtres, a provoqué des difficultés qui m'ont été signalées. La presse s'est par ailleurs fait l'écho d'incidents relativement graves apparus à ce sujet dans une académie voisine.

Il importe de rappeler que si le maître dispose d'une entière autorité pédagogique sur sa classe, il a également la pleine responsabilité de cette dernière. Le maître a notamment le droit et surtout le devoir d'interrompre immédiatement la lecture, et à fortiori d'empêcher la discussion et l'exploitation de toute texte émanant d'un enfant ou d'un adolescent et susceptible de troubler les élèves ou leur famille par ses implications morales ou politiques.

Je crois enfin utile d'insister sur les deux points suivants qui sont à la base de toute pédagogie digne de ce nom :

1) Le rôle du maître est de guider et d'instruire les élèves qui lui sont confiés, non de favoriser l'éclosion et l'expression de leurs phantasmes ;

2) Conformément à la déclaration célèbre de Jules Ferry, qui reste le fondement de la laïcité française, rien ne doit être fait ou dit dans une classe qui risque de choquer un seul père de famille de bonne foi. »

(6 mai 1971.)

Le fond du problème est que toute la rénovation de l'enseignement se heurte, dans tous les domaines sans aucune exception à l'esprit de réaction d'une fraction de la société.

On ne peut certes dire que nous soyons allés très loin, en France, dans le sens d'une démocratisation réelle de l'école. Il est peu pensable qu'il puisse en être autrement sous ce régime d'ailleurs.

C'est cependant encore trop pour certains. Toute tentative faite, au niveau des contenus comme à celui des méthodes, pour éliminer la ségrégation et l'échec, se heurte à leur opposition.

Les organisations d'Education nouvelle en sont bien conscientes.

## GRIP

# Histoire... vécue ou une surveillante générale qui n'y comprend rien

Ce jour-là, un professeur exaspéré, pour des raisons diverses, mit trois élèves à la porte de son cours.

Ces trois « élèves punies » se réfugièrent auprès de la surveillante générale (ou conseillère d'éducation) qui, n'ayant pas d'autre salle disponible, les installa dans un coin de son bureau.

Une surveillante en passant leur dit : « Vous vous ennuyez ? Vous devriez ramasser les papiers qui s'accumulent dans la cour et sur les pelouses... cela vous occuperait ! »

Pleines d'espoir, les trois « élèves punies » demandèrent à la surveillante générale : « On peut ?... » et ayant eu son accord, se précipitèrent joyeusement à la recherche des papiers.

Et le drame éclata.

Des professeurs s'émurent devant une telle situation.

On en parla : les élèves (enfin, presque toutes, paraît-il) allaient souhaiter être des « élèves punies » pour avoir la joie de ramasser les papiers pendant les heures de cours.

Enfin, au Conseil d'administration, une mère d'élève protesta, se plaignant qu'il ne pouvait y avoir aucune discipline dans cet établissement puisqu'on y voyait les « élèves punies » ramasser les papiers JOYEUSEMENT.

### INTERÉDUCATION

est vendu au numéro dans les librairies suivantes :

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

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

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

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

# ma chronique

## OH HAPPY DAY...

Aujourd'hui, nous nous en tiendrons à quelques anecdotes parfaitement démonstratives. De la relaxation, en somme.

### LA NON-DIRECTIVITÉ ET L'INSPECTEUR (1971)

Ecole Normale de X. Stage de formation pour les instituteurs suppléants, tous volontaires « désignés d'office ». Les cours sont en général assurés par des IDEN. L'un d'entre eux, au demeurant très ferré dans sa spécialité, mais pontife parmi d'autres, fit une déclaration qui laisse rêveur.

« Moi, dit-il aux instituteurs, je suis non-directif. En effet, ma méthode est la non-directivité. Je pense en effet que... »

Quelques phrases ronflantes, et puis :

« Je vous demanderai pour ce stage de vous munir d'un cahier de 100 pages, à petits carreaux, et d'y prendre en note mes cours. Je le viserai une fois par mois. »

Inconscience ou ineptie ? Le même prit violemment à partie quelques jours plus tard un instituteur qui ne prenait pas de notes. Celui-ci rétorqua qu'il n'avait jamais demandé à faire ce stage. Alors notre inspecteur non-directif hurla :

« Je vous briserai, Monsieur !... Au CAPES, vous entendrez parler de moi, où que vous soyez... Je vous briserai ! »

Et s'il était directif, qu'est-ce que ça donnerait, à votre avis ?

### HIÉRARCHIE ET MALADIE MENTALE (1971)

Un jeune instituteur ne supporte pas son directeur. Celui-ci est plutôt autoritaire. Un jour, l'instituteur s'énerve devant cette autorité envahissante, il s'énerve tellement qu'il n'envoie pas dire ses sentiments profonds à ce cher directeur. Celui-ci suffoque, et fait un rapport détaillé, où l'instituteur est déclaré « malade mental », sous prétexte qu'il est incapable de « respecter la hiérarchie ». Un psychiatre est mandé. Notre instituteur l'envoie sur les roses. Alors... Eh bien ! pour un peu il se retrouvait interné. Il faudra, sur intervention syndicale, que deux contre-expertises le déclarent parfaitement sain d'esprit, pour qu'il s'en tire. Hiérarchie ! hiérarchie ! N'oubliez pas que vos directeurs, vos inspecteurs, sont vos pères et vos dieux. Et rampez !

## LE SURMOI DES CASTRATS (1970)

Octobre 1970. Ecole Normale de filles de C. Une nuit comme les autres. Sauf qu'un chien aboie plus que de coutume. Mme la directrice se réveille. Le lendemain, elle interroge son voisin. Et elle apprend avec stupéfaction et horreur que « des gens » rentrent le soir « chez elle ».

Le soir même, une ronde de surveillance est organisée. Ordre de patrouiller à toutes les forces de sécurité disponibles. Une pionne découvre le pot-aux-roses. Elle revient informer la directrice : trois garçons et trois filles fêtent un anniversaire dans le boxe d'une normalienne. Ils boivent de l'orangina et mangent tranquillement des petits gâteaux ! Scandale. La petite ville provinciale frémit en l'apprenant. Les bonnes âmes s'émeuvent. L'E.N. est-elle un « boxon » ? Que vont devenir NOS institutrices, ainsi livrées à la débauche ? Les six coupables sont exclus 15 jours et menacés d'une exclusion définitive. La ville respire. Les institutrices locales racontent leurs souvenirs d'E.N. avec des mines émues. Bien sûr, il y en a toujours eu qui, que... mais de la discrétion, que diable ! Une normalienne qui sacrifie à la sexualité est une institutrice adultère. Elle trompe l'institution. Fesses serrées, genoux serrés... etc. Et puis, ces six énergumènes, ils fêtaient un anniversaire ! Rien de plus. La mixité, ça existe, mais dehors. La vie en groupe, ça existe, mais dehors. Ces six, ils ne... non, même pas ! ? Eh bien alors, que faisaient-ils là ? Les bonnes gens sont restés perplexes. Le père d'une coupable, maire d'un village des environs, ne pourra pas se représenter aux élections. Cette faute (le « péché ») sera inscrite dans les dossiers de nos coupables de jeunesse. Ils seront marqués jusqu'au CAP, et puis peut-être en tiendra-t-on compte aussi au CAP. Il était 21 heures, ils avaient l'âge pour eux.

En 1970, il est encore conseillé aux normaliennes de « s'arranger » pour ne pas avoir d'enfants pendant l'année scolaire. Pour ne pas perturber le fonctionnement de nos écoles primaires...

Une autre, une autre... Un CET à N. (1966). Une directrice d'une quarantaine d'années. Déplacée du Nord vers le Centre, à la suite d'une sombre histoire de liaison sexuelle « homogène » qui a fait scandale. Ça ne serait rien si cette directrice n'était pas malade. Elle a été arrêtée deux ans et a suivi une psychothérapie. En fait, elle est un brin paranoïaque.

Elle se retrouve donc directrice de C.E.T. La mixité est de rigueur. Très rapidement, elle voit le sexe partout. Elle accuse des pionnes de se prostituer, elle visite sans crier gare quelques chambres. Par contre, elle sourit aux surveillants. Elle en vient vite aux insultes, aux grossièretés. Un jour une élève manque sans raison. La directrice finit par savoir qu'elle a passé l'après-midi chez « quelqu'un ». Un adolescent de son âge. La directrice convoque la fille. Et pendant deux heures elle va l'insulter, la questionner, jusqu'aux détails les plus intimes. Tout ça dans une ambiance plutôt malsaine. Le soir-même, la fille s'ouvrait les veines et était transportée à l'hôpital. Les parents tombaient des nues. L'affaire fut étouffée. Je suppose que cette dame est toujours directrice. Je lui envoie bien le bonjour.

Quatre aspects de l'école-caserne... Il pourrait être intéressant de se poser le problème de la hiérarchie comme construction paranoïaque, qui sait, du moins dans le système français. L'effet hiérarchique dominant serait-il un effet paranoïaque ?

Pour ce qui est des normaliennes, des petites filles, des institutrices, tout ce qui attire du mâle à l'école, je pense que là-dessus, il faut prendre des mesures radicales. Autrefois, en Somalie, on cousait à la naissance le vagin des filles destinées à la danse. Si un jour elles se mariaient, on coupait les fils au couteau. Faut-il coudre nos institutrices, nos filles, nos femmes ?

A l'école, le sexe n'existe pas. Freud non plus. L'école n'a donc strictement rien à voir avec la Vie ?

## L'école des mères

Chaque année, plus de quatre mille trois cents écolières, collégiennes, lycéennes de 13 à 16 ans deviennent mères. Dès que la grossesse est apparente, l'élève est renvoyée de l'établissement où elle se trouve ; parfois, elle arrive à camoufler la grossesse et à attendre le dernier moment pour « avouer », allant pour cela jusqu'à des extrémités qui traduisent son angoisse et sa solitude devant cet « état » honteux et si réprimé. La presse fait écho à ce qui se passe dans les établissements scolaires : pour ne pas montrer la rondeur de son ventre, une fille se sangle très fort ; elle accouchera d'un enfant mort. Une autre adolescente s'accouche dans les cabinets du lycée et met son enfant dans une corbeille... Elle a été acquittée par le jury du tribunal.

La solution avortement a été, bien entendu, recherchée par la plupart d'entre elles. Mais où aller ? avec quel argent ?

Dans les familles aisées, où l'entente est bonne, soit la future mère reste chez elle et suit des cours par correspondance, soit ses parents s'occupent de l'avortement, soit la fille sera envoyée dans un établissement privé, payant, spécialisé.

Dans certaines familles, la fille enceinte est carrément mise à la porte, et il arrive qu'elle erre quelque temps, ne sachant où aller elle finit par atterrir dans un service social, ou ramassée par la police. Ce sont des cas moins rares qu'on ne le croit.

Dans d'autres familles, la venue prochaine de l'enfant est acceptée avec philosophie, la mère qui en a déjà beaucoup élevé, attend le dernier, celui de sa fille, qu'on fera passer peut-être pour un neveu ou un cousin recueilli auprès du voisinage et du reste de la parenté.

Dans les familles modestes, le plus souvent, c'est la maison maternelle jusqu'à l'accouchement et, après, l'hôtel maternel (avec pouponnière). Là, les futures mères font l'apprentissage, en lieu clos, de ce que va être leur vie. On leur apprend à être une bonne mère et à vivre pour leur enfant. D'elles-mêmes, il n'est plus question. Elles sont comme « brûlées » socialement.

Leur situation est à dénoncer.

Elles-mêmes commencent à le faire avec force.

Les pensionnaires d'une maison maternelle d'Orléans tentent une grève pour protester contre leurs conditions d'existence. Non soutenue, l'action s'arrête au bout d'un jour.

Au Plessis-Robinson, les futures mères célibataires sont « privilégiées » car elles ont pu être admises dans un des deux collèges d'enseignement technique où sont parquées les filles enceintes de France. Elles prennent conscience de leur statut qui leur est et sera réservé, se révoltent contre le règlement intérieur de l'établissement, demandent à être reçues par le recteur Mallet, l'établissement dépendant à la fois de l'Education nationale et de la direction de l'Action sanitaire et sociale.

La directrice oppose une attitude de refus à cette délégation ; les élèves décident alors une grève des cours et des repas. La directrice, sans en avertir le rectorat, envoie un télégramme à tous les parents : « venir chercher fille ; urgent » dans le but de fermer l'établissement pendant les congés de Noël (ce qui ne se fait jamais dans cet établissement), et d'empêcher ainsi toute délégation de se constituer, faute de combattants...

Averties de la lutte que mènent les futures mères célibataires du C.E.T. du Plessis-Robinson, des femmes appartenant au Mouvement de libération des femmes, mouvement pour la libération de l'avortement, femmes en lutte, et d'autres groupements de femmes, quelques femmes sans appartenance... et d'accord avec les élèves viennent occuper l'établissement les dimanche 18 et lundi 19 décembre, ceci dans le but d'éviter le départ des filles dans leurs familles. Ces départs prennent parfois une allure tragique, certains parents qui ont caché « la faute » de leur fille à leur entourage, la reprennent de mauvaise grâce, tandis que certaines filles refusent de partir pour continuer l'action.

Grâce à l'action menée pendant la semaine et le week-end, la délégation est reçue par le recteur Mallet le lundi suivant.

Les revendications générales étaient les suivantes :

— L'envoi d'une circulaire rectorale à tous les établissements scolaires indiquant l'illégalité du renvoi des élèves enceintes qui sont elles aussi soumises à l'obligation scolaire ;

— Emancipation pour les mères célibataires mineures ;

— Avortement libre et à la portée de tous ;

— Demande que les allocations ne soient pas supprimées en cas de déclaration tardive, c'est-à-dire après le troisième mois ;

— Allocation de 800 francs pour pouvoir vivre : avant l'accouchement (six semaines), la maison maternelle où le séjour est gratuit, est la seule possibilité « offerte » aux futures mères célibataires.

Les filles revendiquent de pouvoir choisir de vivre cette période de leur vie où elles le désirent, il s'agit qu'elles aient les moyens de vivre que ce soit en maison maternelle (!) ou ailleurs, sans être à la charge d'une famille.

Après l'accouchement, soit la mère célibataire est admise dans un hôtel maternel : dans quelques cas rares, elle continue ses études. Normalement, elle travaille ; elle donne alors de 45 % à 65 % de son salaire à l'hôtel maternel ; il lui reste peu pour elle : vêtements, transports, loisirs, santé, repas de midi pris en dehors, et les à-côté que nécessite toujours un enfant.

Si elle n'est pas dans un hôtel maternel elle aura à payer, dans la plupart des cas, une nourrice : 450 francs environ, à moins qu'elle ne confie son enfant à l'Aide sociale à l'enfance.

#### **Revendications concernant l'action menée :**

— Non-renvoi des filles qui ont participé à l'action (ce qui a impliqué que cesse l'attitude de la directrice auprès des filles et des parents : reprenez votre fille maintenant, sinon elle ne sera pas reprise en janvier) ;

— Non-renvoi d'une maîtresse auxiliaire qui a soutenu les élèves dans leur action.

#### **Revendications concernant le règlement intérieur de l'établissement :**

— Elles attirent l'attention sur l'état de vétusté des locaux ;

— Nécessité d'avoir plus de trois douches (pour trente) ;

— Nécessité d'avoir des livres et des fournitures scolaires ;

— Possibilité de sortir, sans être obligatoirement par trois et suivies par quelqu'un de l'établissement ;

— Possibilité de recevoir des visites sans l'autorisation des parents ;

— Possibilité d'accès à la maison de jeunes du Plessis qui oppose un refus à leur entrée lorsque la grossesse est voyante ;

— Possibilité de sorties libres avec horaires de rentrée plus souple certains jours ;

— Désir d'avoir des discussions avec des gens de l'extérieur venant parler de sujets qui les intéressent, comme la contraception, l'éducation sexuelle, par exemple.

La délégation au rectorat s'est révélée positive dans le sens d'une sensibilisation de l'Administration à ces problèmes (du moins veut-on bien l'espérer) et de l'opinion publique. Promesses ont été faites et notamment celle de se revoir pour évaluer la réalisation des promesses.

Au niveau du conseil d'administration qui devait plus précisément répondre aux revendications des élèves concernant le règlement intérieur, ce dernier a été modifié dans le sens souhaité par les élèves. Il reste maintenant qu'il soit appliqué, ce qui n'est pas acquis dans la mesure où les mêmes personnes rétrogrades de l'établissement sont toujours en place ; des contre-attaques de type représailles ont déjà eu lieu. Les pensionnaires ont réagi.

Le problème des mères célibataires mineures et majeures commence réellement à être posé par les intéressées que la société considère toujours comme porteuses du mal, du péché.

C'est un débat qui concerne toute l'Education nationale. Les instituteurs, les administrateurs doivent aussi prendre position sur ce problème.

Edith VIARME.

Je ne connais aucun argument contre la liberté sexuelle des jeunes qui mérite d'être reconnu. Presque tous sont basés sur une émotivité refoulée ou une haine de la vie — que ce soit l'argument en faveur de la religion, de la morale ou des convenances. Aucun ne répond à la question : pourquoi la nature a-t-elle donné à l'homme un fort instinct sexuel si la jeunesse n'a pas le droit de le satisfaire sans la sanction des aînés de la société ?...

Les méthodes anticonceptionnelles devraient, à la longue, mener vers une morale sexuelle nouvelle, si nous considérons que la peur des conséquences est peut-être le facteur le plus important dans la morale sexuelle. Pour être libre, l'amour doit se sentir en sécurité...

Les tabous et les craintes qui sont à la base de notre conduite sexuelle sont les mêmes que ceux qui produisent les pervers qui violent et étranglent les petites filles dans les parcs ou qui torturent les Juifs et les Noirs...

Si l'on permettait aux enfants d'exprimer librement leur sexualité, l'autorité du foyer serait en danger ; le lien qui rattache les enfants aux parents serait relâché et les enfants automatiquement se libéreraient de la famille sur le plan émotif. Cela peut sembler absurde mais je maintiens que ce lien est le pilier de support nécessaire à l'état d'autorité — comme la prostitution était la sauvegarde de la moralité des jeunes filles de bonnes familles. Abolissez le refoulement sexuel et l'autorité familiale disparaîtra.

Les pères et les mères font ce que leurs parents ont fait : ils élèvent des enfants respectables et chastes, oubliant commodément toutes les activités sexuelles cachées et les histoires pornographiques de leur propre enfance, oubliant aussi l'amère rébellion de leur adolescence qu'ils durent refouler avec une culpabilité infinie. Ils ne réalisent pas qu'ils donnent à leurs enfants les mêmes sentiments coupables qui rendirent, il y a bien longtemps, beaucoup de leurs nuits misérables.

## les vols

### influence du groupe classe sur l'individu et la classe

Le 20 janvier, Georges (9 ans) vend sa pomme à Michel (10 ans) qui l'a achetée pour le serin de la classe.

Je fais rendre l'argent à Georges mais garde la pomme pour le serin.

Le 24 janvier, il y a encore des pommes à la cantine. Georges prend la pomme d'un élève de C.M. 1 et la revend 2,50 F à D..., élève du C.P. Le père de D... prévient la maîtresse du C.P. puis va trouver la mère de Georges pour se faire rembourser.

Le 25 janvier, la maman de Georges écrit un mot sur le carnet de correspondance pour m'informer de l'incident mais surtout pour que je fasse « honte devant toute la classe » à son fils.

Inutile de dire qu'une telle sanction (que je réprime) n'aurait aucune portée sur lui.

Je connais bien Georges, c'est la deuxième année qu'il est dans ma classe. C'est un enfant intelligent, malingre, au visage triste ; il n'a pas de camarade. Très renfermé, il se bute très facilement et a encore des réactions violentes : c'est un enfant malheureux.

D'ailleurs, ce n'est pas la première fois qu'un incident de ce genre se produit : l'année passée, Georges (8 ans), de connivence avec Philippe (7 ans), s'arrange à occuper la marchande de journaux et chaparde un gros album de Mickey ; scandale à l'école où la marchande est venue se plaindre au directeur. Après une courte période d'accalmie, Georges, entraînant Philippe, ne sévit plus que dans la classe. Sans dramatiser outre mesure, j'ai toujours fait rapporter les objets.

Cette récidive (extérieure à la classe) peut être considérée comme une régression, d'autant plus grave qu'elle s'ajoute à tout un passé.

Aussi, le 25, je garde Georges après la sortie et lui demande s'il connaît le contenu de la lettre écrite par sa mère. Il s'en doute. Je lui lis la lettre et lui demande ce qu'est devenu l'argent. Il l'a dépensé en bonbons. A-t-il de l'argent de poche ? Non. Et ses frères ? Oui. Pourquoi pas lui ? « Parce que je travaille pas bien. »

Je m'abstiens de tout commentaire.

En réalité, Georges a fait d'énormes progrès depuis l'année dernière, sans toutefois résorber entièrement un gros retard scolaire. Trouvant le rattrapage de la classe insuffisant, ses parents le font travailler chez lui régulièrement : Georges arrive donc chaque matin avec le sentiment d'avoir déjà accompli sa tâche scolaire. (A noter que le père s'occupe de « ses études », surtout quand il est ivre.)

En réaction à ce fait, aucun effort n'est exigé de lui en classe afin qu'il puisse être heureux quelque part et lui donner un sentiment de sécurité.

Ses rapports avec les adultes sont tellement mauvais que proposer de lui donner moi-même de l'argent de poche resterait sans effet.

Aussi le lendemain je provoque un conseil de classe extraordinaire auquel j'expose le cas de Georges sans rien omettre (y compris les frasques passées et la lettre de la mère, en coupant la partie humiliante).

Pendant 10 mn, la discussion générale tourne en rond : « qui vole un œuf vole un bœuf... », les enfants le menacent du gendarme, de la maison de correction, voire de la prison. J'interviens alors, et fais remarquer à la classe que nous sommes réunis pour l'aider à trouver une solution afin qu'il évite un tel avenir.

**Brigitte (11 ans)** : Qu'est-ce qu'elle t'a fait ta mère ?

**Georges** : Elle m'a fait faire deux problèmes et elle m'a couché sans manger.

(La classe reste sans voix.)

**Jean-Marc (12 ans)** : T'as volé parce que tu n'as pas d'argent ?

(Georges hoche la tête.)

**Jean-Marc** : Alors, si t'en avais, tu ne volerais pas ?

(Georges, buté, hoche la tête.)

**Jean-Marc** : Si l'on te donnait de l'argent, tu ne volerais plus ?

(Georges hoche la tête.)

**Jean-Marc** : Alors on va lui donner 1 F par semaine sur la coopérative s'il ne vole plus.

Comme personne ne dit mot, je signale à Jean-Marc que la décision doit être prise par toute la classe et non par un seul. Tout le monde est d'accord bien que plus de la moitié des élèves ne touche pas d'argent de poche. Pourtant, peu après, Brigitte élève une protestation : « Moi, je ne suis pas d'accord... ça ne suffit pas qu'il vole plus, il faut aussi qu'il travaille pour avoir l'argent. »

Acquiescement général. Georges est d'accord (son visage rayonne pour la première fois).

**Serge D...** (10 ans) : Il faut qu'il nous signe un papier.

**La classe** : Quel papier ?

**Serge D...** : Il faut qu'il écrive ce qu'il promet, avec la date.

**Serge F...** (9 ans et demi) : Et la signature.

Georges est d'accord, au bout de 10 mn, il me présente un petit papier bourré de fautes d'orthographe. Je corrige les fautes.

**Georges** : Madame, est-ce que je peux le recopier ?

(Peu après, il me rapporte le texte définitif : c'est la première fois qu'il s'est autant appliqué.)

**Georges** : Madame, j'voudrais qui m'écrivent quelque chose sur la feuille.

Demande leur toi-même.

La classe ne comprend pas. Georges se tait.

**Serge D...** : C'est normal, il faut qu'on lui mette à quoi on s'engage nous aussi.

**Voici le document final :**

« Je ne volerai plus d'argent, je travaillerai bien, je me tiendrai bien.

Lundi 27 janvier 1969.

Georges.

Nous nous engageons à laisser une chance à Georges : nous avons décidé qu'à la fin de chaque semaine nous lui donnerons 1 F s'il travaille bien et ne vole plus.

Toute la classe.

Le contrat est mis dans le « Cahier de vie ». L'après-midi, Bernard (9 ans) et Jean-Yves (8 ans) lui apportent des bonbons.

J'informe par écrit la mère de nos décisions et la somme de s'y conformer. Elle me répond qu'il a été très sensible à l'estime de ses camarades et note une nette amélioration dans le comportement de son fils à la maison.

Le premier samedi, la classe n'est pas satisfaite du travail de Georges et juge qu'il ne mérite que 50 centimes parce qu'il n'a pas volé.

Je dois intervenir en sa faveur car il a fait quelques efforts.

**Michel** (10 ans) : Pour la première fois il aura 1 F mais c'est la dernière fois.

Pourtant, le lundi matin, Georges, déçu, manque d'enthousiasme : sa mère lui a fait mettre sa première « paye » dans la tirelire.

La deuxième semaine, Georges touche son franc sans contestation et vient avec moi, en sortant de classe, s'acheter ses bonbons, avant de rentrer chez lui.

Cinquième semaine, Georges relâche ses efforts et ne touche que 50 centimes parce qu'il n'a pas volé.

Comme les fonds de la coopérative diminuent, les enfants constituent une cagnotte-pour-Georges avec leur petite monnaie. Elle se trouve dans un tiroir du bureau auquel ils ont librement accès. Un jour, la cagnotte est vide. Philippe a pris l'argent. Fureur générale de la classe.

**Brigitte** : J'ai compris, il a fait ça pour qu'on le paie comme Georges.

**Patricia** (12 ans) : Alors maintenant que Georges a arrêté de voler, c'est Philippe qui va commencer. Georges, lui, a compris, ne vole plus.

**Michel** : Seulement, tu te trompes, on ne te donnera pas d'argent.

**Jean-Marc** : Alors, c'est trop facile, tout le monde n'a qu'à prendre pour qu'on le paie. Tu n'es pas le seul à ne pas avoir d'argent de poche. Tu croyais qu'on allait te donner de l'argent ?

(Philippe se tait.)

**Serge D...** : Il faut qu'il rembourse.

**Bernard** (10 ans) : Oui, il faut le forcer à rembourser.

**Michel** : Oui, mais il n'a pas d'argent.

**Serge D...** : Il a bien des petits sous de temps en temps, tant pis il les apportera.

**Serge F...** : Oui, mais qu'est-ce qu'on lui fait ?

**Serge D...** : Il a peur des coups, on a qu'à lui casser la figure.

Tout le monde est d'accord. Philippe a peur.

**Jean-Marc** : Cette fois-ci, on lui laisse une chance comme à Georges. Il va rembourser et s'il prend encore quelque chose, on lui casse tous la figure.

Philippe a remboursé jusqu'aux derniers sous (en deux mois), est devenu responsable de la cagnotte, puis a continué à apporter ses piécettes.

**Philippe** (auquel je signalai que sa dette est depuis longtemps payée) : Et si ça me fait plaisir à moi ?

Avant les vacances de Pâques, nos correspondants nous offrent une boîte de biscuits à la cuillère que nous gardons, d'un commun accord, pour le jour de la sortie. Cet après-midi-là, Jean-Marc, toujours très assidu, manque la classe.

Quand nous ouvrons la boîte, Patricia et Brigitte signalent qu'il manque un rang entier de gâteaux, en précisant qu'elles ont refusé d'en prendre. Philippe, Serge D... et Jean avouent spontanément en avoir mangé à l'initiative de Jean-Marc. Ils voient donc leur part réduite, quant à Jean-Marc, il s'est puni lui-même.

Pour les enfants, l'incident est donc clos. Cependant, le jour de la rentrée de Pâques, je signale mon mécontentement à Jean-Marc au sujet « des biscuits » en soulignant qu'il avait été d'accord avec la décision antérieure.

**Jean-Marc** : Madame, laissez-nous, comme à Georges, une dernière chance. On va écrire un papier pour « le cahier de vie » puis la classe mettra son avis.

« Nous ne volerons plus à ce qui appartient à la classe.

Lundi 14 avril 1969.

Serge D..., Jean-Marc, Jean, Philippe.

Oui, nous sommes d'accord pour vous laissez une chance.

La classe.

Depuis, plus d'incidents de vol. Au troisième trimestre, Georges touche encore chaque semaine sa « paye », mais elle se réduit le plus souvent à 50 centimes parce qu'il ne travaille pas.

Jean-Marc propose de supprimer purement et simplement son allocation parce que les fonds de la coopérative baissent et que nous projetons de faire une sortie à Paris. « D'ailleurs, maintenant, il a appris à ne plus voler, c'est plus la peine de le payer. Les autres non plus, n'ont pas d'argent de poche, et ils ne volent pas. »

Le cas de Philippe lui est cité en exemple : « Non seulement on ne le paie pas, mais encore il apporte de l'argent. » (Celui-ci est très fier.)

Trouvant ce « sevrage » prématuré pour que le résultat soit durable, je précise la teneur du contrat : il ne mentionne pas d'arrêt.

**Jean-Marc** (relit attentivement le « cahier de vie » à la page du 27-1) : Oui, mais on n'a pas dit qu'on lui donnerait 50 centimes, on a écrit : « Nous donnerons 1 F s'il travaille bien et ne vole plus. » C'est 1 F ou rien du tout. Pour avoir 1 F, il faut qu'il travaille et ne vole plus. C'est pas l'un sans l'autre.

Brigitte, Michel et Serge défendent Georges, mais Jean-Marc brandit la feuille et leur fait relire le texte. Ils se rangent tout à fait à son avis. Brigitte ajoute même : « Oui, c'est facile, il se dit qu'il a toujours de l'argent, alors il n'a pas besoin de faire d'effort. »

La décision est donc prise à l'unanimité : il touchera 1 F si les deux conditions sont remplies. Georges est furieux mais ne s'exprime pas. Cependant, les semaines suivantes il travaillera et touchera sa « paye », sauf à deux reprises :

— la première fois parce qu'il a chapardé des cerises en se rendant à l'école (Serge D... le défendra disant que tout le monde en fait autant, mais le restant de la classe se montrera inflexible : « elles n'étaient pas à lui ») ;

— la deuxième fois parce qu'il a menti pour faire punir un camarade (c'est Michel qui assurera sa défense parce que ce n'est pas un vol, mais le conseil de classe décidera que c'est aussi coupable que de voler).

Les trois dernières semaines de classe, Georges accepte de ne pas toucher son dû pour ne pas compromettre la sortie à Paris.

Pour ces trois cas de vol, l'intervention de l'adulte s'est manifestée de façons différentes :

— pour Georges, elle s'est bornée à une information ;  
— pour Philippe, elle a été nulle ;  
— pour les « biscuits », au contraire, elle s'est seule produite puisque pour les enfants, la sanction immédiate leur paraissait suffisante.

Pourtant c'est toujours le groupe social classe qui a agit :

— soit en prenant en charge la recherche de solutions ou l'attribution des sanctions ;

— soit en constituant un contrôle permanent (pour Georges, un bilan était dressé chaque samedi) ;

— soit encore par sa simple existence (les biscuits).

A noter que les mesures prises par les enfants ont été généralement plus rigoureuses que celles de l'adulte. Le système de paiement comme la menace sont sujets à caution, seul un certain climat de classe a pu permettre « aux coupables » de garder leur place au sein du groupe tout en rehaussant le niveau moral et réflexif de chacun. En fait, ce ne sont pas des individus qui ne chapardent plus, mais toute une classe qui a pris conscience non seulement de l'honnêteté, mais aussi de la responsabilité du devenir des autres. Elle a pu dépasser les simples faits, pousser son droit de regard jusqu'au domaine extérieur de l'école (les cerises), et de plus associer la notion de vol à celle de mensonge sanctionnant ainsi l'acte, mais aussi l'intention.

Si l'affaire des biscuits a pu se régler instantanément et d'une façon « rituelle », c'est que par-delà le formalisme, une certaine maturité avait pris corps ; les termes : « ce qui appartient à la classe » semblent le prouver.

# L'enfant et l'échec au cours préparatoire

groupe GFEN-GEMAE DES COTES-DU-NORD

D'après les statistiques nationales, un enfant sur quatre redouble le Cours préparatoire.

Dans ces 25 % d'échecs, moins de 10 % sont reconnus déficients intellectuels.

Nous recevons, dans les classes d'adaptation, des enfants qui, au bout d'un mois, sont en situation d'échec au CP ou qui ont déjà connu un an d'échec dans cette classe.

Ces enfants ont tous un niveau intellectuel normal (légèrement supérieur ou inférieur), mais ils présentent des « causes extra-scolaires » d'échec :

- difficultés de langage
- troubles moteurs et psycho-moteurs
- immaturité
- milieu familial perturbé

## PAR QUOI EXTÉRIORISENT-ILS LEURS ÉCHECS ?

### 1 - Le manque d'habitude du travail

Ceci se traduit sur deux plans :

#### A) La passivité

- ils attendent tout de l'adulte ;
- ils ne prennent aucune initiative dans les activités scolaires.

B) Cette attente totale devant l'adulte fait qu'ils acquièrent des **stéréotypes mentaux difficilement destructibles**.

Pour eux, des exercices ayant la même finalité mais demandant des cheminements intellectuels différents, présentent à chaque fois de nouvelles difficultés, car ils n'ont plus la souplesse de réflexion nécessaire.

2 - Le manque d'échange (à tous les niveaux) qui aboutit à une crainte de s'exprimer librement

- devant l'adulte,
- devant les autres enfants de la classe.

Cette non-communication (due bien souvent aux conditions matérielles, aux effectifs, à la formation insuffisante des enseignants) se traduit au niveau

— du langage oral par l'incapacité pour les enfants de formuler leur pensée par les mots les plus simples ;

— de toute autre forme d'expression, par exemple : en expression corporelle, à ce niveau et en quelques mois le corps est devenu pour ces enfants une carapace rigide qui ne sert qu'à écrire. Ils n'ont pas appris à intérioriser les mouvements les plus simples (ceci se traduit par une fatigabilité et une agitation due à des contractions musculaires inutiles).

3 - Le manque d'habitude de travail, la non-communication font que ces enfants ne savent plus mobiliser leur attention à bon escient.

Ces enfants, sur indication de la

maîtresse de la classe où ils sont en difficulté et après examen psychologique, entrent en classe d'adaptation

(sur avis de la Commission médico-pédagogique et avec l'accord des parents).

## EN QUOI LES CLASSES D'ADAPTATION (PARFOIS DÉCRIÉES) PEUVENT-ELLES AIDER DE TELS ENFANTS A SE RÉADAPTER A L'ENSEIGNEMENT NORMAL ?

Le principal but de ces classes est d'**éviter** et de **prévenir** les inadaptations scolaires dès la première année de scolarité primaire.

Il ne s'agit pas d'une « voie de garage » mais plutôt d'une « déviation » permettant aux enfants de revenir en classe normale une fois leurs difficultés surmontées.

Ces classes apparaissent donc plutôt comme une mesure **prophylactique** que comme une mesure **thérapeutique**.

### 1 - L'équipe éducative est formée de :

- deux institutrices spécialisées titulaires du CAEI (une par classe) ;
- une psychologue scolaire ;

(les institutrices et la psychologue ont de nombreux contacts avec les

parents et constituent ainsi une observation psychologique continue)

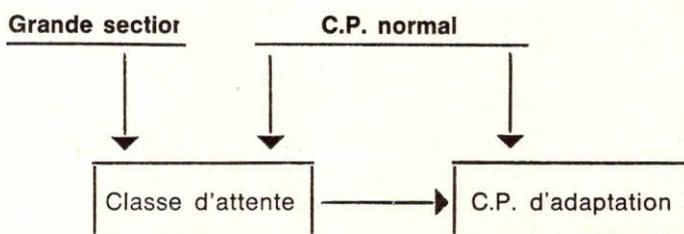
— une rééducatrice des troubles du langage oral et écrit ;

— une rééducatrice des troubles de la psycho-motricité qui assure l'éducation psycho-motrice (travail fait en liaison avec le travail scolaire).

Cette équipe travaille sur le plan d'un groupe scolaire et dans le cadre d'un GAPP, avec comme principal objectif d'éduquer et de rééduquer des troubles légers afin de réadapter les enfants dans le circuit normal.

Cette éducation ou rééducation ne vise pas uniquement les troubles apparents mais les causes profondes dont ils sont les conséquences ; ce qui explique le passage de 1 voire 2 ans en classes d'adaptation.

### 2 - Le recrutement



#### A) Classe d'attente

Entrent dans cette classe :

a) les enfants venant de grande section de l'école maternelle, n'ayant pas atteint le degré de maturation nécessaire ;

— les enfants présentant des troubles spécifiques de langage, de la psycho-motricité ;

b) les enfants qui, au bout d'un mois de scolarité de C.P. normal sont en difficulté (ces enfants présentent en général les mêmes troubles).

#### B) C.P. d'adaptation

Viennent dans cette classe :

a) les enfants sortant de classe d'attente ;

b) les enfants ayant échoué un an au C.P. normal.

**Il est à noter, et ceci est important :**

— que les enfants venant de classe d'attente en C.P. d'adaptation progressent plus rapidement, aussi bien en lecture, en exercices logiques, ainsi que sur le plan de l'équilibre individuel (richesse d'expression gestuelle, graphique, orale, écrite...) que les enfants qui viennent de C.P. normal;

— que les enfants présentant un retard du développement intellectuel - retard dû à des carences de toutes sortes imputables soit à un milieu familial perturbé (alcoolisme, éducation parentale inexistante...) ou à des accidents (pré, post ou péri-nataux, maladies) - ont une insertion dans le cycle normal beaucoup plus difficile.

### 3 - La pédagogie.

Dans un souci d'adaptation indispensable à toute éducation ou rééducation, il est nécessaire de pratiquer :

a) **une pédagogie individualisée** qui, s'appuyant sur des méthodes variées, aura comme objectifs :

— permettre à l'enfant d'apprendre malgré ses déficiences, ce qui im-

plique une adaptation d'une part des conditions de travail, d'autre part de la matière enseignée ;

— apprendre à l'enfant à compenser ses handicaps ;

— aider l'enfant à surmonter son handicap (cas de troubles du langage, de la psycho-motricité...).

b) **une pédagogie de groupe** (permettant une vie sociale) qui se propose :

— par des activités, créant peu à peu des liens d'affectivité entre les enfants et entre la maîtresse et les enfants, de sécuriser l'enfant ;

— de permettre aux enfants de surmonter leur égocentrisme en leur faisant prendre conscience des autres individualités par un contrôle volontaire de leurs impulsions.

c) **une pédagogie basée sur le fait que l'éducation de l'enfant est un tout**, ce qui suppose une imbrication étroite des disciplines entre elles (pédagogie globale).

Ceci permet de développer au maximum le potentiel des enfants d'une part en tant qu'individu, d'autre part en tant qu'unité d'un groupe.

## CAS D'UN ENFANT ARRIVANT EN C.P. D'ADAPTATION APRÈS UN AN D'ÉCHEC :

Alain est un enfant d'intelligence normale ; il est grand, d'aspect « solide », mais très pataud.

Au cours de son année scolaire de C.P., il est signalé à la psychologue pour sa lenteur et une écriture déplorable.

Après avoir subi un examen de la motricité et de la psycho-motricité, il bénéficie d'une rééducation psychomotrice (coordination médiocre, équilibre très mauvais, raideur...).

Après une semaine en CE1, cet enfant est signalé à nouveau pour la classe d'adaptation.

### Motifs invoqués :

- très grande lenteur ;
- lecture hachée, hésitante ;
- niveau très faible en orthographe ;

— confusion et méconnaissance des sons en lecture et parfois en expression écrite.

Alain est admis en C.P. d'adaptation. Arrivé deux semaines après la rentrée, il se retranche dans un demi-mutisme, ne s'exprimant qu'à la demande, par bribes de phrases ou tout simplement par oui ou non ou encore par un hochement de tête.

C'était un enfant anxieux, émotif, n'ayant aucune confiance en lui. Tout ceci se retrouvait sur le plan moteur et plus particulièrement sur le plan corporel (mouvements étriqués, raideur...) malgré les progrès obtenus en rééducation.

Le premier but à atteindre était de le sécuriser, de le débloquer en l'incitant à communiquer d'abord avec les autres enfants de la classe.

• Par la pédagogie de groupe, il a été, relativement aisé de l'amener à la communication dans un groupe d'enfants. Son attitude vis-à-vis de l'adulte s'est alors modifiée rapidement. Ce changement s'est traduit par une participation active au cours des leçons de langage et plus généralement dans les activités d'éveil.

• Parallèlement cet enfant a découvert les possibilités de son propre corps, ce qui lui a permis de prendre conscience du mouvement juste et par là même d'améliorer le

graphisme, et d'augmenter sa rapidité (en rééducation, ces prises de conscience n'avaient pu être aussi grandes car le moment « séance de rééducation » était coupé de la vie scolaire).

Pendant l'année scolaire, ses difficultés initiales se sont peu à peu résorbées, mais surtout il avait pris confiance dans ses possibilités et était à l'aise dans son propre corps.

Il a été remis dans le cycle normal en CE1 où il suit bien sans problèmes.

### CAS D'UN ENFANT ARRIVANT EN CLASSE D'ATTENTE APRÈS UN ÉCHEC EN C.P.

Pascal arrive en classe d'attente maternelle après un séjour de deux mois au C.P.

C'est un enfant d'intelligence légèrement inférieure à la normale.

A son arrivée, il se trouve face à un groupe, où chaque enfant prend des initiatives (contrôlées par l'adulte), discute, agit ; Pascal passe alors par une phase d'étonnement et d'observation.

Il est très marqué par son passage au CP : il attend la consigne, il ne parle pas, ne prend aucune initiative, essaie de se faire oublier, il subit la volonté de l'adulte avec passivité.

Devant un travail, il n'ose pas se lancer (« je ne sais pas faire ») et n'a aucune confiance en lui et surtout n'a envie de rien faire.

Le temps d'adaptation est assez long, et ce qui frappe c'est le déca-

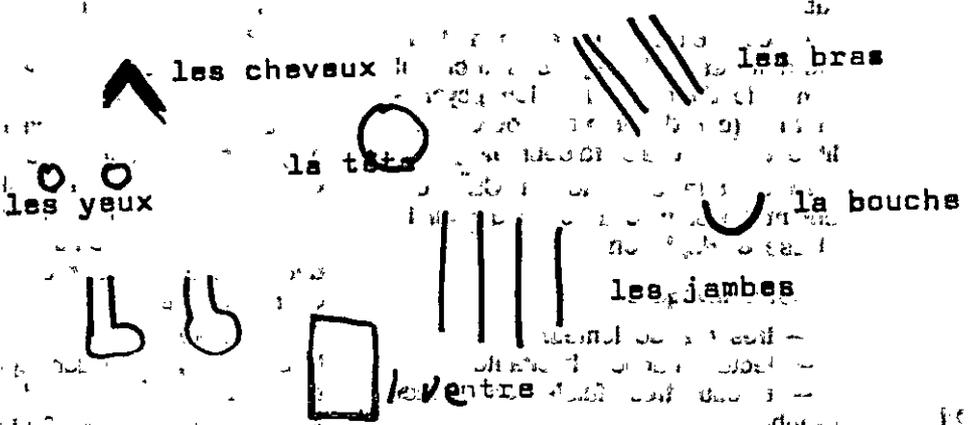
lage entre cet enfant et un autre qui n'a pas fait l'expérience de l'échec. Il lui a fallu tout un trimestre avant qu'il ne se sente bien et dans le groupe et « dans lui-même », qu'il s'exprime dans tous les domaines (verbal, gestuel...) sans crainte.

Pendant longtemps, il était incapable de se plier à un travail collectif.

Par exemple :

— Il accepte de peindre avec un groupe, mais il peint seul tout le thème, demandé, encadre son dessin d'une bande noire et demande à la maîtresse de le découper, alors que les enfants du groupe avaient fait chacun un élément du dessin.

Autre exemple (et ceci a inquiété au début les adultes, maîtresse, rééducatrice psychologue) : cet enfant se dessinait ainsi :



Un dessin analogue était exécuté de la même façon pour représenter un vélo.

Au cours du deuxième trimestre, il a acquis un certain équilibre sur le plan corporel grâce aux séances d'éducation psychomotrice. Ainsi, peu à peu, l'expression verbale et gestuelle se sont enrichies et ont été surtout « débloquées ». Parallèlement à cette prise de confiance en lui-même, Pascal acquiert plus rapidement les notions scolaires (lecture, exercices logiques...).

Cette année, Pascal suit le C.P.

d'adaptation d'une manière satisfaisante et son retour en cycle normal (CE2) l'année scolaire prochaine, sauf accident, semble acquise.

Dans ces deux cas, il faut souligner la grande importance du groupe réduit (quinze enfants) quant à la sécurisation et à la socialisation de chacun d'entre eux : cet effectif permet en effet de suivre chaque enfant à son rythme, de faire des corrections individuelles... de l'aider à surmonter des difficultés, un handicap, de l'intégrer à un groupe.

### MOITUCOCTVA

Mais nous avons conscience que de telles classes présentent des dangers de ségrégation et d'isolement des enfants si certaines précautions ne sont pas prises et des conditions précises d'implantation remplies.

De telles structures ne peuvent être mises en place que si :

— il existe un GAPP ;

— le but à atteindre est compris et accepté de toute l'équipe éducative : éduquer l'enfant afin qu'il réintègre le cycle normal, mais l'éduquer non en « colmatant une brèche » (cas des troubles du langage écrit par exemple) mais en recherchant les causes de cette carence et d'agir en conséquence.

Cette déviation dans la scolarité de certains enfants existe dans l'enseignement et existera tant que des mesures d'importance primordiales ne seront pas prises :

a — une formation des maîtres d'un haut niveau ;

b — l'abaissement des effectifs en primaire et maternelle ;

c — l'amélioration des conditions matérielles, amélioration qui ne pourra être effective sans une augmentation du budget de l'Education nationale.

Ces conditions matérielles recouvrent aussi bien les locaux, les divers matériels d'enseignement, le mobilier...

— des mesures d'ordre social telles que :

— aménagement du temps de travail des mères de famille ;

— créations de crèches, de garderies dont le personnel d'encadrement sera formé

— éducation post et péri-scolaire efficace assurée par un corps d'éducateurs spécialisés.

Ces classes d'adaptation pourront sans doute disparaître si toutes ces conditions sont remplies. Mais tant que cet état de fait ne sera pas réalisé, nous pensons que les classes d'adaptation (telles que nous les concevons) sont un moyen de lutte contre l'échec scolaire et la ségrégation par l'aide qu'elles apportent aux enfants qui y sont placés.

# **mise en œuvre du concept de "mémoire active" en pédagogie cybernétique**

par Henri PERRET

## **INTRODUCTION**

Dans le numéro 15 d'Interéducation (mai-juin 1970), nous avons mentionné dans un article intitulé : « Vers une théorie cybernétique de la motivation », l'originalité de l'invention du docteur J. Sauvan connue sous la dénomination de « Mémoire Active » et insisté sur l'intérêt exceptionnel de son application au domaine de la pédagogie cybernétique. Cette perspective confirmée par les faits depuis lors a donné de tels résultats qu'il nous est apparu indispensable de revenir sur ce sujet à l'heure où la rénovation des techniques pédagogiques apparaît comme un impératif inéluctable face aux exigences de l'éducation permanente et de la formation continue.

## **I. DÉFINITION**

La « Mémoire Active » (1) a été conçue et réalisée par son inventeur, selon la technique de la « bionique », en vue de simuler certaines fonctions du cerveau humain (association, imagination, abstraction, apprentissage, exploitation globale des informations, etc.), en vue d'applications à des problèmes de décision de nature combinatoire. Une mémoire active est constituée — matériellement — de réseaux spécifiques dont l'ensemble représente un espace à plusieurs dimensions, ces réseaux exerçant les uns sur les autres des contrôles croisés. Leur exploration s'effectue en parallèle de façon à aboutir à la détermination d'une « trajectoire-stratégie » dans l'espace représenté. A l'origine, les travaux d'expérimentation se sont déroulés pendant plusieurs années à la SNECMA ; puis ils sont entrés actuellement dans une phase d'application dans le cadre du laboratoire de cybernétique de la SNCF sous la direction éclairée du Dr J. Sauvan.

## **2. DOMAINES D'APPLICATION**

Ceux-ci sont à la fois étendus et variés ; mais on peut dès l'abord distinguer deux domaines privilégiés : celui de « l'informatique de décision » et celui de « l'enseignement automatisé ».

(1) Cette prodigieuse invention a valu au Docteur J. Sauvan le prix Apollo V de la recherche et de l'innovation.

## 2.2. L'Informatique de décision

Nous ne nous étendrons pas d'une façon exhaustive sur ce domaine (très vaste) d'application, mais nous allons nous efforcer d'en situer quelques applications types, tant du point de vue des problèmes posés que de celui des solutions possibles.

Depuis quelques années, tous les « grands systèmes » posent pour leur conduite rationnelle des problèmes apparemment insolubles. Qu'il s'agisse de systèmes purement matériels, comme la conduite d'une grande usine ou d'un groupe d'usines, comme un réseau routier ou ferroviaire, comme la circulation aérienne aux abords des aéroports, ou de « systèmes conceptuels » comme une grande société et ses problèmes de gestion, ou encore de problèmes politico-économiques comme ceux des investissements, tous ces systèmes comportent un problème commun : exiger constamment, en « temps réel », la prise de multiples décisions de choix à tous les niveaux. Nous nous trouvons là dans un domaine nouveau qui relève exclusivement de la « combinatoire ». L'ordinateur s'y trouve relativement vite arrêté devant un seuil qu'il ne peut franchir. Une grande entreprise qui a plusieurs milliers de types de pièces et une cinquantaine de types de machines se trouve placée devant un problème redoutable. Entre une bonne solution et une solution médiocre (celle du flair), il peut y avoir une différence de prix de revient de plusieurs millions (de francs lourds !). Tout le monde sait qu'un tel problème, traité dans sa réalité, est hors de portée de l'ordinateur qui n'est capable de proposer qu'un compromis acceptable. Il existe bien des moyens « heuristiques », mais ils sont incapables de tenir compte de la difficulté fondamentale de ces problèmes : on ne peut faire passer en même temps deux pièces différentes sur la même machine, faire passer simultanément deux trains sur un même aiguillage, faire décoller un avion sur une piste pendant qu'un autre y atterrit. C'est ce qu'on appelle le problème des « contraintes disjonctives ». Si l'on ne tient pas compte de celles-ci, les solutions ne sont qu'une idéalisation impossible à mettre en œuvre (même par la méthode Pert !). De plus, au fur et à mesure du développement industriel, ces choix doivent être faits en « temps réel », c'est-à-dire que la solution doit être trouvée entre le moment où le problème se pose et celui où une décision doit être prise (selon les cas, le « temps réel » peut varier de la milliseconde à la journée). C'est à ce stade décisionnel que la « mémoire active » est apparue comme susceptible de résoudre les problèmes de décision et de choix tels qu'ils ont été exposés précédemment. Car dans son principe, elle est composée d'un grand nombre de réseaux distincts dans lesquels les explorations se font pas à pas sur les branches quantifiées (exploration en technique digitale), mais ces réseaux se trouvent liés entre eux par des « centres d'association » qui associent éventuellement le passage du signal d'exploration par un certain nœud d'un réseau, au passage du signal par différents nœuds d'autres réseaux. Cette structure très complexe n'a pas actuellement d'expression mathématique même dans les travaux sur les graphes et les hypergraphes. Autre point particulier, toutes les explorations se font strictement **en parallèle**, simultanément dans tous les réseaux. Enfin ces explorations cessent immédiatement dès que les signaux émis ont tous atteint leur « but ». L'ensemble de ces propriétés tant de structure que de mode d'exploration (analogie cérébrale) expliquent qu'on puisse obtenir en quelques millisecondes (ou même en microsecondes) des résultats qui demanderaient entre quelques minutes et quelques jours à des ordinateurs, s'il en existait qui puisse mettre en mémoire centrale l'ensemble des **Informations Intermédiaires**, nécessaires à la solution de ces problèmes (la mise en mémoire périphérique revient à multiplier par mille, sinon plus, le temps de calcul !). La « mémoire active » donne une représentation d'événements divers forme d'une série de points constituant une trajectoire dans un espace à un grand nombre de dimensions. L'état d'un système complexe peut être correctement représenté par l'ensemble des valeurs des paramètres connus à un instant donné, peuvent être considérées comme des coordonnées définissant un point dans un espace à autant de dimensions qu'il y a de coordonnées. Les états successifs

du système sont alors décrits par différents points qui se succèdent dans le temps. L'évolution du système est donc correctement décrite par une trajectoire dans cet espace multidimensionnel.

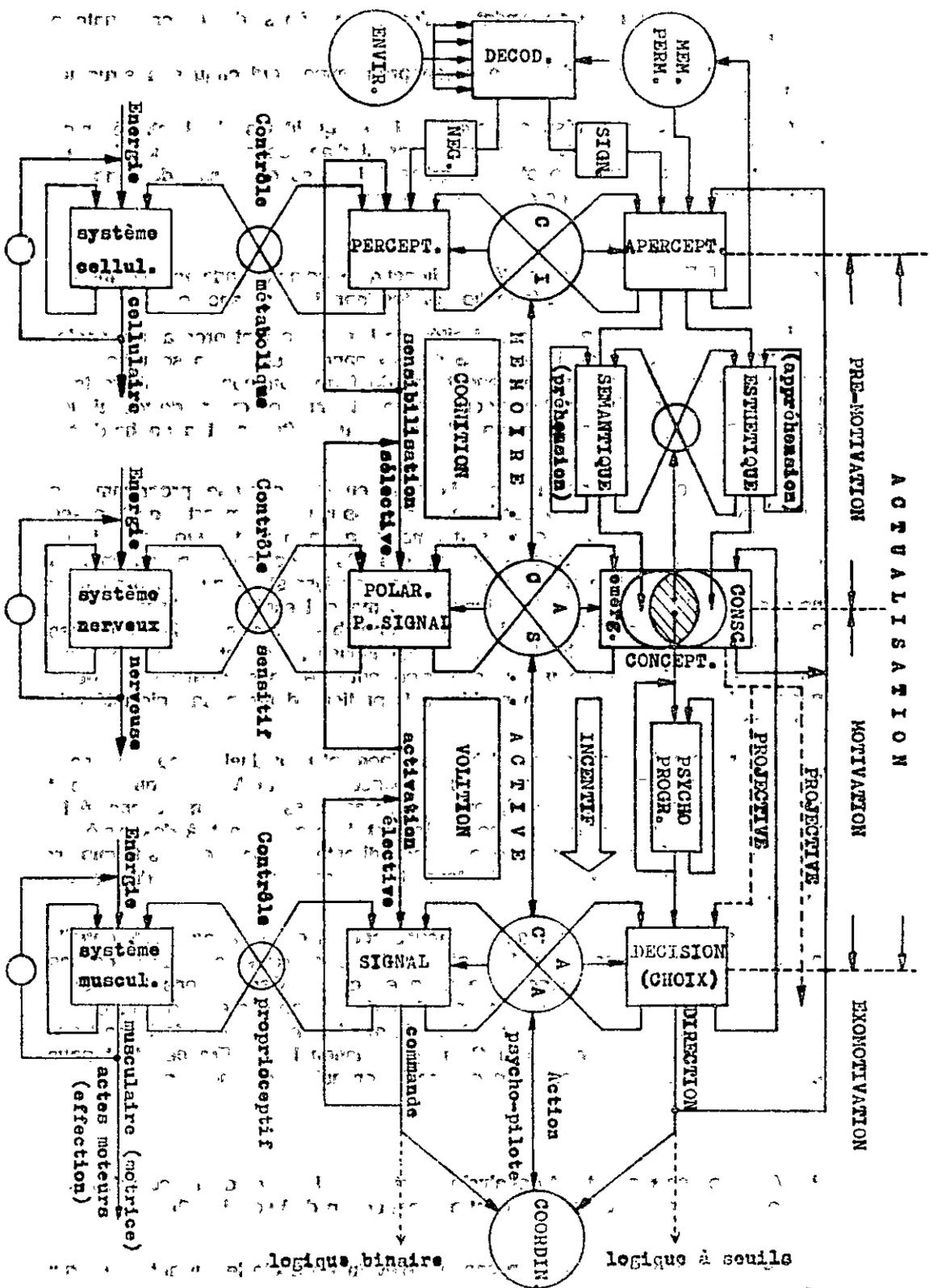
### 2.3. La « mémoire active » et l'informatique didactique

En abordant ce problème capital, il nous faut convenir préalablement avec Christian Marbach (2) que : « 1) il y a de l'informatique possible sans machine, 2) que l'informatique, en tant que science du traitement rationnel de l'information, préexistait à la fois à l'ordinateur et... à l'Académie française ; 3) que l'informatique n'est pas la science des ordinateurs pas plus que l'astronomie n'est celle des télescopes... » Ceci posé, considérons le cerveau humain comme un merveilleux système (supérieur) à traiter rationnellement l'information sous toutes ses formes et doué de surcroît d'une capacité d'abstraction à l'infini. En effet, ainsi que nous l'avons écrit dans l'article cité en introduction, l'analyse de la fonction d'un système vivant par les modèles cybernétiques a permis de comprendre qu'il y avait une différence essentielle entre un système qui ne peut réagir qu'avec des éléments associatifs préconstitués (exo-déterminés) et un système qui construit ses possibilités associatives et modifie ses valeurs de consigne au fur et à mesure de son fonctionnement. De plus, il faut admettre qu'un système (ou un mécanisme) est considéré comme possédant un degré défini d'automatisme, quand il peut régler lui-même la répartition de son énergie de commande, c'est-à-dire lorsqu'il distribue lui-même « l'information » nécessaire à la marche de ses organes. Il convient de noter au passage — car cela est important — que l'énergie de commande ou de direction est généralement infime, tandis que celle dite d'exécution (ou motrice) peut être comparativement importante. Le cerveau peut être le générateur de psycho-programmes, dont la réalisation peut nécessiter des efforts physiques considérables. Or en pédagogie, les psycho-programmes sont élaborés en fonction des informations didactiques et de leur assimilation plus ou moins aisée. Ils tendent à définir des « trajectoires-stratégies » face à de nombreuses « contraintes disjonctives » en utilisant au mieux une masse « d'informations intermédiaires » dont l'importance nécessite un traitement « en parallèle » par technique combinatoire.

On retrouve dans ce qui précède la terminologie relative à la description de la « Mémoire active ». De plus, le fonctionnement mental conjugue opportunément les méthodes heuristiques et algorithmiques selon différentes formes de raisonnement. La définition d'un but ou d'un objectif implique d'une part le choix d'une stratégie et d'autre part, le choix d'une forme d'action pour l'atteindre. Au fur et à mesure du processus, un phénomène d'actualisation s'accomplit, qui vise à mémoriser chaque phase de l'expérience et à créer des associations de situation qui peuvent permettre, le cas échéant, tant une modification de la situation et de l'action, que celle des patterns mentaux de référence. C'est au cours de ces circonstances qu'interviennent successivement les sous-ensembles fonctionnels de la « mémoire active » conçue par le Docteur J. Sauvan (et que nous avons intégrés dans la « Théorie cybernétique de la motivation » ; voir schéma joint) :

- Centres d'inscription sémantiques (C.I.)
- Centres d'association de situation (C.A.S.)
- Centres d'association d'action (C.A.A.)
- Centre de coordination globale (C.C.).

Il convient de préciser que la mise en œuvre de la « mémoire active » dans les processus didactiques, grâce à la pédagogie cybernétique, s'est effectuée par extrapolation conceptuelle, c'est-à-dire par modélisation dialectique.



La réification des propriétés du modèle conçu par le Docteur J. Sauvan a permis de mettre en évidence :

a) La valeur du raisonnement analogique vis-à-vis de la combinatoire didactique.

b) L'efficacité des modèles de psychoprogrammes didactiques à structure modulaire.

c) L'objectivité des résultats quantitatifs et qualitatifs de l'activité intellectuelle (trajectoire de connaissances et profil d'apprentissage) aux différents stades : initial, intermédiaire et final, grâce à la mise en œuvre de « moyens informatiques » dans le cadre du projet « Sapiens ».

### 2.3.1. « SAPIENS » (3) : Un système didactique complet adapté au monde moderne, notamment à la formation professionnelle permanente.

Prolongeant l'action partielle et limitée de l'enseignement programmé anglo-saxon : Skinner, Crowder, Kaye..., « Sapiens » apporte une réponse rationnelle aux problèmes d'éducation permanente et de formation continue inhérents à l'évolution qui caractérise notre époque, grâce à la mise en œuvre de techniques cybernétiques, appliquées de façon adéquate à un software et à un hardware intégrés.

Le **software** est caractérisé par la mise en œuvre d'une programmation modulaire auto-adaptative, laquelle permet d'optimiser n'importe quel enseignement ou formation quelle qu'en soit la nature ou la forme traditionnelle : livres et textes, documents et supports audiovisuels, etc., y compris l'enseignement à distance. Il comprend en outre un programme d'analyse statistique sur ordinateur ne nécessitant qu'un très faible volume de mémoire. L'exploitation immédiate ou en temps différé, sur ordinateur, des données nombreuses et objectives obtenues à partir d'une activité intellectuelle personnalisée, permet de fournir aux enseignants et formateurs une masse importante de sous-produits statistiques, quantitatifs et qualitatifs, indispensables à la pratique d'une pédagogie intégrale à hautes performances.

Le **hardware de base** fait appel à un équipement individuel économique sous la forme d'un analyseur-évaluateur de réponses « Test-o-Matic », qui permet l'auto-instruction et le contrôle dynamique des connaissances, en « temps réel » au niveau de l'enseigné. Il fait appel également, le cas échéant, à des systèmes d'interrogation-réponse, de groupe, en liaison directe ou non avec des terminaux lourds ou une unité centrale d'ordinateur et commande automatique de moyens audiovisuels.

Ce système qui fait appel aux méthodes actives en pédagogie différentielle a été expérimenté avec un égal succès sur les plans de sa souplesse, de son rendement et de son économie de mise en œuvre. Ces moyens techniques originaux, qui permettent une démultiplication de l'action des enseignants et des formations, ont fait l'objet d'appréciations favorables, notamment de la part des responsables de formation de la Compagnie nationale Air France, dont nous citons un extrait de l'analyse critique ci-après, en guise de conclusion.

### 2.4. Analyse des résultats et conclusion (extrait de la lettre d'analyse relative à l'expérimentation réalisée au centre d'instruction de Vilgénis, 92).

.....

« Sommairement résumé, le processus d'évolution a été le suivant en ce qui nous concerne :

a.1. Début 1968, constatation d'une allergie caractérisée, en regard de cette matière professionnellement capitale, chez deux types de population :

1.1. Elèves de seconde année de notre Ecole technique (spécialité « équipements » selon la terminologie Air France) dont l'âge moyen est environ 17 ans. Ces futurs ouvriers qualifiés de notre Direction du matériel sont recrutés par concours au niveau de la troisième année de l'Education nationale ;

1.2. Stagiaires en phase de formation mécaniciens navigants (neuf mois de stage) ; ce futur P.N.T., recruté par concours et âgé, en moyenne, de 23 à 25 ans, apportait la confirmation suivante au cas de nos apprentis : un certain nombre d'entre eux présentaient, après parfois trois ou quatre ans d'instruction en électronique (pédagogie traditionnelle) de sérieuses lacunes de connaissances de base qu'il nous fallait donc combler.

2. Comme les programmes (contenu à transférer) étaient adéquats dans les deux cas et que les instructeurs étaient pleinement qualifiés, il apparaissait clairement qu'une forme pédagogique plus efficace était nécessaire.

3. Après plusieurs mois de vaine prospection et suite à votre exposé au siège de la Compagnie, M. Labar obtenait l'accord pour expérimentation de votre méthode sur notre population d'apprentis (mécaniciens navigants formés hors compagnie depuis 1970).

4. Cette expérimentation a porté sur deux années scolaires consécutives ; les résultats constatés ont conduit à l'adoption définitive, pour cette matière, de cette forme pédagogique, au seuil de l'année scolaire 1971-1972.

Dès surcroît, nous avons l'intention, dès que nos moyens le permettront, d'étendre le bénéfice de cette méthode à d'autres métiers scientifiques.

5. Avec un recul de deux ans et demi, nous pouvons, sans grand risque d'erreur, résumer comme suit les « facteurs d'efficacité » de cette pédagogie pour cette population :

5.1. Motivation notoire provoquée par la présentation (8 à 12 mn) des perspectives de la leçon ; en audio-visuel 100% (diapositives en couleurs et commentaire sur bande sonore synchronisée), son impact assure un « éveil » très fécond ;

5.2. Second aspect ludique : le « tableau pilote » résumant les points clés qui jalonnent la leçon ;

5.3. Exposé de l'instructeur : qu'il soit traditionnel ou programmé, sa durée délibérément limitée (20 mn au plus) évite tout effet de saturation ;

5.4. Clarification systématique du niveau de départ grâce au questionnaire initial de chaque leçon ;

5.5. Participation active et **créativité** des élèves : grâce à la méthode des réponses **construites**, l'élève formulant le résultat de son acquis en ses propres formes (cf. niveau d'expression) ;

5.6. Autocorrection (aspect « feed back » ou cybernétique) par comparaison des réponses construites avec les réponses correctes données plus loin en d'autres termes ;

5.7. Quatre niveaux de **découverte** par discrimination correctrice (aspect combinatoire) situant la démarche **individuelle**, facteur capital en processus de formation ;

5.8. Enfin, dernier aspect ludique et non le moindre : le testomati qui regroupe, en révision autotest, **les aspects combinatoire et cybernétique**.

Au total, l'ambiance de la classe l'électronique de base féconde littéralement l'apprentissage ; nous y ajouterons la présence en salle des composants réels ou, à défaut, de leurs photographies en couleur.

S'ajoutant au traitement programmé des mathématiques (consolidation en première année), cette évolution en électronique est un des éléments qui ont permis de tenter avec succès le CAP en fin de deuxième année, la troisième année devenant ainsi plus spécifiquement aéronautique.

Le canevas de déroulement simplifie la relève d'un instructeur par un autre.

La motivation autotest (grâce, surtout, au testomatic) allège la tâche du formateur.

La sécurité accrue des résultats est le meilleur garant de l'efficacité et du rendement de cette forme pédagogique.»

Charles JURAMY,  
Chef du Centre d'Instruction  
d'Air France.

#### Bibliographie :

- P.R. BIZE : Le fonctionnement mental. SEDES, 1966.
- L. COUFFIGNAL : La mécanisation de la pédagogie. Gauthier-Villars, 1964.
- P. COSTE : Dix emplois pédagogiques de l'ordinateur. AFPA, n° 72, mars 1971.
- H. FRANK : Pédagogie et cybernétique. Gauthier-Villars, 1967.
- C. MARBACH : L'informatique est partout. Edite Union, 1971.
- H. PERRET : Méthodes nouvelles d'enseignement et techniques cybernétiques (Thèse, 1968).
- J. SAUVAN : Systèmes métastables à états stationnaires multiples. Namur, 1958.  
— Intelligence artificielle, mythe ou réalité ? Marabout, Université, 1968.
- L'USINE NOUVELLE, n° 44, du 29 octobre 1970, L'informatique de décision.

#### Note de Lecture

« LES MOUVEMENTS DE RÉNOVATION PÉDAGOGIQUE PAR EUX-MÊMES », aux Editions ESF, 240 x 160, 221 pages. (A.P.C., C.E.M.E.A., C.R.A.P., G.E.T., G.F.E.N., G.R.I.P., I.C.E.M., I.P.E.M., O.C.C.E) Cet ouvrage capital publié avec la collaboration des associations ci-dessus fera l'objet de développements ultérieurs dans INTERÉDUCATION.

« ÉDUCATION ET DYSLEXIE », Editions ESF, 240 x 160, par le docteur TOMATIS, 201 pages. Cet ouvrage représente une approche originale d'un problème capital ; traité par un chercheur de grande classe, qui n'a pas hésité à remettre en cause certains postulats et qui apporte une thérapeutique personnelle fondée sur une expérimentation largement échantillonnée.

## Erreurs dans le geste de comportement global chez les débilés moyens et moyens proposés pour les résoudre à partir d'un circuit d'épreuves (1)

C'est dans le domaine du geste d'évolution dans le monde extérieur, appelé geste de comportement global par opposition au geste fin, qui met en œuvre tout le corps et des objets, et mobilisant de ce fait une attention nouvelle que nous avons toujours remarqué des attitudes aberrantes : par exemple, l'élève qui ne sait trouver le point d'équilibre d'une charge longue placée sur l'épaule, à partir du moment où il prend cette charge non pas couchée du sol, mais debout.

En effet, les élèves recrutés sur la région parisienne sont le plus souvent issus de familles vivant en appartement et leurs expériences du monde extérieur, mis à part les jeux de la rue, sont assez limitées. (Nous enregistrons moins d'actes erronnés chez les garçons élevés en pavillon.)

A leur arrivée dans notre atelier, ils sont souvent semblables à ces enfants de 4 ou 5 ans qui ne savent pas pousser une brouette jouet en ligne droite.

Ils éprouvent surtout de la difficulté à penser deux choses à la fois : prenons un exemple ; si dans une pile de planches adossées à un mur, nous demandons à un garçon de retirer la dernière située le plus près du mur, il faudra que d'une main il retienne presque à la verticale la pile pendant que de l'autre il prendra cette planche ; l'appréciation de l'aplomb de la pile de planches et la préhension de la dernière planche sont pour le garçon deux actes différents et le plus souvent la pile de planches tombe d'un côté ou de l'autre.

Parce que le garçon pense « prendre la dernière planche », cet acte seul mobilise toute son attention.

A ce propos, nous pouvons faire remarquer entre parenthèses que la vie à l'atelier procure des situations où il faut penser à trois choses à la fois et là le problème devient insurmontable pour certains ; exemple : planter une haie de troènes le long d'un cordeau :

1) Il faut maintenir un écart entre le troène et le cordeau sous peine de dévier ce dernier.

2) Il faut penser l'écart entre le troène à planter et le précédent.

3) L'arbuste élevé en pépinière a une forme en éventail qu'il convient de placer dans le prolongement de la haie et non en travers.

C'est en fonction d'un certain nombre de situations anormales remarquées que nous avons créé un parcours d'éducation systématique afin que notre futur adulte puisse acquérir des aptitudes à partir d'expériences qu'il n'a jamais connues quand il nous est confié et en conséquence se comporter d'une façon normale, sans se faire trop remarquer le jour où il ira travailler.

N.B. - Cette expérience menée à l'E.N.P. de Bonneuil jusqu'en 1968 a été momentanément abandonnée, faute de temps, à l'atelier d'arboriculture, espaces verts.

Devant un certain nombre de difficultés qu'éprouvent nos garçons à l'atelier d'arboriculture, nous avons été amenés à réaliser un parcours pourvu de ces difficultés.

Notre travail ne consiste pas seulement à enseigner des gestes techniques et une acquisition technologique limités, mais dans toute la mesure du possible à éduquer moralement et physiquement des garçons qui évolueront dans un monde bien différent du leur, au moment de leur mise au travail.

## LE CIRCUIT

1) **Le pelletage en hauteur - chargement** : le point de départ se trouve au pied d'un mur, l'élève doit remplir une brouette située en haut de ce mur, de cinq pelletées de sable. Ce geste polyvalent se retrouve dans les métiers du bâtiment (chargement d'une auge à mortier sur échafaudage) et dans ceux de la terre (évacuation par camion de détritiques en tas). C'est un geste essentiel pour l'avenir de nos élèves dont le placement se situe le plus souvent au niveau : aides dans les métiers du bâtiment, manœuvres, aides de promenade.

Ce geste est compliqué, car une main doit glisser le long du manche avant que la pelle ne vide son contenu dans la brouette située 2 mètres plus haut. Dans une première expérience, nous avons imaginé de peindre en rouge les endroits où la main appuyait son effort et en vert les parties du manche où la main devait glisser. Or, il en résultait bien souvent ceci : l'élève fixait toute son attention sur la partie du manche où sa main devait glisser et cela très lentement, si lentement même que la plupart du temps le contenu de la pelle retombait sur la tête de l'élève.

Là, nous obligeons l'élève à penser deux choses à la fois ; d'une part la main glisse, l'autre main ne glisse pas, et le contenu de la pelle doit atterrir dans la brouette.

Aujourd'hui, nous pensons que cette méthode analytique de décomposition, si valable qu'elle soit pour des individus normaux, ne l'est plus du tout avec nos garçons qui vont river leurs yeux sur la main qui glisse sur la couleur verte, se fixer sur un détail et oublier le reste.

Si bien que cette méthode est aujourd'hui abandonnée ; le geste, si compliqué qu'il soit, **doit être saisi globalement**, et reproduit intégralement par le garçon. Il est bon de rappeler ici que la pédagogie d'atelier exige qu'avec des enfants débiles, on montre avant d'expliquer ; le geste est démontré par le maître seul le plus brièvement possible, ensuite un élève très débrouillard ou plus ancien le fera à son tour, le maître corrige le geste en se plaçant derrière lui, en lui saisissant les poignets ou les mains ; trois ou quatre élèves sont présents, ils sont **l'élément critique** et doivent refaire le geste, certains parmi eux ne le

connaissent pas du tout, c'est au moment où un seul élève a saisi le mouvement correct que le maître s'éloigne pour s'occuper d'autres garçons occupés à des tâches variées. Ainsi les coopérants, les timides, les « non-accrôchés », chacun à leur tour, s'exercent **hors contrainte** (la présence même du maître étant pour des adolescents peu adaptés à ce genre de manœuvre une gêne, facilement mesurable à leurs regards craintifs).

2) Après cet exercice de pelletage en hauteur, l'élève grimpe en haut de ce mur, prend sa brouette, descend un petit raidillon et se trouve obligé de faire un demi-tour sur place en suivant des lignes de pavés.

Ce demi-tour peut sembler bien puéril pour qui ne connaît pas le débile mental ; mais nous avons constaté que des garçons peu habitués à ce genre d'évolution se trouvent incapables de faire pivoter sur place la roue de la brouette en parcourant eux-mêmes un demi-arc de cercle autour du centre (la roue).

3) **Les chicanes** : le passage dans des endroits étroits, sinueux, encaissés, à l'aide d'une brouette à demi chargée de sable, sans rien accrocher au passage. Chez les horticulteurs ou fleuristes municipaux du département, le moindre mètre carré est exploité, nos jeunes garçons situent mal dans l'espace la largeur d'une brouette, ainsi que la longueur de la route à leurs pieds de cet ensemble brouette-garçon qui doit passer par des virages à angle droit ou coudés, c'est une épreuve très révélatrice, un exemple type de difficulté propre à nos élèves et dans laquelle tous nos troisième année se comportent avec aisance.

Ce parcours de chicanes a été le point de départ d'une étude systématique de ces difficultés. En effet, un horticulteur de la région nous avait fait remarquer que nos élèves étaient bien gentils et consciencieux, mais qu'ils étaient incapables de rouler correctement avec des brouettes dans des endroits étroits, sans accrocher au passage les châssis vitrés recouvrant les coffres de culture. Le problème était posé.

Il y avait donc en plus de l'apprentissage des **gestes propres au métier**, de l'acquisition de **connaissances technologiques sommaires**, un autre point peut-être plus important, une éducation de **l'évolution dans le milieu extérieur** : « Pourquoi dès maintenant ne pas imaginer des chicanes-gymkana ? » nous avait proposé M. l'inspecteur de l'enseignement technique Robert, à qui nous relations cette anecdote, « cela apprendra à vos élèves à éviter l'obstacle ».

La solution était dans cette phrase ; les difficultés communes, les apprentissages gestuels compliqués, comme « rouler un cordeau » ou rares comme charger en hauteur, rouler sur des madriers avec une brouette pouvaient être condensés sous la forme gymkana et les élèves y subir un **entraînement systématique**.

4) L'élève quittant les chicanes doit montrer comment il sait tenir une pioche en laissant sa main glisser le long du manche — ici nous avons une révision de geste et d'attitude ; le dos bloqué en position légèrement pliée ne doit pas bouger, une main au bout du manche, l'autre près du fer de l'outil pour lever la pioche, en haut de sa course une main glisse et rejoint celle qui serre le bout du manche. Ce sont les mains et les bras qui doivent bouger et non le dos qui doit rester verrouillé. De cette manière, le maniement de cet outil lourd et fatigant devient presque agrément.

5) Dérouler un cordeau, le tendre, tracer un rayon de semis droit dans un bac à sable, rouler le cordeau, nœud d'arrêt, remettre à leur place première tous les outils nécessaires : cordeau, serfouette, massette.

« Ce garçon ne sait même pas rouler un cordeau », dans les milieux horticoles ce jugement correspond à peu près à « c'est un bon à rien », et l'apprentissage de ce geste nous prenait il y a une quinzaine d'années bien du temps. Il s'agit d'enrouler le cordeau en faisant un 8 autour du manche en faisant pivoter le manche de temps à autre pour ne pas faire le 8 toujours du même côté. La méthode employée était là encore analytique, décomposition du geste dans sa plus infime parcelle (la main passe ici en haut, ensuite revenir derrière, se diriger vers le bas, etc.), mais notre débile ne parle pas notre langue, « trop d'explications nuit », abondance du détail de la part du maître, faiblesse du vocabulaire de la part de l'élève, manque de compréhension, le détail qui fait rêver à autre chose, le garçon s'évade de cet échec en puissance qu'il ressent déjà. Mieux vaut encore la **méthode globale** qui consiste à dire au garçon, tenant d'une main la corde et de l'autre le manche, « regarde en l'air, ne regarde pas tes mains », se placer derrière lui, saisir ses mains (comme précédemment avec la pelle) et lui dire : « Tu sens, ta main droite fait un 8 ».

Par ce moyen, à la condition de révisions fréquentes, l'acquis reste stable.

Rouler un cordeau, geste polyvalent se retrouve en horticulture, en maçonnerie, charpente, peinture. C'est un geste à ne pas négliger — geste fin par le mouvement des mains et des avant-bras, mais macro-geste aussi à partir du moment où un piquet de cordeau restant en terre, le garçon doit avancer, en réglant sa marche sur sa vitesse d'enroulement. Ce geste convenablement exécuté, en décon-

tracté par des élèves très malhabiles leur apporte, en plus du plaisir de la réussite, l'espoir de se faire moins mal juger.

En l'incorporant au circuit qui est chronométré à la saison des épreuves, une motivation supplémentaire est apportée à l'étude de ce geste qui fait parfois renâcler des garçons soucieux de ne pas essayer un échec.

**6) La bordure du trottoir :** qu'il faut imaginer un contremaître de voirie ou un chef de chantier si le garçon que nous lui aurions confié franchissait de front, en poussant sa brouette, une bordure de trottoir dont la hauteur serait supérieure au rayon de la roue de la brouette ?

Il faut avoir parcouru un jour deux ou trois rues avec une équipe de garçons débiles moyens poussant des brouettes remplies d'outils pour se rendre compte avec stupéfaction qu'après tant d'années d'expérience, on ne savait pas que la plupart, sinon la totalité de nos garçons commettaient cette stupide erreur. Encore un détail, placé dans le circuit : apprendre systématiquement à **éviter l'erreur qui peut se produire hors de l'école, éviter au maximum au garçon de se faire remarquer, et lui montrer qu'un obstacle se franchit en marche arrière avec du matériel roulant.**

Au passage, remarquons que ce circuit se trouve dans l'atelier de jardinage et que nous sommes loin de la façon de repiquer profondément ou non des choux et des salades ; la bordure de trottoir n'est-elle pas **plus utile** pour le devenir de nos garçons ?

**7) Passage sur madriers :** à 20 cm du sol : encore une épreuve qu'il est nécessaire d'aborder de façon systématique avec nos élèves. En effet, au cours d'une scolarité normale, il peut arriver à quelques-uns de passer occasionnellement avec une brouette sur un madrier placé sur une tranchée, sur une pelouse, lors de la confection de massifs floraux, ceux-là sauront, mais les autres...

Dans notre atelier, tous les élèves de troisième année parcourent à longues enjambées ce madrier, qui, difficulté supplémentaire, est élastique car reposant sur deux plots à chaque extrémité. L'ensemble du groupe dans cette situation fait pourtant preuve d'une assurance tranquille.

#### **8) Passage de la porte :**

Au débouché du parcours sur le madrier, se situe une porte s'ouvrant sur l'extérieur, vers l'élève qui arrive : c'est une des fautes les plus communes à nos garçons que de s'arrêter avec la roue de la brouette trop près de cette porte (ou d'une autre) ; environ 60% de nos élèves connaissent au départ son sens d'ouverture butent sur cet écueil.

L'enfant déficient intellectuel est habituellement reconnu comme inapte à l'anticipation dans l'opération mentale. Or cet exercice, de comportement motivé, entraîne l'élève à une certaine forme d'anticipation pratique : il est obligé de penser l'épreuve à venir, alors qu'il exécute l'épreuve précédente. La valeur éducative de l'exercice nous apparaît ainsi plus clairement : il ne permet pas à l'enfant de régresser vers des formes de pensée antérieures. Il lui propose des actions qui l'amènent à progresser vers la pensée formelle.

**9) Madrier étroit : 6 cm de large,** à 20 cm du sol, passer sur un madrier aussi étroit est plus simple avec une brouette que sans (trois points d'appui et balancier des manches), la réussite totale est de 40% environ après entraînement. Cette difficulté, les garçons ne la rencontreront certainement jamais au cours de leur existence, mais partant du principe que « qui peut le plus, peut le moins ! », la réussite à ce passage confirme la sûreté du coup d'œil et procure une légitime fierté à l'élève.

**10) Remontée d'un raidillon :** à partir du dernier tiers de ce madrier posé sur chant, l'élève doit doser son effort pour attaquer la remontée d'un petit raidillon, virage quart de tour au sommet et fin de parcours par une montée longue et de plus en plus élevée sur madriers larges.

Nous venons de voir dans ce bref résumé du parcours comment, à partir d'erreurs types dans le comportement en milieu extérieur, des difficultés peuvent se résoudre.

Ce n'est plus de l'éducation physique, mais c'en est le prolongement, et ce n'est pas tout à fait l'apprentissage d'un métier : le directeur de l'établissement et les différents inspecteurs de l'enseignement technique que nous avons rencontrés nous ont toujours encouragés et ne se sont pas étonnés qu'une progression de P.T.A. horticole comporte le franchissement d'une bordure de trottoir ou un portillon. Nombreux sont les avantages de cette éducation systématique, bien que trop rarement exécutée dans le cadre des activités de l'atelier :

a) Education de certains gestes rares (exemple : pelleter en hauteur), ne se renouvelant que peu souvent dans les activités propres à cet atelier.

b) Amener l'élève au-devant de difficultés qu'il saura éviter dans l'avenir.

c) Assurance, développement de la confiance en ses possibilités pour des garçons souvent malmenés par leur situation d'échec antérieure.

d) Appréciation de la ligne droite, sur un cordeau.

e) Appréciation, anticipation sur les tâches à venir, coup d'œil, précision, de très utiles indications nous sont fournies dès l'arrivée de l'élève dans l'atelier ; à partir d'observations faites sur ce circuit compliqué, comportant une succession d'exigences variées, nous pouvons faire la part :

de l'oubli - de la mauvaise compréhension - du mauvais gré de l'élève ;

juger même si le garçon est d'un naturel tricheur ou honnête - la peur de mal faire ;

le souci de faire bien ;

le comportement dans l'épreuve nous fournit également un apport intéressant selon que le garçon désire passer le premier ou rester en arrière.

f) Rythme, excluant toute précipitation : le geste sûr, calculé, fait gagner du temps, lorsque le circuit est chronométré. A cette occasion signalons que les deux P.T.A. d'horticulture mettent 15 secondes de moins que les meilleurs éléments pour réaliser ce parcours.

La répartition des scores variant de 2'55" à 8' et 12' se distribuant sous forme de courbe de Gauss à double bosse pourrait mettre en évidence l'existence des deux populations différentes dans l'établissement, une étude est d'ailleurs en cours à ce sujet.

Ce circuit est forcément limité aux seules erreurs remarquées par un maître. Mais dans la foule d'anecdotes racontées par les maîtres d'atelier, au cours du repas de midi, dans les rapports avec les employeurs se trouve une mine d'idées qui tendrait à prouver que l'établissement d'un tel parcours serait valable pour chaque école de perfectionnement.

Notre rôle n'est pas seulement de former des rouages de la société pour l'acquisition d'une seule technique et de quelques gestes simples. Mais d'éduquer des garçons qui ne sont pas spécialement en harmonie avec le milieu extérieur.

Ainsi un circuit pourrait se créer, reprenant toutes les situations de l'ancien parcours et en y ajoutant :

a) **Manutention manuelle** : qui ne risque pas de disparaître si tôt, malgré l'intervention de la machine (il suffit pour s'en convaincre d'avoir rempli des rayons de Prisunic au milieu de la foule des acheteurs).

a) avec différentes sortes de chariots ; 4' roués, diables, etc.

b) lever, porter des charges : technique obéissant à des règles précises. (La SNCF possède pour chaque réseau, un centre d'éducation de manutention manuelle, où chaque jeune salarié même futur ingénieur peut suivre un stage.

Ces centres de manutention ont été créés sur la demande des mutuelles SNCF devant le grand nombre de lésions vertébrales présentées par les employés

35 des gares.)

#### b) **Appréciation :**

- 1) de la ligne droite, s'y conformer, cordeau ;
- 2) du niveau : ex. aligner avec cordeau et niveau, une rangée de parpaings sur sable ;
- 3) de l'aplomb : ex. planches debout adossées à un mur, le garçon doit tirer la dernière qui touche le mur ;
- 4) de la longueur : passage dans un endroit étroit, couloir d'immeuble, en portant une charge longue, paquet de plinthes, tuyaux de plomberie, en veillant à ne pas rayer les plâtres.

Apprendre aux élèves à faire un demi-tour sur place en portant un long chevron sans faucher les têtes des camarades situés de part et d'autre.

c) **Lutte contre le vertige :** en portant une échelle sur un échafaudage, passage coudé, les pieds sur un madrier de 20 cm (du métal déployé fixé à l'échafaudage sur les côtés et à 30 cm en-dessous du madrier pour limiter une chute possible), mais en dessous un vide réel.

#### d) **Savoir dresser une échelle :**

- 1) matériel : trois types d'échelles de différentes longueurs et d'usages différents, une échelle à coulisse ;
- 2) savoir monter à l'échelle ;
- 3) règles de sécurité pour en redescendre.

### **Conclusion**

A ce circuit pourraient s'ajouter tous les comportements erronés relevés au cours de conversations avec les maîtres d'atelier des diverses disciplines d'un établissement, en partant du principe que si une erreur a été commise un jour par l'élève X, rien ne prouve que les élèves Y, Z, etc. ne butent pas sur le même écueil.

Un tel circuit implanté dans une école de perfectionnement rendrait, nous en sommes convaincus, les plus grands services à nos élèves, en leur proposant des expériences nouvelles et originales dont le résultat et la correction immédiates leur procureraient assurance et aisance dans des épreuves où, ordinairement, ils se montrent timorés.

Ce que nous venons de décrire est le résultat d'un choix pédagogique, d'un esprit résolument partisan. Nous pensons que la méthode synthétique d'éducation gestuelle, partant de mouvements gratuits ou de gestes fins, pour aboutir à des gestes professionnels complexes, suppose l'enfant naturellement apte à l'anticipation mentale.

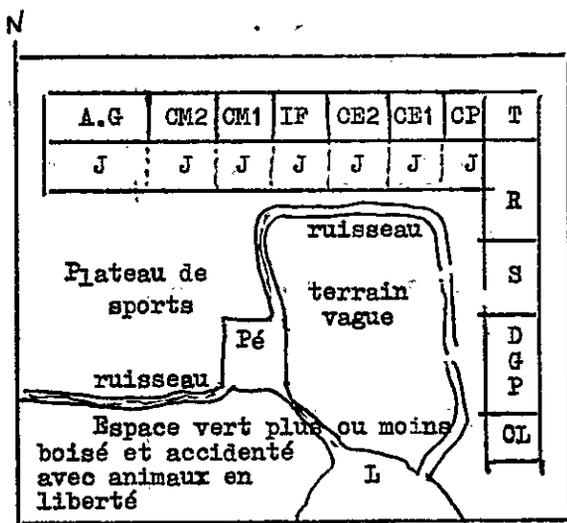
Or, les enfants déficients intellectuels y sont inaptes, et c'est justement — comme nous l'avons vu — une des ambitions de notre éducation que de les amener à une certaine aptitude à cette anticipation. Mais nous ne pouvons pas bâtir notre pédagogie de l'apprentissage sur l'utilisation d'une aptitude qui n'existe pas encore.

Nous préférons une méthode qui propose immédiatement à l'enfant l'apprentissage de gestes vrais et utiles, pour la plupart de comportement global. C'est à partir de ces comportements motivés par des objectifs tangibles, valorisants, que l'enfant sera progressivement amené à des gestes plus analysés. L'habitude acquise du comportement global sera utilisée par chacun des professeurs, pour l'apprentissage des comportements plus fins que réclame la formation professionnelle.

## Une cité éducative

### LE PROJET

La dernière réunion du groupe de travail « Ecoles de ville » nous a laissé peu de temps pour dessiner la maquette d'une classe moderne (1). Dès son début, la discussion nous a obligés à projeter un plan d'école. J'ai essayé de continuer. Mon projet ne tient guère compte des données financières (c'est volontaire); il ignore les problèmes d'architecture (je suis peu compétent). Cependant, il ambitionne d'être une base de discussion pour le dessin de projets réalisables. Vous avez la parole.



A - G : ateliers et garage  
 CM2 - CP : classes  
 IF : infirmerie, salle de repos  
 J : jardins particuliers à chaque classe  
 T : tour : escalier, exposition, bureau de poste, self-service, observatoire, poste météo...  
 R : restaurant  
 S : salle de spectacles  
 D, G, P : douches, gymnase, piscine d'hiver  
 CL : clubs  
 R : ruisseaux  
 Pé : piscine d'été  
 L : petit lac.

La lecture de ce plan, sa composition et sa discussion nécessitent quelques commentaires.

Une réforme moderne de l'éducation doit être totale. Elle portera sur les locaux, le mobilier, les structures, les programmes, les méthodes, les techniques, les outils, la formation professionnelle, le calendrier...

(1) Les travaux des Comités d'action, menés sous le signe de l'école-critique ouverte à tous, nous paraissent motiver la rediffusion d'un texte paru dans notre revue « Ile-de-France, 62 » (avril 1965).

Elaborée par des Etats généraux (Conseils de parents, Syndicats d'enseignants, élus municipaux et départementaux, Syndicats de médecins...), elle ne se conçoit pas sans planification, sans budget précis ni bilans-critiques périodiques. Nous essayons d'apporter une pierre école moderne pour chaque domaine...

— Le plan n'a pas d'échelle : l'ensemble d'une cité occupe un carré de 100 m de côté ;

— Ce qui est intangible : bâtiments à usage scolaire au rez-de-chaussée, orientation, espaces verts accidentés et variés, nombre maximal de classes : 6 (soit 150 enfants) ;

— Les bâtiments scolaires sont prévus au rez-de-chaussée. Au premier étage, pourraient prendre place des chambres à coucher communes (utilisation internat ou colonie), des salles d'éducation post et péri-scolaires (bibliothèques, discothèques, clubs...) ; Au deuxième étage, se trouveraient des logements pour les éducateurs. Au troisième, des terrasses utilisables (tennis, piscines...) ;

— La cité éducative est donc en même temps : **foyer et centre de rayonnement** de sa commune, de son quartier ou de son unité d'habitation ;

— Tous les types de cités sont possibles : maternelle, primaire, primaire supérieur, secondaire, secondaire supérieur, technique, universitaire ;

— La mutation « école - colonie de vacances » sera facile ;

— A partir d'un espace vert (plus ou moins boisé et accidenté) commun, on peut regrouper des cités (quatre au maximum) ;

— Cette cité sera un organisme vivant, elle serait construite selon un système semblable ou voisin de celui des maisons extensibles Mex (architecte : A. Wogensky).

Michel FALIGAND.

#### Bibliographie élémentaire

— La Maison Mex (« Cimaise » n° 53, p. 120, 34, rue du Four, Paris-6°).

— Les Constructions scolaires (Ministère E.N.; SEVPEN, 13, rue du Four, Paris-6°).

— L'Architecture française (n° 203, p. 20, et n° 231/2, p. 40 ; 14, rue de l'Université, Paris-7°).

— J. Champémond : L'équipement scolaire de la banlieue parisienne (L'Education nationale, n° 13 du 28 mars 1963, p. 5).

— Hygiène et confort des collectivités, revue mensuelle (46, rue Ampère, Paris-17°).

— L'Ecole libératrice, n° 1 bis (19 septembre 1960), p. 59.

#### DEUX COMMENTAIRES

J'ai regardé, avec attention, votre plan pour une cité éducative. Il répond, en effet, aux notions d'urbanisme prospectif qui envisagent le plus de mobilité possible et d'extensions prévues au départ. Les jardins individuels devant chaque classe donnent une autonomie à chacune d'elles. Mais ensuite, le grand terrain accidenté permet l'osmose nécessaire de la collectivité. Il est bien d'avoir prévu un terrain vague. Il faut laisser aux enfants un espace non préparé où l'imagination peut jouer. Et, tout comme le théâtre ou l'église seront dans l'avenir des centres culturels et éducatifs, groupant toute la vie intellectuelle de la cité (à la fois théâtre, bibliothèque, cinémathèque, club, musée, etc.), la cité éducative pourra être à la fois école, club, lieu de sport et des expositions artistiques, de jeux et de détente. C'est ainsi que nous arriverons à donner vie à ce qui aujourd'hui paraît ennuyeux et à côté de la vie.

Michel RAGON.

Il va sans dire que je considère l'éducation donnée aux enfants comme des plus importantes et que les méthodes scolaires en cours sont périmées depuis longtemps déjà.

En bloc, je suis d'accord avec votre croquis qui exprime par le dessin : une programmation.

1) Votre chiffre de six classes (Cent cinquante enfants) qui est sans doute le chiffre optimum fixé par le fonctionnement idéal de votre cité éducative, devra subir la confrontation avec d'autres contingences examinées dans l'étude de l'aménagement global d'un ensemble urbain.

Comme vous le dites plus loin, vous pouvez bénéficier du regroupement de quatre unités maximum, ce qui laisse une marge confortable d'adaptation.

2) « La cité éducative est donc en même temps : foyer et centre de rayonnement ».

Une question se pose : celle de savoir s'il est intéressant de prévoir dans le même ensemble : la maison de jeunes, qui se trouve être le prolongement culturel de l'école, en dehors des avantages pratiques de cette solution : utilisation rentable de certains équipements, tels salles de réunion, sanitaires, piscine, terrain de sport et de jeux, atelier, salle de spectacles.

3) Une objection concernant le terrain qui, selon votre concept, devrait renfermer le maximum d'éléments naturels, jusqu'aux animaux en liberté. Avoir tout à domicile dispense d'aller chercher dans la nature, au cours de longues promenades, les sujets d'étude envisagés. Objection discutable en milieu urbain dense, peut-être moins en milieu rural.

4) Est-il certain que les éducateurs doivent habiter le lieu de leur travail ?

5) Votre croquis, tout en gardant son esprit, est susceptible d'aménagement et variantes nombreuses. En particulier, il y aurait peut-être à gagner en fractionnant davantage des éléments de manière à créer des espaces plus différenciés que : grand terrain au centre et bâtiment en L sur la périphérie, les Hollandais, les Danois (en général les pays nordiques) construisent des écoles assez proches de celles que vous semblez rechercher.

A noter qu'une récente exposition du ministère de l'Education nationale prenait nettement parti pour les écoles aux volumes fractionnés plus conformes à une échelle humaine, contre les grandes casernes rectilignes de 150 m de longueur (position due peut-être à l'initiative d'un responsable isolé réussissant à bousculer les barrières de l'académisme).

Il m'apparaît comme évident que la position que vous défendez n'a aucune chance d'aboutir actuellement. Tout au plus pouvons-nous quelques tentatives isolées qui n'auront pour nous d'autre valeur que de servir de cobaye.

Ce fut le cas d'une école maternelle, qui se construit actuellement à Dragulgnan, et dont le projet fut repoussé par l'inspecteur d'académie, mais qui dut son maintien à l'opiniâtre défense de la municipalité.

J'aurai plaisir à vous la montrer (sur plan).

6) Je me pose des questions concernant votre tour qui renferme, selon votre nomenclature : escalier, exposition bureau de poste ? self-service ? etc.

Nous sommes quelques jeunes architectes à nous réunir régulièrement pour discuter des problèmes de la construction que pose notre époque. Il va sans dire que l'éducation retient souvent notre attention et qu'il y aurait grand profit pour tous à élargir le champ de notre discipline restreinte.

Si vous le jugez utile, nous sommes à votre entière disposition pour une réunion de travail.

1. Chaque préfecture a une commission (architectes, I.D.E.N., ...) qui peut approuver ou refuser, mais c'est l'ingénieur des Ponts et Chaussées qui a droit de veto. Les municipalités sont maître d'œuvre (banquiers de l'Etat), ce sont elles qui décident des besoins en constructions scolaires, du choix de l'implantation, suivant des normes fixées par l'Etat, normes qui sont très insuffisantes). Ainsi pour les écoles maternelles, il faut au moins 10 m<sup>2</sup> de surface praticable au sol par enfant. Alors qu'une classe primaire (prévue pour 40 enfants) doit avoir 400 m<sup>2</sup> de surface sur le terrain. Plateau d'évolution physique et gymnase sont obligatoires. Ces normes prévoient un jardin facultatif (les municipalités, rarement riches, n'en prévoient jamais, sans quoi la verdure et l'espace ne manqueraient pas). Ainsi pour 24 classes, il faut : 9.600 m<sup>2</sup> pour l'école et la cour, 2.340 m<sup>2</sup> pour le plateau, 520 m<sup>2</sup> pour le gymnase et 7.800 m<sup>2</sup> pour le jardin facultatif.

**Choix de l'architecte :** souvent la municipalité n'en connaît pas, elle s'adresse à l'ordre des architectes ou à la Préfecture. Cet architecte doit être approuvé par la Préfecture. La municipalité remet un programme (établi par le rectorat et auquel la municipalité peut ajouter des éléments) à l'architecte.

**Erreurs fondamentales :**

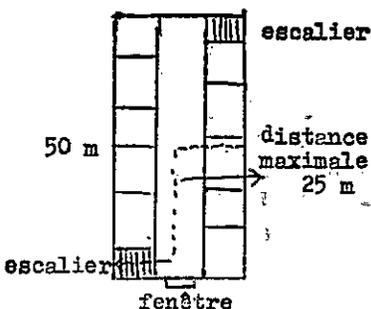
— **Les dimensions :** salles rectangulaires de 60 m<sup>2</sup> pour 40 élèves. La hauteur du plafond : 4 m, peut être actuellement réduite à 3,50 m si un renouvellement supplémentaire d'air est prévu. C'est une hauteur qui n'est pas à l'échelle de l'enfant (ce qu'on perd en surface, on le récupère (?) en hauteur, ainsi le cubage minimal est atteint). Cependant, malgré ces règles, l'architecte peut proposer des solutions modernes s'il le veut.

— **Nombre de classes :** nous pensons qu'au-delà de dix classes plus trois classes maternelles pour un groupe, on ne peut éviter les inconvénients des systèmes concentrationnaires. Au congrès de la Ligue d'Hygiène mentale (en ), le Dr Danone-Boileau a limité à six classes le chiffre optimal pour l'école. On donne aussi cette règle : pour une tranche de 500 logements : une école primaire (garçons + filles + maternelle). Mais il faut que des forces agissent sur la municipalité pour que ces règles soient approchées. D'autre part, en agissant pour que le nombre de classes soit limité dans une école, on tend à s'opposer aux revendications des syndicats d'enseignants qui demandent des indemnités de direction (ainsi l'intérêt des enfants ne coïncide-t-il pas avec l'action syndicale sur ce terrain).

— **Dernière erreur :** la ségrégation sexuelle. Or si on veut des écoles mixtes, il faut que les municipalités prennent un arrêté donnant mixité dans toutes les écoles, mais peut-être est-ce le rectorat qui décide.

Ces normes et ces règles ne constituent pas forcément des erreurs fondamentales : certains points sont à réviser, telle la fameuse trame 1,75x1,75.

**L'avant-projet :** il doit être approuvé par la municipalité ; il devrait — avant son dépôt — y avoir eu travail coopératif entre l'architecte et les pédagogues (sous une forme à inventer). Cet avant-projet doit évidemment respecter les normes établies par le Ministère (cf: bibliographie).



2. Photos d'école réalisées par P. Langley (R-U) J.C. Petitdemange (Draguignan)

C'est la Commission départementale — qui ne siège qu'une fois par trimestre — qui accepte ou refuse (en fait, c'est l'ingénieur des Ponts et Chaussées). Si l'architecte a prévu des innovations — même bénignes — ça risque de retarder beaucoup. Ce que les municipalités savent, d'où leur intérêt (électoral) à utiliser des architectes conformistes. La municipalité reçoit 81.000 F par classe en subvention de l'Etat ; ça ne suffit pas et, en fait, les municipalités doivent ajouter 20 à 40 %. Si le projet tarde et que la municipalité entreprenne une école préfabriquée, la subvention est réduite de moitié.

Ceci amène un manque d'imagination chez les architectes et donne des écoles d'un type uniforme.

M. Mesmin a promu de nouvelles instructions officielles ; malheureusement elles n'ont jamais été publiées (note MF : collaborateur de Sudreau, Mesmin a suivi celui-ci. J'ai essayé d'avoir des informations sur l'exposition qu'il a faite).

### 3. Description de l'école maternelle de Martigues.

M. Ecochard nous a commenté différents plans de cette école où une certaine **hamonisation** du style fut recherchée avec la maison provençale, où les architectes ont placé l'école près du centre commercial et de telle manière que les enfants ne traversent aucune zone avec voiture. Nous avons constaté que chaque fois que l'on fractionne la construction, le prix de revient augmente, mais qu'il est toujours possible de se « rattraper » sur les matériaux (solides mais non luxueux). On a rappelé la position des Anglais : « Nous construisons nos écoles pour dix ans ». P. Langley a dit qu'il faut insister sur la conception (sans regarder à la dépense) pour se rattraper sur les matériaux ». Le luxe, ça s'étudie.

Forcé nous a été de convenir que la réglementation est faite par des responsables civils et non par des pédagogues. Nous avons conclu en rappelant quelques principes communs :

- concevoir des volumes à l'échelle des enfants ;
- chaque classe doit disposer d'un terrain (jardin) personnel ;
- les écoles doivent être mixtes ;
- les plafonds doivent être abaissés.

Nos amis architectes se sont déclarés prêts à venir exposer leur point de vue devant des associations locales, des commissions municipales. Ils sont prêts à nous aider pour faire des expositions.

Les architectes aimeraient voir comment nos conceptions pédagogiques peuvent entraîner des nouveautés architecturales (pour cela il faudrait une enquête assez poussée avant d'en parler aux architectes) parce qu'introduits dans le système administratif conduisant à la construction.

Janvier 1972.

# Heurs et malheurs de la psychologie à l'école <sup>(1)</sup>

Jean-Louis DUCOING

Avec le numéro précédent d'Interéducation, le G.E.R.R.E.N. a commencé la publication d'une série d'articles sur la psychologie à l'école. Le principe d'une intervention de spécialistes non-enseignants dans le milieu scolaire n'est pas nouveau, mais les développements récents — notamment la création officielle des Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique (circulaire du 9 février 1970) — donnent une autre dimension au problème. Alors que s'engagent de nombreuses expériences, il semble urgent d'en définir les conditions et la finalité.

Nous attendons les réflexions (1) des psychologues, des rééducateurs, des enseignants, bien sûr, mais aussi de tous ceux qu'intéressent les problèmes de l'enfance et l'avenir de l'éducation.

Beaucoup des questions peuvent être soulevées. Beaucoup d'expériences fort diverses doivent être rapportées. Les articles réunis dans ce numéro et dans les suivants seront, nous l'espérons, un reflet de cette diversité et pourront donner lieu à un véritable débat.

Les notes qui suivent ont été inspirées par cinq années d'expérience dans deux G.A.P.P. de Paris. Elles ne prétendent pas faire l'inventaire de tous les problèmes posés par la psychologie à l'école et encore moins être définitives.

## LA CHASSE AUX DÉBILES

Dans un premier temps, il convient de limiter le problème. Six à huit cents psychologues scolaires, cinq ou six cents rééducateurs sont répartis — très inégalement — sur l'ensemble des départements français.

Très souvent les psychologues sont utilisés pour une tâche appelée pudiquement « dépistage » et qu'on pourrait décrire sous une autre forme, plus proche de leur vécu : ils traquent « le débile ».

Animés d'un idéal humanitaire et d'un respect de l'équilibre naturel des espèces, ils le capturent vivant pour le parquer dans des réserves créées à cet effet et appelées « classes de perfectionnement ». Interéducation n'étant pas une revue cynergétique, nous ne rapporterons pas ici ces exploits de chasse.

Au-delà de ce pittoresque, on engage bien légèrement l'avenir de quelque 184.000 enfants (2).

(1) Les adresser à J.L. Ducoing, 6, boulevard Auguste-Blanqui, Paris (13<sup>e</sup>).

(2) Effectif des classes de perfectionnement en 1971-72 (publié dans « L'Education » n° 109, septembre 1971, page rose II).

Notre expérience, confirmée par plusieurs recherches (3), montre qu'à 6 ans on ne rencontre que très exceptionnellement des enfants répondant aux critères psychométriques de la débilité. Mais quand bien même ces normes (QI < 75) seraient-elles atteintes, aurait-on le droit d'affirmer qu'on ne se trouve pas en présence d'autres difficultés, d'autres souffrances ? Un examen aussi sommaire, basé presque uniquement sur l'utilisation d'un test de niveau intellectuel, n'offre pas une garantie suffisante.

Des efforts ayant été faits dans ce domaine, il faut reconnaître que les prétendus débilés rencontrent la plupart du temps dans ces classes de perfectionnement, des instituteurs compétents, mieux formés, qu'ils bénéficient de petits effectifs donc de relations plus chaleureuses. Tout ceci est très favorable (4). Mais, en revanche, on leur attribue un statut particulier d'« inadaptés ». Ils entrent dans un champ clos d'où il est bien difficile de sortir. Leur acquis scolaire, même, est généralement inférieur à ce qu'il aurait été dans une classe ordinaire avec une aide supplémentaire appropriée.

### UN CADRE DE TRAVAIL NORMAL

Quelle que soit l'importance de ces problèmes, quel que soit le pourcentage de psychologues qui travaillent dans de telles conditions, nous laisserons cette question pour évoquer, seulement, ce qui est possible dans des conditions décentes.

Nous définirons ainsi quatre conditions essentielles :

- Une équipe ne peut en aucun cas prendre en charge plus d'un groupe scolaire.
- L'effectif de ce groupe ne doit pas être trop important.

La circulaire Lebetre qui sert souvent de texte de référence, prévoyait sept à huit cents élèves.

Au-delà de six cents, certaines tâches doivent déjà être abandonnées.

Il faut, d'autre part, noter que la présence de classes spéciales alourdit le travail. Quatre classes de perfectionnement — c'est-à-dire, en principe, soixante élèves — constituent l'effectif d'un petit I.M.P. et justifieraient à elles seules la présence d'un psychologue à temps plein.

— Il est inutile, voire dangereux, d'implanter un G.A.P.P. dans une école où n'existe pas au préalable une équipe d'enseignants porteurs d'une certaine demande, prêts à collaborer, soucieux de progresser. Devant le conservatisme, la rigidité, voire le caractère manifestement pathologique de certains enseignants, toute tentative est vouée à l'échec.

— Enfin l'équipe psycho-pédagogique doit être complète. Sans rééducateur, le psychologue ne peut dépasser le constat. Sans psychologue, le rééducateur peut travailler sur le symptôme sans qu'une autre dimension du cas lui soit proposée.

### UTOPIE OU REFORME ?

Avant tout, il faut se demander ce qui justifie l'implantation d'un service tel qu'un G.A.P.P. dans une école. S'agit-il simplement de mettre en application la circulaire n° IV 70-83 du 9 février 1970 ou bien d'aider à une évolution progressiste de l'école ?

Les expériences nouvelles en psychopédagogie sont essentiellement de deux types :

(3) N'est-il pas frappant de voir le nombre des « débilés » augmenter avec l'âge ?  
Enquête INOP-INED 1944 : le nombre de déficients intellectuels à 7 ans : 0 % ; à 11 ans : 8,6 %.  
Dr Lewis en Angleterre : pour 1.000 hts, nombre d'arriérés : 1,2 au-dessous de 5 ans ; 25,6 entre 10 et 14 ans.

(4) Du moins dans ce que nous pouvons voir à Paris.

— On peut réunir, autour de principes définis au préalable, une équipe décidée, cohérente, déjà formée, prête à mettre en pratique des concepts nouveaux. On peut créer les conditions matérielles les plus favorables pour fonctionner d'une manière un peu artificielle puisque privilégiée et non généralisable, mais qui a la valeur d'une brillante démonstration. Dans ce laboratoire, on montre ce qui pourrait être fait si... si on trouvait le personnel convaincu et qualifié, des crédits, si le « public » était en mesure d'assimiler des idées aussi avancées.

Un jour ou l'autre on se heurte aux limites du « réel », on ne peut pas vraiment aller jusqu'au bout. L'expérience de Bettelheim avec son « Orthogenic School », celle de Neill avec « Summerhill », celles de Deligny en France sont autant d'exemples significatifs. Il importe peu d'ailleurs qu'on puisse les reproduire telles quelles. Leur mérite est de poser des problèmes, de remettre des idées en question. A chacun d'en tirer des sujets de réflexion.

— La seconde méthode est plus modeste. Elle prend le milieu ambiant pour ce qu'il est, c'est-à-dire sans optimisme ou pessimisme excessifs. On cherche les moyens qui permettront d'améliorer les relations des personnes, leur savoir, leur savoir-faire, voire leur personnalité, pour tendre, autant qu'il est possible, vers un modèle, un projet qui, d'ailleurs, aura évolué avant même d'être atteint.

Si la portée théorique de cette formule est moins prestigieuse, elle a le mérite d'être généralisable.

Ses inconvénients sont ceux de tout « réformisme ». Il faut être attentif à ne pas passer à côté des vrais problèmes. A trop vouloir améliorer dans le détail, on peut, à la limite, procéder à un simple replâtrage.

Une amélioration des conditions de travail, des attitudes, des rapports humains n'est jamais stérile. A partir des nouvelles bases naissent de nouveaux besoins, des exigences plus grandes : une remise en question plus fondamentale devient possible (5). Encore faut-il que le milieu dans lequel se déroulera l'expérience ne soit pas défavorable.

## FAIRE NAÎTRE LA DEMANDE

Il est donc important d'avoir analysé au préalable les conditions d'implantation d'un G.A.P.P., puis de préparer l'équipe enseignante avant que fonctionne effectivement le service. Il faut faire naître la demande avant d'être en mesure de la satisfaire. Il ne servirait à rien d'apporter SA vérité s'il n'y avait pas d'abord désir de changement chez ceux qui utiliseront votre collaboration. Une solution imposée de l'extérieur peut être respectée dans sa forme, mais elle perd toute sa raison d'être au cours de sa mise en application.

Quelle est la demande initiale ?

Bien souvent, dans les premiers temps de leur travail commun, les enseignants cherchent à obtenir du psychologue une confirmation du statut de débile ou de malade pour l'enfant qui pose problème et à envisager avec lui un placement ou une autre mesure ségrégative. Cette demande doit être prise en considération et analysée. Elle ne signifie pas automatiquement un rejet mais traduit plutôt un sentiment d'impuissance. Une meilleure connaissance du cas peut déjà remettre bien des choses en question.

(5) Après que cet article ait été écrit, un éditorial de Jean Daniel (« Nouvel Observateur » du 3 janvier 1972) intitulé « L'avènement de l'utopie » est venu éclairer, à propos d'un ouvrage de Thomas Molnar, ce que nous voulions faire comprendre ici.

« Qu'est-ce que l'utopie selon cet essayiste hongrois ? C'est exactement le contraire de la politique. La première est négation de l'institution. La seconde, gestion de cette même institution. La pensée de gauche européenne — il ne s'agit pas des partis — est essentiellement « utopiste » : elle refuse ce qui est. Elle milite soit pour l'avènement d'un modèle étranger, soit pour une société qui n'existe encore nulle part ailleurs. D'où ses échecs puisque réussir pour elle c'est se nier... »

« ... Il est vrai d'autre part que, par peur d'être « récupérés », par crainte aussi qu'on accrédite l'idée que le système actuel est perfectible, les héritiers de mai 68 — nous en sommes tous, que nous le voulions ou non — hésitent à dresser le bilan pourtant prodigieux de leurs conquêtes... »

On doit donc, ensemble, reformuler cette demande : non pas dans le sens d'une mise à l'écart mais d'un apport supplémentaire, d'une modification des attitudes respectives. Cela doit conduire surtout à modifier le seuil de tolérance de l'adulte et du groupe en face du sujet-problème. Son insertion dans des structures spéciales peut être vécue comme un échec par l'instituteur.

Une solution qui met en jeu la dynamique des individus, au contraire, a des chances non seulement de modifier le problème actuel mais encore d'opérer un transfert sur d'autres situations. De cette confrontation chacun doit sortir un peu différent, un peu mieux armé. C'est en fin de compte vers une remise en question des attitudes éducatives qu'elle doit tendre. Il n'est malheureusement pas toujours possible d'éviter une mesure ségrégative ou d'apporter le soutien qui serait la suite indispensable au travail d'élucidation du cas.

### UN SPECIALISTE DE LA PEDAGOGIE... OU PLUS ?

J'entendais, il y a peu de temps, un psychiatre d'enfants définir le rôle du psychologue à l'école comme celui d'un spécialiste de la pédagogie apportant un éclairage psychologique. Il est peut-être cela aussi mais cette définition très restrictive ne recouvre qu'une partie de son action et probablement pas la plus importante.

Ce qu'il est convenu d'appeler « l'adaptation scolaire » met en jeu un grand nombre de facteurs indissociables.

Il est de bon ton actuellement de considérer l'échec scolaire comme un signe de santé mentale. C'est une idée intéressante certes, un paradoxe dont les développements peuvent occuper très agréablement les conversations d'intellectuels. Sur « le terrain », on est amené à nuancer.

Pour certains enfants, à un moment donné de leur histoire, le refus scolaire constitue la meilleure défense. Ils poussent ainsi un cri d'alarme, un cri de révolte devant une situation inacceptable. Le psychologue doit posséder les moyens et la compétence nécessaires pour entendre ce cri et en apprécier la valeur. Mais, pour quelques cas très spectaculaires de cette sorte, combien d'autres pour lesquels l'échec apporte un poids supplémentaire et inutile sur un tableau déjà très lourd ?

Un entrefilet du journal « Le Monde » du 3 avril 1969 citait les cancrs célèbres (6).

*« Darwin fait le désespoir de son père tant il est fainéant à l'école ; Einstein se révèle incapable d'apprendre à lire avant dix ans ; Pasteur est médiocre et passe son baccalauréat de justesse avec une mauvaise note en chimie. La Fontaine, Swift, Balzac (que l'on enferme dans le sinistre pensionnat qu'il a si bien décrit) se « refusent à apprendre ». Tolstoï, Zola et Tchekhov découragent leurs maîtres par leur « inaptitude » ; Martin du Gard est si « paresseux » qu'il passe deux ans en pension chez un professeur, à quelques centaines de mètres de son foyer ; les bilans scolaires de Baudelaire, actuellement exposés au Petit-Palais, en disent long sur l'estime dans laquelle le tenaient ses maîtres. Van Gogh et Gauguin « étaient des écoliers parfaitement abrutis ». Picasso n'a jamais pu apprendre l'orthographe et Jung avoue lui-même qu'il était trop lent pour sa classe... »*

Est-ce à dire qu'on peut vivre sans dommage pour la personnalité, dix années d'échec ? Je ne le crois pas. Si les « cancrs » cités plus haut ont pu y résister, c'est que l'échec n'était pas si criant. D'une manière ou d'une autre l'entourage ou quelque élément bénéfique compensateur les amenait à vivre ce refus autrement que comme un échec.

Ces enfants étaient tous issus de familles d'intellectuels, d'artistes ; ils appartenaient à une aristocratie.

## ECHEC = SYMPTOME ?

S'il est bien vrai que l'échec scolaire doit souvent être considéré comme un symptôme, il n'est pas moins vrai que cet échec est destructurant et qu'il n'est jamais favorable à un bon équilibre de la personnalité. Il constitue un signe : signe que quelque chose ne va pas, que le développement de la personnalité est bloqué, que le désir ne peut se manifester. Il ne suffit pas de supprimer l'échec par tous les moyens pour supprimer ses causes. Une attitude de prudence et une grande souplesse d'intervention s'impose. Le psychologue ne doit pas focaliser son attention sur le problème purement scolaire : il doit le situer dans son ensemble.

L'échec scolaire n'est pas un simple accident. Il s'insère dans toute une problématique ; il met en question la personnalité tout entière et au-delà même, entre dans le champ des différentes forces qui animent la constellation familiale. Il est donc inséparable du mode de vie de la famille ; des conditions matérielles bien sûr (salaire, surface de l'appartement, etc.), mais aussi des valeurs, des fantasmes et de l'histoire de chacun de ses membres.

Ce qui rend les choses plus complexes encore, c'est que l'échec d'un enfant structure différemment la famille, modifie les relations, les attitudes. Quelle blessure narcissique va être vécue par les parents ? Quelle reviviscence des conflits de leur propre enfance ? La place dans la fratrie va, elle-même, être modifiée. Ce sera la première confrontation « pour de vrai » avec les frères et sœurs en face d'une exigence hautement socialisée. L'image de soi du jeune écolier sera transformée. A son statut d'enfant difficile, turbulent ou coléreux ou menteur, etc. se superposera celui du « mauvais élève », du « cancre » voire du « débile » ou du « fou ». L'échec scolaire sera donc à la fois cause et effet.

L'instituteur entrera lui aussi dans cette problématique. Il prendra en quelque sorte le relais des parents. Le mauvais élève n'est pas gratifiant pour lui et il lui sera bien difficile de ne pas le rejeter.

## AU-DELA DU PRIMAIRE

Il n'est peut-être pas inutile de rappeler cette banalité : favoriser la réussite scolaire à l'école primaire, c'est favoriser l'accès à l'enseignement secondaire.

Un retard d'un an à l'entrée en sixième n'est pas bien grave : il laisse encore la possibilité de rater sans dommage une seconde année. Un retard de deux ans est déjà un lourd handicap. Tout faux pas sera sanctionné par une orientation vers une voie moins valorisée (et souvent sans issue) : transition, classes pratiques, C.E.T. Un retard de trois ans enlève toute chance de poursuivre des études secondaires. On peut et on doit s'indigner devant le système.

On sait bien qu'un enfant peut démarrer enfin après un passage à vide, qu'il peut s'intéresser aux acquisitions scolaires. Il est alors trop tard. Il lui reste bien peu de chances de trouver sa place dans le système actuel.

La très forte liaison qui unit le milieu socio-culturel de la famille à la future réussite sociale des enfants n'est plus à démontrer. La scolarité est le trait d'union, le médiateur. C'est elle qui fait qu'un enfant d'ouvrier a tellement plus de chances de devenir ouvrier plutôt que médecin ou professeur en Sorbonne. Permettre à des enfants de réussir au-delà de ce déterminisme tel est notre rôle. Est-ce pour faire plus de cadres, de techniciens, etc. parmi ceux qui étaient condamnés à rester de simples exécutants ? Est-ce pour répondre à un besoin créé par l'évolution des techniques, c'est-à-dire pour servir la société capitaliste ? Il ne s'agit pas de cela bien sûr, mais d'accroître la liberté individuelle donc les chances d'accéder à plus de bonheur.

Le contenu et l'esprit de l'enseignement actuel est un reflet de la culture bourgeoise, c'est indéniable. A défaut d'un système parallèle plus satisfaisant, nous devons utiliser celui-ci. La connaissance passe encore par le chemin de

l'école et de la culture bourgeoise. Ce que nous visons, ce n'est pas une réussite sociale en soi dans un contexte de « libéralisme économique » mais la connaissance qui mène à la prise de conscience : « comprendre le monde pour le transformer ».

Par ailleurs, l'histoire nous apprend que les mouvements sociaux les plus profonds et les plus efficaces n'ont pas pris naissance parmi les couches sociales les plus écrasées ni aux moments les plus malheureux de l'histoire. Des événements récents (mai 1968, le mouvement contestataire en Europe et aux U.S.A.) conduisent à penser comme le fait Marcuse que les changements sociaux les plus déterminants viendront des classes les plus conscientes, celles, pourtant, qui ont accès aux privilèges matériels.

## REUSSITE SCOLAIRE ET SANTE MENTALE

La liaison entre les deux est probablement très forte, comme le montre C. Chiland (7) par sa recherche et par les études américaines qu'elle rapporte. S'agit-il d'une part de la cause et d'autre part de l'effet ? Si oui lequel de ces deux termes est la cause, lequel est l'effet ? Une mauvaise réussite scolaire se greffe-t-elle sur une structure pathologique ? L'échec scolaire entraîne-t-il une dégradation sur le plan de la personnalité comme nous l'avons avancé tout à l'heure ? Les deux sont probablement vrais. Si une meilleure réussite en classe ne guérit pas d'une névrose ou d'une psychose, il est probable qu'elle évite au moins le pire. Réussite scolaire et santé mentale sont certainement deux facteurs liés à des causes communes. Il n'est qu'à voir l'influence du niveau social sur l'une ou l'autre (8).

En conclusion à ce chapitre, répétons que notre rôle n'est pas de supprimer aveuglément les difficultés scolaires, de « rééduquer » à tour de bras, mais de comprendre le pourquoi de ces difficultés, leur sens et d'améliorer autant que possible l'équilibre de la personnalité et la place dans l'environnement familial. L'échec scolaire est un signe de souffrance. L'amélioration du cursus scolaire n'est pas une fin mais la conséquence d'un meilleur fonctionnement mental et affectif. Ce que visent nos équipes, ça n'est pas une bonne adaptation scolaire (une bonne conformité) mais une meilleure et plus libre utilisation des possibilités intellectuelles (entre autres une libération et une déculpabilisation de la curiosité), une atténuation ou, si possible, la suppression d'une souffrance psychique, la possibilité de nouer des rapports sociaux heureux et enrichissants et, quand cela est nécessaire (c'est-à-dire quand tous les espoirs doivent être abandonnés), la possibilité de s'accommoder de l'état pathologique de l'entourage.

## LES LIMITES DE LA PSYCHOLOGIE A L'ECOLE

Il est temps d'examiner maintenant les limites de la psychologie à l'école. Ces limites sont pour l'instant pratiques bien plus que théoriques. Elles tiennent essentiellement à deux points : au fait que la psychologie à l'école se trouve à la charnière de la pédagogie et de la psychopathologie (que celle-ci soit préventive ne change rien au fond du problème) d'où une situation inconfortable. Et également au manque de formation des enseignants. Nous laisserons de côté ce second point pour l'instant.

A ces termes abstraits : « pédagogie », « psychopathologie », il faut substituer la réalité : d'une part le ministère de l'Education nationale, ses pompes et ses œuvres, ses circulaires, son administration, sa hiérarchie, ses enseignants ;

d'autre part la psychiatrie en France, ses dispensaires, ses centres, ses équipes, ses médecins, sa politique de secteur.

Ce qui prédomine dans cette lourde machine qu'est l'Education nationale, c'est la rigidité du système et l'infantilisme des rapports humains. La résistance au changement est telle qu'elle rend impensable la mise en place d'institutions ouvertes en perpétuelle évolution. Non seulement le tout est soumis à une hiérarchie en cascade mais on exige une identité des réalisations : tout doit être fait partout de la même façon et au même moment. C'est un système ultra-centralisé, ultra-organisé qui ne reconnaît pas l'existence de milieux — donc de besoins — différents et de solutions variées et originales. Pourtant il va sans dire qu'une population scolaire ne ressemble pas à une autre, qu'un instituteur ne ressemble pas à un autre. Pour l'administration, chaque chose doit être à sa place, classée, fichée, répertoriée.

## PSYCHOPATHOLOGIE ET EDUCATION NATIONALE OU PSYCHOPATHOLOGIE DE L'EDUCATION NATIONALE ?

Tout se passe comme si cette respectable institution était un malade souffrant de névrose obsessionnelle.

*« Le doute obsédant, qui conduit à de perpétuels recommencements et vérifications, n'est que l'exagération d'un trait toujours présent à quelque degré chez tous les obsédés »* nous dit un manuel de psychiatrie (9).

Dans ce « doute obsédant », ne reconnaît-on pas les multiples questionnaires qui nous sont adressés, toujours identiques, à quelques mois — voire quelques semaines — d'intervalle pour alimenter de mythiques fichiers dont la perfection est à la mesure de leur inutilité. Ne reconnaît-on pas également le « rite conjuratoire » ?

*« Ces procédés de défense contre l'obsession, souvent compliqués, cocasses, choquant par leur inutilité... »*

*« La triade ordre, parcimonie, obstination que Freud considère comme caractéristique du caractère sadique-anal. »*

*« L'agressivité est constante, nous dit-on, mais peut être masquée par une courtoisie et un calme artificiels, l'ambivalence, le doute, l'incapacité à décider, à changer l'ordre établi, l'érotisation de la pensée (c'est-à-dire l'activité intellectuelle recherchée comme source de jouissance), la médiocrité de la vie sexuelle, concernant surtout les investissements affectifs complètent le tableau. »*

Décidément, tout y est !

En ce qui concerne la médiocrité de la vie sexuelle, il est bien difficile d'en juger. Ce qui est sûr, c'est que la sexualité pose des problèmes à l'Education nationale. Jules Celma (10) — quelques réserves qu'on puisse faire sur la préparation et la portée de son expérience (11) — a pu en juger. Il sait ce qu'il en coûte de poser des problèmes à ce niveau !

## A CORPS PERDU...

Ces problèmes-là ne sont pas non plus sans faire penser à certains retournements auxquels on assiste parfois. N'arrive-t-il pas à l'Education nationale de se comporter comme ces filles trop longtemps vertueuses qui tout à coup se

(9) Article de J.-M. Sutter dans le manuel alphabétique de psychiatrie de A. Porot, P.U.F., p. 413.

(10) Jules Celma : Journal d'un éducateur. Edit. Champ Libre.

(11) Voir à ce sujet l'article de Josette Broquet dont nous partageons la critique dans Inter-éducation n° 23, p. 77.

donnent au premier venu ? La circulaire que nous reproduisons ci-dessous pourrait en témoigner: il ne fallait pas psychiatriser l'école disait-on et voilà qu'on se livre à corps perdu à la psychiatrie. Qu'on en juge :

à

Mmes et MM. les Psychologues  
et Rééducateurs des G.A.S.  
et C.M.P.C. (pour exécution)

Mmes et MM. les Chefs d'établissement  
de rattachement (pour information)

OBJET : *Utilisation des crédits mis à la disposition  
des G.A.S. et des C.M.P.C.*

*Pour répondre à des demandes et interventions multiples au sujet de l'utilisation des crédits mis à votre disposition, j'ai jugé utile de vous préciser ci-dessous deux points relatifs au choix des articles qui peuvent figurer sur les BONS 28 :*

1) *L'acquisition de matériel de tests projectifs n'est pas autorisée sur les crédits mis à la disposition des G.A.S. En effet :*

a) *un tel matériel ne peut être attribué qu'à une personne habilitée à s'en servir (à la suite de la réussite à un stage de formation ou séminaire) ;*

b) *l'utilisation de tels tests par les personnels habilités n'est prévue que dans le cadre des « informations complémentaires et contrôle médical au C.A.P.P. de rattachement ou à la consultation du secteur selon le cas » (Note 124 du 16 janvier 1970, page 3) « pour ceux des élèves qui, en raison de la nature des difficultés rencontrées, de leur gravité ou des composantes pathologiques apparentes ou pressenties doivent faire l'objet d'un examen multidisciplinaire approfondie (C.M. IV 70-83 du 9 février 1970) ;*

c) *les examens de personnalité ne sont pratiqués que sur ordonnance du Médecin spécialiste de la consultation, sous contrôle et sa responsabilité. C'est également ce Médecin qui détermine l'épreuve à pratiquer et choisit la personne apte à l'appliquer. Un psychologue attaché à un G.A.S. ne peut donc être appelé, occasionnellement, à assumer de telles tâches, au bénéfice de sujets relevant du cadre scolaire de ce G.A.S., que dans le respect des obligations rappelées ci-dessus.*

On appréciera la progression entre les trois paragraphes. Dire que les épreuves projectives doivent être manipulées par ceux qui en maîtrisent bien la technique est une évidence qui s'applique à n'importe quel outil. Mais pourquoi donner à celui-ci un statut privilégié, quasi-magique ? S'agit-il d'un instrument tellement dangereux ?

Lorsqu'on lit, plus loin, que « les examens de la personnalité ne sont pratiqués que sur ordonnance du Médecin » (une telle responsabilité imposait ce M majuscule, pour celle qui reste au psychologue un p minuscule suffit bien) « sous son contrôle et sa responsabilité » — on croit rêver !

D'abord, les médecins psychiatres (tous ceux qui ne souffrent pas d'un délire de puissance, c'est-à-dire la majorité), ne se reconnaissent ni ce droit ni cette compétence. Ils possèdent bien d'autres talents et d'autres pratiques qui les dispensent de s'approprier ceux des autres. De plus, ne pas reconnaître la responsabilité du psychologue dans le choix de ses méthodes et de ses instruments est une atteinte très grave. De quel droit des administrateurs définissent-ils les moyens utilisés par des techniciens dans une discipline qui leur est étrangère ?

## L'ENFANT EN RONDELLES

Mais la clé du problème n'est-elle pas dans la finalité de la psychologie à l'école telle que l'imagine l'administration ? Et d'abord quelle idée se fait-elle de l'enfant ? Admettre que l'examen de l'enfant puisse être découpé en plusieurs parties est proprement aberrant. Qu'est-ce que l'intelligence, qu'est-ce que la motricité, qu'est-ce que l'acquis scolaire dépouillés de tout leur contexte affectif et sans tenir compte de leurs interactions ? Nous attendons, messieurs les administrateurs, une circulaire pour nous l'apprendre. Découper l'enfant en différentes tranches confiées chacune à un spécialiste patenté montre une absolue méconnaissance du fonctionnement de l'esprit. Il n'est même pas question de savoir si cela est souhaitable, ça n'est tout simplement pas possible.

Cette circulaire pourrait n'être qu'un accident. Il n'en est rien. Quelques mois plus tard, un autre texte définissait à nouveau le rôle du psychologue.

*« L'examen psychologique initial sera pratiqué au moyen des tests de base (intelligence, latéralité, langage et batterie scolaire) ; les examens complémentaires approfondis devant être pratiqués dans le cadre d'un service spécialisé (Centre d'adaptation psycho-pédagogique de la direction de l'Enseignement ou centres médico-psychologiques du secteur). »*

Il s'agit donc bien d'une doctrine. La réalité est toute différente.

A quoi sert de mesurer le QI d'un enfant et de s'en tenir là. Notre rôle est de comprendre son problème dans sa globalité quitte à penser que l'équipe du GAPP n'est plus compétente et qu'elle doit avoir recours à une équipe pluridisciplinaire plus large ou à des techniques différentes.

Nous évoquons un peu plus haut, outre la rigidité du système, l'infantilisme des rapports humains à l'Education nationale. Il serait injuste de dire que ces rapports hiérarchiques soient faits de cet autoritarisme caricatural que l'on suppose entre supérieur et subordonné. Ils sont le plus souvent emprunts de cordialité et de bienveillance. En fait, il s'agit surtout de paternalisme, ce qui est infiniment plus insidieux mais non moins nocif.

## A QUOI ÇA SERT

Quant aux origines de cette « pathologie », elles pourraient inspirer de bien longs développements. Est-elle inhérente à l'institution, à la fonction, ou est-elle la résultante d'une collection de personnalités dont la structure psycho-pathologique est plus ou moins identique ?

Si on ne sait pas d'où cela vient, on sait au moins à quoi et à qui sert le blocage du système. La bureaucratie est nécessaire au pouvoir. Elle polarise toute l'attention, toute l'énergie sur des petites choses, des faux problèmes et empêche toute initiative. Il est ensuite facile de contrôler cette masse passive. A l'Education nationale, l'imagination n'est pas au pouvoir.

Un second obstacle apparaît dès que l'on parle de psycho-pathologie. Si les psychologues manifestent une autre ambition que celle d'attribuer des QI, voir les garde-fous deviennent gardes-chasse. La médecine s'attribue l'exclusivité de la prévention.

La critique des milieux médico-psycho-pédagogiques ou ceux de la psychiatrie infantile mériterait d'être faite en soi (12). Nous ne nous préoccupons ici que de ce qui concerne les rapports entre ces services et l'école.

Délimiter ce qui revient à l'école et ce qui relève d'un service de soins proprement dit, c'est d'une part poser le problème du normal et du pathologique chez l'enfant, et, d'autre part lui donner sa dimension sociale.

Quel est le sens du symptôme, quelle est sa valeur, sa place chez l'enfant par comparaison à l'adulte ? Le plus spectaculaire est-il en même temps le

(12) Si l'Education nationale est le lieu de la névrose obsessionnelle, on peut se demander si ces milieux ne sont pas ceux où est valorisée l'hystérie.

plus profond, le plus grave ? Quel pronostic peut-on fonder sur une symptomatologie donnée ?

## TROUBLES INSTRUMENTAUX

Quelle valeur doit-on accorder à ce qu'on appelle les troubles instrumentaux ? Quelle est la place de l'affectivité ?

Pour peu qu'on laisse parler l'enfant et sa famille, on découvre dans l'histoire du sujet ou dans celle de ses parents, dans leurs attitudes, dans leur manière d'investir cet enfant, suffisamment d'éléments qui éclairent son échec sans faire appel à un déficit instrumental quelconque qui aurait valeur étiologique. Je suis toujours étonné de trouver dans les écrits de certains collègues les problèmes affectifs relégués comme cause ultime et exceptionnelle, invoqués lorsqu'on a épuisé le catalogue des insuffisances intellectuelles et de ces fameux troubles instrumentaux qui prennent aujourd'hui, de l'avis même de leurs inventeurs, une toute autre valeur. Il est parfois intéressant des les mettre en évidence et surtout d'y porter remède (c'est entre autres choses le rôle des rééducateurs) mais je dénie, sauf peut-être dans de très rares cas, leur valeur causale. S'arrêter aux troubles instrumentaux, c'est la plupart du temps oublier le véritable lieu de la souffrance de l'enfant.

A ces problèmes théoriques s'ajoute un problème essentiellement social. Il existe des familles indéniablement pathogènes et des enfants très gravement perturbés dont les troubles relèvent sans conteste d'un service de soins. Mais ces familles soit parce qu'elles sont écrasées par le poids de la misère sociale, soit que leur pathologie va dans le sens de la négation de l'« anormalité » n'accepteront jamais une consultation dans un centre de santé mentale. L'école ne va peut-être pas « guérir » ces enfants, mais elle représente pour eux la seule chance d'atténuer les troubles, d'éviter le pire.

## QUI S'OCCUPE DE QUI ?

Problème théorique donc et problème social. Pour le résumer, on peut se demander qui s'occupe de qui et pourquoi ? Nous avons vu que le côté spectaculaire du symptôme n'est ni un signe de pronostic sombre ni un signe de « gravité ». La division entre les différentes fonctions : Intelligence, sphère instrumentale, affectivité n'a aucun sens. Enfin l'attitude de la famille face à la symptomatologie reste primordiale. Devant l'intrication de ces facteurs, il est impossible de définir une conduite constante. On doit se demander devant chaque nouveau cas qui est le mieux placé pour intervenir et pour apporter l'aide maximale. Nous verrons plus loin que le rôle du psychologue à l'école peut consister à faire prendre conscience de l'importance des troubles et de préparer la famille à une consultation psychiatrique.

En aucun cas la présence d'une équipe psychopédagogique dans une école n'a pour but de se substituer à un centre de santé mentale. Bien au contraire : chaque service correspond à des besoins bien distincts. Le travail réalisé à l'école devrait permettre aux spécialistes de ces centres de se poser les vrais problèmes, ceux qui relèvent d'une véritable cure, d'une véritable psychopathologie.

On peut se demander si la vague de la sectorisation n'a pas trouvé son origine et sa force dans ce manque de l'école qui n'a pas su évoluer (devenir thérapeutique) lorsque l'évolution de la société le rendait nécessaire. Si les intentions de la politique de secteur étaient bonnes, les effets en sont parfois contestables et la « psychiatisation » au sens péjoratif où on l'emploie parfois constitue un réel danger. Il s'agissait de mettre en place un système d'interventions préventives et légères remplaçant avantageusement l'hôpital psychiatrique : on risque d'aboutir à la création d'un quadrillage tout aussi aliénant.

## « PSYCHIATRISER »

Qu'est-ce que « psychiatriser » ? C'est donner un statut de « fou ». Les entretiens de parents sont à ce sujet bien révélateurs. Quand ceux-ci ont été amenés à consulter pour eux un psychiatre, il faut voir comment ils manipulent le vocabulaire pour rapporter cette expérience : ils parlent de « médecin-psychologue », de « neurologue », mais ils ne « lâchent » le terme de « psychiatre » qu'en tout dernier recours comme s'il y avait quelque honte à avouer. Bien que la psychiatrie — et surtout la pédo-psychiatrie — entend élargir son champ d'action et s'occuper de plus en plus de prévention, le psychiatre est resté le « médecin des fous ». Il faut tenir compte de cet élément quand on amène une famille à consulter dans un établissement au fronton duquel on peut lire « centre de santé mentale ».

Ce devenir tentaculaire de la sectorisation n'est pas sans danger non plus dans la mesure où il conduit à déplacer les problèmes, à démobiler ceux qui devraient se sentir très concernés et inventer eux-mêmes les remèdes. Quelle est l'origine de cet hyper-développement ? Est-il inscrit dans la logique interne du système ? Faut-il en plus y voir les effets de la volonté de puissance de certains de ses promoteurs ?

Qu'on le veuille ou non (on = l'administration, certains psychologues scolaires et des médecins), l'action du psychologue à l'école est bien d'abord de l'ordre de la psychologie clinique et revêt de plus en plus un aspect thérapeutique.

Le psychologue à l'école doit assez peu se soucier des consignes de l'administration car, telle qu'elle se présente aujourd'hui, elle ignore totalement les besoins réels et ne propose de toute façon que des solutions rigides et dépassées. Il doit peu se soucier également des pressions des services extérieurs à l'école (médicaux et paramédicaux) qui, bien que d'une autre manière, se montrent incapables de se décentrer, d'imaginer l'école autrement que selon les schémas pré-établis. C'est un problème de formation et peut-être plus encore de conscience de classe (ou de conscience de caste). Comment est vécu l'enseignant ? Quelle image caricaturale en fait-on ? Combien, parmi les médecins et leurs collaborateurs, connaissent réellement la vie des classes laborieuses ? On pourrait aussi s'interroger sur le fait que bien peu d'entre eux (13) aient pris position pour une éducation nouvelle, libératrice, donc pour une éducation « de gauche ».

## DES BESOINS REELS

Notre seule référence est apportée par les besoins réels des enfants et non par des institutions pré-existantes, à partir desquelles on devrait se définir. La psychologie à l'école, c'est aux psychologues, aux rééducateurs, aux instituteurs qu'il revient de la faire.

De l'extérieur, on juge souvent avec scepticisme ou même avec inquiétude la création des GAPP. Comme témoignage, parmi d'autres, citons cette réaction caractéristique tirée du courrier des lecteurs de la revue « L'Éducation » (14).

*« ... Les groupes d'aide pédagogique (15) récemment mis en place dans les écoles primaires peuvent difficilement satisfaire aux besoins des enfants en situation d'échec scolaire, puisque l'intervention dont ils sont l'objet, se situe dans un contexte et un esprit exclusivement pédagogiques. »*

Cette critique serait grave si elle était justifiée et elle l'est probablement dans un très grand nombre de cas. Cependant, on peut travailler dans un autre

(13) A l'exception de personnalités comme le Dr Berge, F. Dolto...

(14) L'« Éducation » n° 118, 18 novembre 1971. Lettre de A. Tajan et R. Volard à propos d'une controverse sur les C.M.P.P. Cette controverse entre G. Mauco, d'une part, et M. Debesse et A. Berge, d'autre part, laisse penser que cette critique pourrait être formulée tout aussi bien à propos de certains C.M.P.P.

(15) L'oubli du mot « psycho » est symptomatique.

esprit qui est fonction des hommes et non de la situation. Ce qui est important, c'est la compétence des psychologues et des rééducateurs, leur formation, leurs options. Sans être soumis à la psychanalyse (ni aux psychanalystes), ils ne doivent pas ignorer le rôle fondamental de la vie inconsciente ni ses mécanismes. Sans laisser « psychiatriser » l'école, ils ne doivent pas ignorer tout l'aspect psycho-pathologique de leur action. Tout repose donc sur le problème de la formation, de sa durée, de son contenu.

## UN PSYCHOLOGUE A PART ENTIERE

Il est important que le psychologue à l'école soit un psychologue à part entière, c'est-à-dire qu'il ait au moins une formation et des diplômes équivalents à ses collègues d'autres secteurs.

A l'heure actuelle, s'il a la chance de travailler dans de bonnes conditions, la place du psychologue à l'école est beaucoup plus satisfaisante que dans bien d'autres cadres apparemment plus gratifiants ou prestigieux. Ici, il a plus de responsabilités mais aussi un rôle social et une efficacité supérieurs.

Il n'est pas évident que le contenu et l'orientation de la formation actuelle prépare au type d'intervention qui rendrait le plus service aux enfants. L'ouverture qu'apporte la préparation du D.U.E.L. et qui incite beaucoup d'étudiants à continuer la maîtrise est déjà précieuse. Elle devrait conduire à la reconnaissance d'une troisième année de formation. Quoi qu'il en soit, il faut bien reconnaître que la compétence des psychologues scolaires actuellement en place est très inégale. Une formation plus longue et plus ouverte s'impose de la même façon pour les rééducateurs.

Ce premier article abordait un certain nombre de problèmes généraux qui méritent discussion. Nous serions heureux que le débat s'élargisse. Dans le prochain numéro, nous rapporterons plus concrètement l'expérience de ces dernières années dans un G.A.P.P. Ce sera également l'occasion d'aborder quelques problèmes techniques, mais aussi bien sûr d'autres problèmes généraux.

décembre 1971

(A. suivre.)

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

---

Numéros spéciaux disponibles :

- Le cours préparatoire et l'échec scolaire 10 F
- La communication et ses troubles 12 F

A paraître :

- La genèse du langage
  - Introduction à la psycho-linguistique
  - La rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire

Commandes : Paulé GAILLARD, 33, rue Croulebarbe, Paris-13<sup>e</sup>. Chèques à l'ordre du GERREN, 21 075 85 Paris. Règlement à la commande.

G.F.E.N. - gemae

## peut-on former des maîtres dans le Supérieur ?

ou la recherche du G.F.E.N. ①

Compte rendu d'une expérience d'anglais à Montpellier

### ● « OUVREZ LES GUILLEMETS »

Disons tout de suite que nous n'aimons pas l'expression « Formation des maîtres ». Elle véhicule toute une idéologie implicite de l'apprentissage d'un métier ; idée d'un moule, d'un modèle, d'une « leçon modèle ». La formation professionnelle d'un enseignant, quand elle existe, débouche trop souvent sur une véritable déformation professionnelle. Qui ne l'a pas connue lors des stages de CAPES ? Qui peut dire qu'il n'a pas eu beaucoup de mal à se défaire progressivement de ces modèles solidement implantés, qui font encore partie de notre équipement mental ?

Je crois qu'on peut se contenter de parler de **sensibilisation aux problèmes posés par l'enseignement de telle ou telle discipline, et de la préparation à ceux-ci**. Ce n'est pas une querelle autour d'un mot : il y a aussi tout ce qu'on met ou tout ce qu'on ne met pas derrière un mot. C'est dans cet esprit que nous avons travaillé, et que nous nous sommes définis, nous et notre tâche, pour les étudiants, dans une sorte de manifeste. Il s'agissait d'un texte que nous avons rédigé, équipe de trois enseignant(e)s décidés à lancer pour les étudiants de troisième année une option spéciale intitulée « Linguistique et pédagogie de l'enseignement de l'anglais », et que nous leur avons distribué au début de l'année. En le lisant, ils pouvaient immédiatement prendre connaissance des finalités de l'option. S'ils se sentaient concernés par ce texte, ils devaient alors venir participer à une journée de travail, préalablement à une inscription à cette option. But de la journée, entre autres : discuter des finalités du travail envisagé, et de son organisation. Nous ne prétendons pas avoir ainsi résolu tous les problèmes de motivation, mais au moins les étudiants savaient-ils, en s'inscrivant, pourquoi cet enseignement leur était proposé. **Le « pourquoi » est essentiel, en particulier dans le cadre d'un enseignement supérieur qui s'obstine à ne pas vouloir se poser cette question.**

Dans ce manifeste, nous faisons état de ce que nous appelons des responsabilités impératives ; je cite :

« ... On ne peut plus continuer à ne pas tenir compte des données respectives de la linguistique et de la pédagogie. La psycho-linguistique est une réalité : on ne peut plus dissocier ces deux questions : « Qu'est-ce qu'une langue ? » et « Qu'est-ce qu'apprendre une langue ? ».

— A court terme, ceci implique l'urgence d'une **formation linguistique de base** tournée vers les problèmes de l'enseignement des langues vivantes et d'une **sensibilisation aux problèmes pédagogiques**.

— A moyen terme, ceci implique une **préparation à un futur mode de recrutement** des enseignants du second degré et même du supérieur.

— A long terme, il s'agit de **développer une attitude irréversible** : nous chercherons, dans l'option linguistique et pédagogie, à associer de façon permanente recherche théorique et observation concrète des résultats de celle-ci. Nous ne vous proposerons ni « recettes » linguistiques, ni « trucs » pédagogiques. Nous nous garderons de tout dogmatisme. Nous nous efforcerons plus simplement de préparer de futurs enseignants à se tenir au courant des recherches en cours... »

L'enseignement des langues est en pleine mutation. Il est important pour l'enseignant que je suis où que je vais être de bien prendre conscience que la « méthode » que j'emploie aujourd'hui sera dépassée demain. Il faut me préparer à ce dépassement. Dès lors, la **tâche du « formateur »** est plus nette : apprendre à se méfier du définitif, à accepter le provisoire, c'est-à-dire le changement. Voilà pour ces définitions qui représentaient aussi nos finalités.

Mais cette « formation », qui doit s'en charger ? En principe, les C.P.R. s'en occupent. Mais il faut reconnaître que trop souvent, on assure dans les C.P.R. une « formation » au sens très étroit du terme : C'est d'une insatisfaction profonde de stagiaires de C.P.R. qu'est né, ne l'oublions pas, le G.E.M.A.E. Dans le cas de l'enseignement des langues — il y a heureusement quelques exceptions à la règle — il s'agit surtout d'enseigner conformément aux Instructions ministérielles. On est aux antipodes de l'esprit de recherche nécessaire ; soyons conformes...

Cette « formation » ne touche en fait qu'une minorité, ceux qui réussissent au CAPES. Je cite encore notre texte de départ : « ... Mais qu'en est-il au niveau de l'étudiant en Faculté ? En cas de succès dans ses études (CAPES, Agrégation), l'étudiant va connaître au cours de stages une formation pédagogique qui a le tort de venir beaucoup trop tard et d'être artificiellement coupée des recherches fondamentales qui devaient normalement la sous-entendre. Le futur maître n'a alors ni le temps ni les moyens de faire face à la complexité des réalités professionnelles qui s'imposent subitement à lui. En cas d'échec ou d'abandon (situation du M.A. et autres catégories « auxiliaires »), l'étudiant se voit soudainement transformé en enseignant sans la moindre préparation »...

C'est encore à ce besoin que nous prétendions répondre.

## ● DES PROJETS A LEUR RÉALISATION :

### Bilan critique d'une expérience

Ceci étant précisé, je vais m'efforcer maintenant de prendre quelques éléments marquants de l'expérience tentée avec 120 étudiants de troisième année d'anglais. Nous étions trois anglicistes, un linguiste, une responsable de l'enseignement audio-visuel à des adultes, un membre du GEMAE. Nous disposions de trois heures hebdomadaires. Nous nous en sommes « donnés » six. Soit deux heures de cours en amphî (120), et quatre heures de travaux dirigés (groupe de 30). Dans tous les cas, cours et travaux dirigés se faisaient avec les trois enseignants présents. Chaque séance était préparée collectivement et évaluée de même. Au troisième trimestre, nous avons pu, après beaucoup de difficultés, faire travailler les groupes dans un laboratoire de langues supplémentaire. Nous nous connaissons bien, pour avoir déjà travaillé ensemble. Nous savions aussi jusqu'où allaient nos désaccords.

Le compte rendu que je vais maintenant faire sera étayé sur nos propres évaluations, en tant qu'équipe d'enseignants. Il reposera également sur les bilans étudiants. A plusieurs reprises, au cours de l'année, nous avons proposé aux étudiants d'évaluer le travail fait ensemble. Lors de la dernière séance de T.D., nous avons procédé à toute une série de bilans. **Première série** (je cite) : « l'année est presque finie. Essayez individuellement et anonymement de : a) vous souvenir des sujets traités tout au long de l'année, en cours, en T.D., en journées ; b) de répondre à ces questions : 1) percevez-vous un ordre ? Si oui, lequel ? ; 2) ceci étant fait, que représente maintenant pour vous l'option linguistique et pédagogie ? Si vous deviez la définir, quelle serait votre (très brève) définition ? »

Une équipe a pu alors procéder à une exploitation statistique de ces bilans individuels, compte rendu en amphi, discussion.

**Deuxième série** : en groupe, en temps limité : « Si vous deviez organiser l'option pour l'an prochain, que proposeriez-vous ? »

**Troisième série** : sur leur demande, nous nous sommes retrouvés avec vingt d'entre eux, pendant une journée, pour faire le point final. Nous étions alors débarrassés de l'hypothèque des examens : ceci prouve à quel point nous n'avions pas réussi à résoudre un problème d'ailleurs insoluble...

Entre-temps, en amphi et avec les étudiants, nous avons organisé une discussion avec des mathématiciens qui tentaient en sciences une expérience assez similaire. Munis de tous ces éléments d'information, nous sommes revenus sûr ces échecs (le matin), et nous avons tenté de mettre l'option sur pied pour l'an prochain (l'après-midi).

De tous ces éléments, je tiendrai compte.

## ● 1. LE COURS MAGISTRAL

Deux heures, c'est beaucoup. Deux heures d'information par le même informateur, c'est intenable. Aussi pratiquions-nous un relais. Exemple : une heure d'information sur les bases linguistiques des méthodes audio-visuelles. Une heure par équipe étudiante, compte rendu d'une leçon d'audio-visuel en sixième, interview de la collègue et d'élèves (magnétophone). Autres alternances : une heure de psycho, ou de données de la psycho-sociologie applicables à la situation enseignante. Mais la priorité était donnée à la linguistique. C'est vous dire à quel point nous avions du mal à établir un planning, puisqu'il n'était pas question de faire une salade grecque. Ce planning mensuel était distribué aux étudiants ; il leur permettait de le connaître à l'avance ainsi que la nature des T.D. Ces T.D. étaient, en principe, l'application directe des informations communiquées en amphi. Exemple : l'information, par un collègue de psycho sur « L'image peut-elle constituer, en séquences, un langage neutre ? », suivie, en T.D., d'un test de compréhension d'images extraites d'un manuel audio-visuel, avec l'équipe de « testeurs », les autres étudiants étant en situation de testés.

Mais une heure d'information, c'est encore trop. En effet, le passage d'une information implique un rapport d'informateur à informé. S'il n'y a pas de système de régulation, l'information a toutes les chances de ne pas être « communiquée ». Nous nous sommes efforcés de passer à 45 minutes, suivies de 15 minutes de « question time » qui permettaient un petit feed back. Mettez-vous en groupes de 5 ou 6. Posez-vous les questions suivantes : de cette information, que retenons-nous ; quelles sont nos réactions ; qu'avons-nous compris, qu'est-ce que nous n'avons pas compris : demande d'information. Les réponses étant confiées à un(e) délégué, on passe à la communication des rapports, avec élimination silencieuse des questions déjà soulevées par les groupes précédents.

— Ce que je viens de décrire, ce sont nos projets dans leur succession. Passons aux résultats. Il a été rapidement impossible de planifier comme prévu. Difficultés énormes que représente une coordination avec des collègues du secondaire ou du primaire, avec des collègues de psycho ou de socio. J'y reviendrai. Une grève de cinq semaines ne nous a pas facilité la tâche. Partout, à tout moment, manque de temps. Le passage à 45 minutes a échoué pour les mêmes raisons.

Déductions — je tiens aux interrogatives — Trop lourd ? trop ambitieux ? Bilans étudiants : c'est surtout le manque de temps qui apparaît. « Eclectisme de l'option », « trop théorique », « manque d'entraînement », « une certaine continuité, mais on ne nous a pas donné les moyens d'une attitude critique », « problèmes épineux non évalués », « travail où il y a cohérence mais non cohésion ».

— Que faire l'an prochain ?

— Plan de la journée de travail.

— Suppression du cours magistral.

— Remplacé par un polycop comprenant des informations et, surtout, des plans de travail. Ces polycops sont élaborés collectivement par l'équipe enseignants.

— Les étudiants les étudient en groupes de travail. Les enseignants sont à leur disposition pour toute demande d'information complémentaire. Après un bilan des travaux des différents groupes, mise en commun, retour au grand groupe, en amphi.

Cette solution, nous la devons aux matheux.

Le cours magistral est le plus mauvais canal pour la communication d'une information. Nous le savions depuis longtemps : encore faut-il trouver une solution.

C'est tout le sens du polycop ; c'est ce qu'il faut entendre par « polycop comprenant des informations et, surtout, des plans de travail ».

## ● 2. LE COURS MAGISTRAL, LES T.D. DE LINGUISTIQUE ET LE LABO

1. Dans l'ensemble, d'après les bilans étudiants, le rapport que nous entendions établir entre Cours et T.D. a été perçu. Mais il n'a pas été toujours intégré. Les blocages subsistent, c'est normal. Exemple : une équipe devait faire un mémoire portant sur une analyse de la grammaire proposée dans des manuels du secondaire. Or, les analyses proposées dans le mémoire s'en tenaient à une simple nomenclature, elles étaient dépourvues de toute approche critique, de toute remise en cause à partir de bases linguistiques. On ne trouvait plus trace des informations apportées en amphi, des exercices pratiqués en T.D., ainsi sur le problème des « temps » des verbes. Les connaissances n'ont donc pas été appropriées. L'information n'a pas passé en profondeur, et les vieilles résistances, les descriptions datant d'un passé scolaire remontent en surface.

2. **Explication.** On n'a pas eu le temps. La grève a tout désorganisé. Nous refusons ces explications qui ne sont que des fuites.

3. **Raisons probables.** On a beaucoup parlé — ainsi au GEMAE — de résistances au changement, de la difficulté qu'il y a à développer en soi une faculté d'écoute de l'autre, d'une difficulté à être en congruence, etc. C'est vrai. Nous ne savons pas qui nous sommes. Mais si l'on doit parler de résistances, que dire alors de la linguistique ! Ici, les résistances au changement sont les plus fortes, parce que la linguistique s'attaque à nos structures mentales. C'est que je parle toujours dans ma langue, avec ma langue. Etant toujours dans la langue,

je suis dans mes héritages. Nous avons pu constater, par exemple, que la réduction des « temps » de l'anglais à deux, c'est inacceptable pour nos esprits. L'information passe au niveau théorique, en surface. Mais dès que l'étudiant se retrouve devant un manuel scolaire qui lui propose une description normative de la grammaire, les incitations à la résistance renaissent, les résistances se referment, l'information est obliérée. L'habitude reprend tous ses droits, ainsi que le respect du livre, de l'imprimé, et l'étudiant est bien malgré lui encore plus normatif que le manuel. Certains mémoires avaient une étrange saveur inspectoriale... et pas grand-chose de linguistique.

4. **Hypothèse.** Donner la priorité absolue, beaucoup plus que nous ne l'avons fait, au travail de groupe, dès le début de l'année. Le groupe est sans doute l'un des meilleurs révélateurs des résistances au changement. Il permet une diffusion bien meilleure des informations : du réseau de communication utilisé comme un canal d'information. **C'est ce qui peut donner tout son sens à la suppression du cours magistral.** C'est bien ainsi que nous l'entendons. Aller de résistances en résistances. Changer de structures mentales, avoir une approche scientifique du langage, c'est douloureux. Au GEMAE, nous nous en sommes aperçus !

### 3. LE COURS MAGISTRAL ET LES T.D. DE PÉDAGOGIE

1. **Le rapport linguistique-pédagogue a été souvent mal perçu.** Les bilans en font état.

Exemple frappant : une information sur les phénomènes de résistance au changement (Lewin, Sheriff, etc.) a bien passé. Mais a-t-elle pour autant facilité l'acceptation de la disparition du futur en tant que tel ? J'en doute...

2. **Problème, vieux problème : quand l'information doit-elle venir ? Avant le « vécu », ou après le « vécu », que j'éprouve également le besoin de mettre entre guillemets, ou dans le « vécu » ? Un vécu non analysé est bourré d'ambiguïtés.** Questions naïves, parce que réelles. Je m'explique en prenant un exemple. Distribution, pour un T.D., d'un polycopiage devant servir de base de travail pour les groupes. Sur une face : un texte de Durkheim sur dressage et éducation, des définitions de Merton sur personnalité de base et personnalité modale. C'est la face théorique. Sur l'autre, un texte extrait d'un manuel de français du primaire : « Patou et Babelle vont à la grande école », où l'on voit très cyniquement — c'est-à-dire très naïvement — comment le passage de la maternelle au primaire constitue pour l'enfant un véritable dressage. Erreur d'aiguillage — est-ce si sûr — on recommande aux étudiants de consulter le texte de Durkheim après coup. Résultat : les étudiants, voyant que ce texte est divisé dans le manuel en trois paragraphes pour des commodités de lecture, en font une explication de texte littéraire du style le plus traditionnel : ce texte est divisé en trois parties ; dans la première, etc. (air connu) : De l'enfant, à qui ce texte s'adresse, pas question !

3. **Explication. Les étudiants sont tous des ...** Encore un air connu.

4. L'explication est sans doute ailleurs. Il y avait, de notre part, une **mauvaise analyse de la situation étudiante.** C'était trop leur demander à la fois et pas assez. Trop, parce que cela amenait à revenir sur des souvenirs scolaires trop lointains pour qu'un rapprochement avec ce texte soit possible. Trop, parce que cela aurait — normalement ? — dû les amener à réfléchir sur une classe d'enfants qu'ils ne connaissent pas, sur une classe qui n'est pas là. Pas assez, parce qu'ils n'avaient pas les armes de l'analyse. Est-ce bien cela ?

5. **Plaidoyer pro domo : ce n'est pas de notre faute, si la classe n'est pas là.**  
58. **C'est cette dichotomie supérieur - enseignement réel qui est en cause.**

6. Pas très convaincant. Si on s'en tient là, il n'y a plus qu'à se croiser les bras. Il ne sert à rien de se lamenter. Il faut nous prendre tels que nous sommes, en ce moment, dans nos contradictions. Les visites de classes n'ont pas été toujours très convaincantes.

Les étudiants n'y voyaient que ce qu'ils voulaient bien y voir. C'est que, n'étant pas encore enseignants, ils ne s'en sentaient pas responsables. **Où est la classe que je peux connaître**, dans ce cas ? Avant d'aller voir la classe des autres, il vaut sans doute mieux prendre notre classe là où elle est : ici, en Faculté. Faire revenir l'étudiant sur son vécu, antérieur, et surtout actuel ; sur ses aliénations, sur les nôtres. J'y reviendrai.

7. A cet égard, **le recours au jeu de rôles me semble efficace**. Soit une classe, que vous êtes. Soit deux élèves qui se rebiffent à la fin de l'heure. Soit un professeur ; que décide-t-il, face à cette situation, quel rôle va-t-il choisir : sévère, démagogue, ou débonnaire ? Après quoi, on va essayer d'analyser ce qui a pu se passer ; enfin, on change de rôles. En jouant avec ce vécu, l'étudiant est plus apte à le cerner, à l'explicitier en lui. L'information théorique permettra-t-elle alors une analyse plus rigoureuse de ce que l'on a cru observer ? C'est une hypothèse de travail qui mérite d'être expérimentée.

#### ● 4. L'EXAMEN

1. **Le projet**. Je résume le texte établi après discussions avec les étudiants. «... Les étudiants présentent un mémoire, préparé en groupes de travail. Il comporte une part de théorie, une part de recherches pratiques, ainsi enquêtes dans les établissements scolaires. La liste des sujets est établie par l'équipe enseignants ; on peut en proposer d'autres, ce qui ne s'est pas produit. Nous avons proposé ainsi trente-deux sujets. Les groupes se constituent spontanément. Les enseignants proposent un entraînement systématique au travail en groupe (insuffisant). Ils rencontrent, à plusieurs reprises, des délégués de ces groupes pour les aider dans leurs recherches (biblios, rendez-vous avec des collègues des E.N. et Lycées). La soutenance a lieu en fin d'année. Le groupe de travail présente son mémoire aux enseignants qui en discutent avec eux, après lecture. Les enseignants attribuent une note globale. Exemple : vous êtes cinq, nous vous attribuons  $12 \times 5 = 60$  points, que vous allez maintenant vous répartir ; vous pouvez monter à 65. Cette note, individuelle, constitue les 3/4 de la note globale. Le dernier quart est constitué par la moyenne des interrogations écrites qui portent, elles, sur les cours d'amphi. Le système était complexe. Mais nous devons tenir compte de contraintes : les modalités de contrôle qui sont celles de la section d'anglais. Ceci est très important ; dans le supérieur, c'est l'enseignant qui détermine la nature des examens. Ceci ne sera plus vrai en octobre 1970 ; les circulaires ministérielles nous en empêcheront. Mais il ne faut pas oublier qu'avec un soi-disant « contrôle continu », qui n'a été en fait qu'une examinite aiguë, l'étudiant a été soumis à une tension permanente, ne travaillant plus que pour des résultats. Notre hypothèse était la suivante : ce système devrait permettre de résoudre provisoirement la contradiction flagrante qui se crée entre une mise en commun et l'individualisation du travail que représente l'examen traditionnel toutes les fois que l'on introduit la dimension du travail en groupes ; en faisant vivre à l'étudiant un autre type d'examen, on devrait dédramatiser ce dernier.

2. **Passons aux résultats**. En ce qui concerne la préparation des mémoires : très inégal. Certains groupes ont très bien travaillé, ont mené de sérieuses enquêtes à l'extérieur (ainsi sur classes de transition et handicap socio-culturel), ont fait un bon travail de recherche théorique (ainsi sur aphasies et acquisition du langage). Ces groupes-là avaient réussi à se constituer véritablement en groupes, à partager, à se mettre ensemble au travail. D'autres s'y sont mis avec

un grand retard, sans grande motivation parce qu'il y avait quand même un examen, sans beaucoup partager, non plus. Juxtaposition d'individualités, beaucoup plus que groupes. Nous nous en apercevions lors des réunions de délégués de groupes. Dans certains cas, nous avons dû convoquer les délégués. Je n'ai pas fait d'études statistiques sur tout ceci.

#### Explications :

- a) Les résistances habituelles au travail en groupe. Individualisation forcenée du travail dans le contexte de la situation étudiante, renforcée encore par les « partiels ».
- b) Encadrement insuffisant pour un effectif trop gros. Cette fois, ce n'est pas une excuse, c'est vrai.
- c) Les sujets proposés étaient trop difficiles, trop ambitieux.
- d) Ces sujets n'avaient pas été définis en association avec les étudiants.
- e) Manque d'entraînement au travail en groupe : cf. b).

#### Que faire l'an prochain ?

- Réduire dimensions et nombre des sujets, les définir conjointement avec les étudiants.
- Renforcer le travail de groupe et l'apprentissage qu'il implique.
- Poursuivre la recherche avec eux : accompagnement.
- Assurer contacts inter-groupes ; cette année, l'égoïsme des groupes était tel que lorsque deux groupes travaillaient sur le même sujet, ils n'échangeaient pas leurs recherches, bien que nous les ayons invités à le faire.

3. En ce qui concerne la **soutenance des mémoires**. L'auto-évaluation, ça n'a pas toujours marché ! Beaucoup de difficultés : la note est répartie mathématiquement pour que tout le monde passe, sans évaluation du travail du groupe. Dans d'autres cas, on va pénaliser un membre du groupe, en lui retirant tous ses points, ou presque, en tout cas assez pour que les autres, eux, puissent passer. Exceptions : les groupes ayant vécu l'expérience du travail communautaire. Il y a une corrélation étroite entre la situation du groupe en soutenance et celle du même groupe en préparation. Dans les cas où ça n'a pas marché : ambiance très tendue, dramatisation extrême, au bord du psychodrame. L'acuité du conflit interdisait le retour sur soi. Blocage sur toute la ligne. Attitudes de fuites agressives devant la prise de responsabilités.

#### Explications :

- a) Manque d'entraînement, manque de temps pour le faire, etc. Oui, mais ça n'explique pas tout.
- b) L'étudiant ne peut pas surmonter la contradiction que représente l'examen. Nous non plus. Si des connaissances en linguistique sont contrôlables (?), je me demande toujours, c'est-à-dire depuis que j'ai enseigné dans les Ecoles Normales, quel peut être le sens d'un examen en pédagogie. Mais si la pédagogie n'apparaît pas dans l'examen, au regard du système actuel, elle a un très mauvais statut... l'argument est quand même bien léger.
- c) Si on touche à l'examen, il faut toucher à tout. Si on change le premier examen, c'est tous les examens entourant celui-ci qu'il faudrait changer. Et bien d'autres choses encore... Y sommes-nous prêts ? En me contentant d'essayer de changer mon examen, est-ce que je ne fais pas une utopie ?

d) L'auto-évaluation, c'est séduisant. Mais c'est illusoire. C'est une façon de tricher, de faire semblant de ne plus jouer mon rôle d'examineur, en le confiant à l'examiné, quitte à le reprendre si, à son tour, il entend tricher à sa façon. Ceci s'est produit : un groupe, après auto-évaluation (sic), nous a déclaré : un membre du groupe ne lui a rien apporté, il a donc 0. Après discussion, on s'est aperçu que l'étudiante en question était salariée, et avait participé aux travaux du groupe, tout au moins au début. Ecrasée par le nombre, culpabilisée par les autres, elle s'y résignait. Nous avons alors dit, reprenant nos dés : Non, recom-

mencez. Réapparition du groupe, même réponse. Nous l'avons refusée, et avons imposé une notation uniforme. Tant que nous sommes dans un système sélectif — comment le dépasser ? Est-ce que ça existe quelque part ? —, on ne peut pas tricher ; la solution est ailleurs, elle nous échappe. Est-ce que le torréador demande au taureau de l'aider à organiser sa corrida ? Image d'un goût douteux ? Tant pis. Devant l'examen, l'étudiant ne peut se sentir que jugé. Je me fais illusion si je crois avoir changé beaucoup de choses dans ma classe, si ces changements débouchent sur un examen qui, lui, n'a pas changé. Mais prendre conscience de cette contradiction, c'est se préparer à en reconnaître d'autres qui vont bientôt suivre : statuts hiérarchisés, condition salariale, etc.

Que faire l'an prochain ? C'est à débattre. Le Ministère ne va pas nous laisser un grand choix. Nous serons six, l'an prochain. Nous allons nous retrouver pendant quatre jours, avec les matheux, en stage, pour parler de nos enseignements. Peut-être trouverons-nous une solution.

Je ne le crois pas. Il n'y a pas de solution. Mais il nous faudra dépasser ce climat de culpabilisation, de dramatisation, de dramatiser l'étudiant. L'aider à réfléchir sur l'examen qu'il va passer, et sur ceux qu'il fera passer. L'examen sur lequel on ne fait pas réfléchir l'étudiant ne résout rien, en masquant tout : voir le fétichisme qui entoure l'examen, et qui a été bien décrit par Bourdieu Passeron, dans « Les Héritiers » tout autant que dans « L'illusion d'un examen ».

4. En ce qui concerne les **interrogations écrites**, elles ont été subies passivement. Donc, guère de problèmes ; comme dans l'examen traditionnel, qui ne risque pas de les soulever, puisque sa fonction est de les étouffer en imposant ses normes. Eh bien si, il y a eu des problèmes, dans la mesure justement où l'on pouvait critiquer (bilans). D'où des revendications très précises. L'interrogation est trop contraignante ; nous voulons être prévenus plus tôt. C'est aux étudiants eux-mêmes de dire quand ils se sentent prêts pour l'E., c'est à eux de « donner le feu vert ». Tout ceci est facilement intégrable au projet exposé (§ 4). Mais ça ne résout pas pour autant les problèmes soulevés.

#### ● 5. LES JOURNÉES DE TRAVAIL...

Nous en avons organisé plusieurs. Ainsi avant le démarrage même de l'option, antérieurement à toute inscription. Le thème était centré sur l'observation d'un groupe au travail — observateurs et observés — avec deux collègues de l'E.N.F., dont un prof de psycho. De même, à la fin de l'année, pour combler le retard provoqué par la grève. Ces journées étaient conçues comme des journées de stage.

Elles se sont bien déroulées. Dans les bilans, on en redemande.

— Explication. Ici, le temps vécu par l'étudiant est beaucoup plus dense, beaucoup plus intense. L'unité du travail de l'équipe enseignants se réalise très efficacement dans la mise sur pied collective d'une journée. Les étudiants apprennent à mieux se connaître. Mais attention : n'y a-t-il pas un mythe de la journée de travail, tout comme il y aurait parfois un mythe du stage ? Est-ce que ce temps-là, c'est celui de la classe, et, dans ce cas, comment s'y réadapter ?

— Conclusions. Continuer à en faire, bien sûr.

#### ● PREMIÈRES CONCLUSIONS : DE QUELQUES CONTRADICTIONS...

On parle beaucoup d'une **pédagogie des besoins**. Soit. Mais comment définir les besoins de l'étudiant futur enseignant ? Il ne peut les définir lui-même, n'ayant pas encore enseigné. L'enseignant du Supérieur peut alors les définir à sa place. Soit. Mais est-il bien au courant des réalités d'un enseignement secondaire

dans lequel il n'est plus ? L'enseignant du Secondaire pourrait alors les définir à son tour. Mais est-il lui-même bien au courant de la recherche qui s'effectue actuellement en linguistique comme en psycho-pédagogie ? Cette contradiction en chaîne en masque une autre. J'y reviendrai. Disons, pour l'instant, que ces besoins sont difficiles à cerner. Il ne faut rien négliger. Ces besoins sont à définir à partir de l'enseignement **tel qu'il est**, mais aussi à partir de l'enseignement **tel qu'il n'est pas**. Ces besoins, souvent, sont à inventer. Je ne dis pas cela pour m'amuser à empiler des paradoxes. Je le dis parce que je crois l'avoir rencontré.

2. La pédagogie est contradictoire. Elle est partout et nulle part. Elle est du domaine de l'entre-deux. Elle ne prend un sens que par rapport à la **définition explicite d'un contenu**. Exemple : une approche linguistique de l'enseignement d'une langue. Elle ne prend un sens que par rapport à **une procédure d'animation**. Exemple : exploitation par le travail de groupe d'un contenu fourni par une approche linguistique. Si je ne me préoccupe que de l'approche linguistique, je risque fort de pratiquer un terrorisme linguistique. Si je ne me préoccupe que du groupe dans la classe, je risque fort de broyer du vide. C'est dans cette articulation que se situe la pédagogie. Seule elle cesse d'exister : c'est la pédagogie officielle, dont les fondements ne sont jamais élaborés, et toujours implicites : le « don » pédagogique, ce qu'il « faut » ou « ne faut pas » faire. On peut même se demander si les « sciences de l'éducation », ça existe vraiment.

3. En introduisant la « formation des maîtres » dans le Supérieur, on met à jour une contradiction profonde. L'enseignement supérieur est irréal. Il est coupé de la société, c'est du moins ce qu'on lui demande de faire. Que sa fonction soit autre, qu'elle soit de masquer les inégalités socio-culturelles par une pseudo-neutralité (voir Bourdieu Passeron, là encore), c'est sans doute vrai. Mais disons que l'enseignant supérieur est remarquablement **installé dans ses allénations**. La prise de conscience est difficile, parce que l'idéologie est particulièrement bien élaborée ; beaucoup la trouvent confortable. Accroché à sa carrière, à sa sacro-sainte Thèse, à son chef-d'œuvre illusoire, l'enseignant va entraîner l'étudiant dans **une recherche abstraite** au sens purement négatif du terme, et dont on se gardera bien d'explicitier la finalité. Alors, quand vous venez dire que la majorité des étudiants d'anglais se destinent à l'enseignement, et que c'est à cela qu'il faut concrètement les préparer, rien ne va plus, ni pour beaucoup d'enseignants, ni même pour pas mal d'étudiants. Allons, vous êtes injustes, c'est faux, enfin, quand même, c'est dans les Facultés qu'on forme l'esprit...

— L'esprit ? Ah ! bon...

4. Aussi, au moment même où je m'efforce de ramener l'étudiant à la réalité, l'enseignement que je propose entre en **contradiction flagrante avec les autres enseignements** proposés par d'autres enseignants (mes collègues) aux mêmes étudiants. Il en résulte toute une série de conflits. Nous avons eu droit à des agressions caractérisées. Exemple : ne pouvant obtenir la documentation nécessaire pour les étudiants — les ouvrages de psycho et de linguistique mettent un temps beaucoup plus long à franchir les douanes que les ouvrages littéraires, c'est bien connu — nous avons décidé, avec leur plein accord, d'organiser une bibliothèque coopérative, gérée par les étudiants, avec cotisations volontaires ? Elle a remarquablement fonctionné. Ceci nous a valu une attaque en règle. Ce n'est pas grave, c'est de bonne guerre, puisque guerre il y a ; mais c'est pénible à supporter ! Il est vrai que **l'enseignant doit faire l'apprentissage de l'agressivité s'il veut changer quelque chose dans l'enseignement**. Il faut apprendre, parfois, à rendre les coups : je refuse de jouer à l'ange Rogérien, parce que c'est intenable. Mais ce qui est plus grave, c'est que l'étudiant est soumis en permanence à un conflit qui accroît nos difficultés communes. Le travail de groupe a du mal à passer lorsqu'il demande un plus grand effort sur soi-même et sur les autres, et lorsque dans l'heure qui suit on revient à une individualisation du travail ; à l'anonymat de l'amphi, avec un autre enseignant. Plus grave encore : nous avons conscience que nous préparons d'autres conflits pour l'étudiant qui

sera stagiaire au CAPES, ou adjoint d'enseignement... Cela s'est déjà produit. Un stagiaire de CAPES, qui suivait volontairement notre option, s'est vu reprocher d'avoir « trop d'idées ».

Mais après tout, puisque ces conflits existent, pourquoi ne pas apprendre dès maintenant à les reconnaître ? Argument certes valable ; mais l'étudiant sera-t-il capable de résoudre ces contradictions lorsqu'il se présentera à un concours de recrutement ? L'ai-je aidé à surmonter ces contradictions ? Les surmonter, qu'est-ce que ça veut dire, pour lui, comme pour moi ? Est-ce que cela veut dire se taire, demander que ça change, ou est-ce que cela veut dire dénoncer le concours, et tout faire pour que déjà, ça commence à changer, ne serait-ce que là où je suis, sur mon lieu de travail ? Que choisir ? Quel rôle prendre ? Si le système universitaire persiste à tourner le dos aux réalités socio-professionnelles, le fait même que nous en soyons réduits à une quasi-clandestinité ne prouverait-il pas la nécessité d'un enseignement parallèle ? Mais, en ce cas, sur quoi débouche-t-il ? Que peut faire l'étudiant qui a suivi l'enseignement donné à Charles V ou à Vincennes ? Il ira se faire coller aux concours de recrutement, on peut en donner des exemples.

5. Encore une contradiction : celle de nos rapports avec les collègues du Secondaire, ou avec ceux d'autres sections. Quand je vais voir un collègue du Secondaire pour lui demander sa collaboration, comment puis-je savoir où il en est dans cette classe qui n'est pas la mienne ? Comment, à son tour, peut-il comprendre ce que nous recherchons ? Quand je vais voir un collègue du Supérieur qui enseigne une certaine psychologie (j'enseigne aussi un certain anglais...), comment lui faire comprendre que ce n'est pas tout qui m'intéresse dans cette psychologie, mais tel ou tel secteur bien délimité. Est-il au courant de la recherche linguistique en ce domaine ? Comment, à son tour, intégrer cet apport théorique dans le contexte très précis de la « formation des maîtres » ? Je ne dis pas que c'est impossible. Je constate que c'est très difficile, parce que tout l'enseignement est hérissé de cloisons, de murs, de murettes, de clôtures. Il faut passer son temps à les enjamber. On s'y accroche souvent. Rien, officiellement, ne vous y autorise.

6. Encore une contradiction ; il y en a bien d'autres, mais je garde celle-là pour la fin, parce que c'est la plus grosse. Je veux parler des difficultés matérielles, qui sont énormes en Faculté des lettres. Je pense à toutes les difficultés rencontrées par Savey pour obtenir un laboratoire de plus. La plupart du temps, en T.D., on travaille avec mon magnétophone, dans des salles trop exiguës pour qu'on puisse passer de 30 à 30 : 6 = 5. Alors, on expédie des étudiants en reconnaissance dans les couloirs de notre chère Faculté, avec pour mission de trouver deux ou trois salles supplémentaires. En ce cas, le groupe de 30 éclate « tous azimuts ». Quand il n'y a pas de salle, on s'entasse, on se presse le long des murs, et on glisse doucement vers un petit cours...

#### ● DERNIÈRES CONCLUSIONS

Le problème de la « formation des maîtres » est un problème carrefour. Avant d'être en Fac, j'ai été chargé pendant trois ans de la formation des maîtres de C.E.G. dans une École normale. J'ai pu constater, dans un cas comme dans l'autre, qu'il est pratiquement impossible de poser les problèmes correctement. J'ai retrouvé le même genre de difficultés en Faculté. La seule différence, c'est que ces difficultés se déroulent maintenant en sens inverse du précédent. Je m'explique :

— Le professeur du Secondaire est trop près des tâches enseignantes, il n'a pas toujours le recul nécessaire à une authentique recherche pédagogique. Il forme comme on l'a formé. C'est ce que je faisais plus ou moins quand j'étais à l'E.N. Mon horaire (18 heures par semaine) m'interdisait le recyclage nécessaire,

en particulier en linguistique. En fait, en travaillant au GEMAE, je me suis aperçu qu'on a toujours le temps quand on s'aperçoit que ça vaut la peine. Mais ce recyclage nécessaire coûte très cher pour un enseignant du secondaire, parce qu'il est trop loin des Facultés, des centres qui pourraient lui fournir l'information requise. Trop préoccupé par l'urgence des besoins dans sa classe, il n'a guère le temps et encore moins les moyens de remettre en cause le **contenu** de son enseignement même. Car si je me préoccupe avant tout de la relation pédagogique, de pédagogie active, je risque, sans m'en apercevoir, de broyer du vide. J'ai vécu cette expérience un certain temps, et je crois ne pas être le seul à l'avoir fait au GEMAE. Il ne s'agit pas seulement de fournir une réponse cohérente à la question : quels rapports de travail vais-je établir avec mes élèves et entre eux, mais aussi, et parallèlement : que vais-je leur proposer comme travail. Et puis il faut encore contrôler mes réponses ! Si l'enseignant veut le faire, il aura du mal. Le milieu ne l'y aide guère, le Ministère pas du tout. L'isolement géographique de beaucoup joue aussi de mauvais tours. Nous avons pu le constater avec un groupe de T.D. qui avait lieu le jeudi de 21 h à 22 h. Il s'adressait surtout à des enseignants en activité. C'est là que, très souvent, nous avons rencontré les plus fortes zones de résistance aux changements.

— Que dire de l'enseignant du Supérieur ? Il vit dans un autre vase clos. **Fermé dans son ghetto universitaire, il est coupé des réalités concrètes de l'enseignement secondaire.** Il n'est donc pas surprenant, du fait de cette situation objective, qu'il lui tourne le dos. Il vit une autre aliénation, il la fait partager à l'étudiant. On me reprochera, bien sûr, de faire aux uns et aux autres des procès d'intention, de noircir le tableau, etc. Pas du tout : ayant vécu les deux expériences, j'ai pu constater que ces deux univers sont étanches, qu'ils ne communiquent pas du tout, ou très mal. On se jette la pierre. On passe la balle à son voisin, par-dessus le mur qui nous en sépare. « Le niveau baisse, Dieu que les étudiants sont faibles ». « Mais qu'est-ce qu'on leur apprend en Fac ? » répondra le directeur du stage. C'est un dialogue de sourds. L'enseignant du Supérieur est trop loin de l'enseignement réel. Il aurait, lui, de plus grandes possibilités de s'informer que son collègue du secondaire, puisqu'il vit à côté de linguistes et de psychologues. Mais il n'en a cure : son horizon est bouché par son dernier examen à passer, sa thèse. Dans la majorité des cas, il se moque, avec une indifférence superbe, des besoins socio-professionnels de ses étudiants. Rien ne l'y encourage. Son enseignement se reproduira donc lui-même en se conformant aux normes d'un concours. En proposant à l'étudiant des exercices dénués — thème et version littéraires, dissertations dont les fondements méthodologiques demeurent mystérieux —, l'enseignant va renforcer chez l'étudiant les résistances à une approche linguistique des activités langagières, au moment précis où des collègues s'efforcent de l'introduire dans le cursus des études. On enseignera donc une langue sans avoir nécessairement effectué la réflexion sur le langage qui s'impose. En ne diffusant **aucune** information psychopédagogique qui pourrait remettre sa souveraineté en cause, l'enseignant va encore renforcer chez l'étudiant la croyance en un mythe du Don pédagogique. La pédagogie, ça ne s'apprend pas, on a ça dans le sang, de naissance. Et cette croyance aura tôt fait de dégénérer en un mépris de la pédagogie. En clair, un mépris de l'enseigné.

**C'est de cette situation objective, de cette séparation des pouvoirs, d'un côté « la connaissance », de l'autre « la pratique », de cette division du travail que jaillissent toute une série de contradictions inertes.** En fait, l'enseignant du Supérieur assimile la vocation professionnelle de l'étudiant à la sienne propre, il veut « former » un autre professeur du Supérieur : la seule condition qu'il connaisse vraiment. Et par la confusion ainsi entretenue, il va creuser l'écart qui le sépare du Secondaire. Ce que l'assistant redoute le plus, s'il n'est pas titularisé dans le Supérieur, c'est de tourner dans le Secondaire : vrai ou faux ?

C'est de ces conditions de travail, trop près ou trop loin des réalités de l'école, que proviennent, à mon avis, la plupart des difficultés inhérentes à la « formation des maîtres ». Nous avons bien conscience, je crois, de ces difficultés.

Nous nous sommes efforcés de lever quelques barrières. Ainsi, à l'intérieur de notre Faculté, en nous efforçant de travailler dans un cadre interdisciplinaire, en associant des psychologues à nos recherches ? Mais là encore, les clivages préétablis se font sentir. Les négociations entreprises avec la section de psycho, qui auraient permis, si elles avaient abouti, de commencer à institutionnaliser ces premiers échanges, nous ont montré que les psychologues ne sont pas nécessairement sensibles aux besoins socio-professionnels de l'étudiant de langues. Les contacts avec les collègues du Secondaire ont été fructueux, tout particulièrement avec les collègues des Ecoles normales. (Il faut ajouter qu'elles étaient au GEMAE...) Mais tout ceci, nous avons dû le faire de façon clandestine, sans pouvoir utiliser le moindre canal officiel, en jouant sur un volant d'heures complémentaires. Par chance, notre chef de section nous soutenait. Sinon, encore une fois, pour les collègues de l'extérieur, le bénévolat eut été la règle. Mais dès que nous débouchions à un niveau officiel, chef de section de psycho, C.P.R., C.R.D.P., chefs d'établissements secondaires, nous nous heurtons, nous et encore plus les étudiants, à des méfiances, comme si la « formation des maîtres » pouvait appartenir à des pédagogues agréés, comme si elle était une chasse gardée.

La conclusion, s'il vous en faut une ? Elle s'impose. Tant que ces cloisonnements seront maintenus, il n'y aura pas de formation valable. Nous en serons réduits à des bricolages. Les bricolages seront plus ou moins savants, plus ou moins élaborés. Mais ils seront toujours une source de malentendus, de tensions entre enseignants des divers ordres, de conflits insurmontables pour l'étudiant. Tant qu'il n'y aura pas de formation commune, de cadre unique, nous en serons réduits à travailler au jour le jour. On ne peut pas démocratiser l'enseignement si les enseignants ne sont pas d'abord démocratisés dans leur situation économique ? dans leur statut ? Je crois que cette année a été pour nous très positive, puisqu'elle nous a permis de perdre nos dernières illusions pédagogiques. Tant mieux. Nous ne sommes pas pessimistes, nous croyons être lucides. **Il n'y aura de « formation » que lorsqu'elle sera commune, que lorsque l'enseignement supérieur, qui a son rôle à jouer, s'arrachera à son irréalité, que lorsque le Secondaire redécouvrira la recherche pédagogique telle que nous avons cru pouvoir la définir.** Ceci implique une véritable politique de la « formation des maîtres ». Les Instituts de formation des maîtres annoncés par le pouvoir en place n'ont rien révélé encore de ce qu'ils allaient être. Qui va former qui, à partir de quoi, où, et comment ? Allons-nous laisser une fois encore s'installer des médiocrités diplômées ? Une véritable politique de formation des maîtres interdit toute improvisation, dans le « trop près », comme dans le « trop loin ».

J'ai transmis ce texte à Wendy Penso et Daniel Savey. Dans l'ensemble, ils sont d'accord avec ce compte rendu, encore qu'ils considèrent que certains points devraient être discutés par l'équipe. Normalement, nous aurions dû le rédiger ensemble ; nous avions même prévu de le faire avec des étudiants. Mais nous n'en avons vraiment pas eu le temps. C'est dommage ; il est très difficile de rendre compte d'une expérience. Nous avons pris, je crois, un certain nombre de garanties de contrôle. Mais aurons-nous pour autant réussi à éviter l'écueil des rationalisations à postériori ?

Jean SEVRY,  
maître-assistant  
Faculté des lettres  
Montpellier.

G.F.E.N. - gemae

## Le G.R.E.M.P.

Groupe de Recherche sur l'Enseignement  
des Mathématiques à l'école Primaire  
ou la recherche au G.F.E.N. ②

Compte rendu du groupe d'Aix

La mise en place de véritables activités de rénovation pédagogique et à cette occasion l'institution d'une pédagogie à aspiration scientifique, s'adressant à la masse des instituteurs, avec toutes les conditions que cela suppose (en particulier : élaboration d'un contenu scientifique, remplacement des maîtres dans leur classe) restent une préoccupation dominante de nos organisations.

### PRÉSENTATION DU GREMP

L'introduction d'un enseignement de mathématiques dites « modernes » à l'école élémentaire pose à l'ensemble des instituteurs qui n'ont pas reçu eux-mêmes la formation correspondante une série de problèmes très sérieux (malgré les divers et excellents manuels et systèmes de fiches qui ont été publiés), car ils se refusent, avec raison, à enseigner une matière dont ils n'ont assimilé ni la signification théorique, ni la signification pédagogique. Aussi, le S.N.I. des Bouches-du-Rhône a-t-il mis sur pied un projet de « recyclage » pour tous les instituteurs du département.

Mais le contenu de ce « recyclage » ne saurait porter que sur la logique des mathématiques. Un tel effort ne pourrait pas conduire bien loin si ce n'est à l'instauration de nouvelles techniques aussi extérieures à l'enfant que les précédentes.

Aussi un groupe constitué à l'initiative de l'Institut de Didactique et de Pédagogie, sur demande du Conseil de l'Université de Provence, et dans lequel le S.N.I. et le G.F.E.N. sont membres à part entière, a-t-il entrepris une recherche pour définir ce que devrait être le contenu d'un tel recyclage.

Ce groupe se compose :

- d'enseignants et de chercheurs de l'U.E.R. de psychologie ;
- d'enseignants et de chercheurs de l'U.E.R. de mathématiques ;
- de professeurs du second degré, notamment de l'École normale d'instituteurs en poste.

Le programme adopté tend à établir, non un nouveau recueil de fiches pour les classes, mais un document pour orienter, en ce qui concerne l'enseignement élémentaire des mathématiques, la future formation des instituteurs, pour les éclairer sur la raison d'être du nouveau programme, d'une part du point de vue de son contenu scientifique, d'autre part du point de vue de ses aspects

pédagogiques, considérés sous l'éclairage de la psychologie génétique de l'intelligence et d'établir ainsi les corrélations qui doivent nécessairement exister entre la logique de l'enfant, la logique des mathématiques et la pédagogie.

**Le thème choisi pour l'année est :**

— Les structures logiques chez l'enfant et leurs transformations, en liaison avec l'acquisition des concepts mathématiques et des formes du raisonnement mathématique.

Cette recherche devrait s'effectuer en coopération avec les organismes intéressés par des problèmes similaires : Ecole Normale, C.R.D.P., I.R.E.M.

Le travail du groupe et de ses membres consistera :

— **En échanges d'information et de connaissances** concernant, d'une part les théories logiques et mathématiques sous-jacentes au nouveau programme du premier degré, d'autre part les données de la psychologie génétique de l'intelligence de l'enfant aux âges considérés. Une large part des séances (séminaires) du groupe sera consacrée à un « recyclage » faisant appel d'une part aux connaissances des psychologues et des mathématiciens membres du groupe, d'autre part à des spécialistes extérieurs (notamment à des chercheurs de l'Ecole de psychologie et des sciences de l'éducation, de Genève).

— **En discussion avec des instituteurs engagés dans l'enseignement** des mathématiques modernes, que ceux-ci soient ou non membres du groupe. Ces discussions viseront à dégager et à formuler les problèmes pédagogiques concrets en regard des objectifs de la réforme.

— **En travail « sur le terrain »**, soit directement dans les classes, soit sur bandes magnétoscopiques enregistrées dans les classes.

Les études expérimentales seront effectuées — en accord avec le maître dont la classe est prise comme témoin — par des équipes constituées autant que possible par un instituteur (membre du groupe) et un psychologue. Le résultat de chacune de ces études sera discuté et élaboré dans les séances du groupe.

A Le groupe travaillera en deux sections, l'une à Aix, l'autre à Marseille, mais pour l'instant, seul le groupe d'Aix existe et travaille.

## TRAVAIL PRATIQUE DU GROUPE D'AIX

Au cours de la dernière séance de travail de l'année 1971, la mise en place théorique étant terminée, le groupe a établi un calendrier de travail très précis :

— **Séminaires de formation** sur les structures logiques chez l'enfant et leurs transformations. Les séances auront lieu de 17 h 30 à 19 h 30, à raison de deux par semaine.

— **Visite des classes** tenues par des instituteurs non membres du groupe mais volontaires pour participer occasionnellement à ce travail de recherche. Chaque instituteur membre du groupe assurera une visite par semaine, accompagné de Mme Chatillon, psychologue responsable du groupe.

— **Travail dans les classes** tenues par les instituteurs membres du groupe. Chacun d'entre eux assurera au moins une leçon par semaine en présence des assistants de mathématiques et de psychologie.

— **Réunion plénière** de tout le groupe le jeudi ou un autre jour de la semaine

Cette réunion aura pour buts :

- analyser les sept leçons vues ou réalisées par les différents membres du groupe ;
- dégager les résultats obtenus ;
- déterminer le travail de la semaine suivante.

### LES INSTITUTEURS MEMBRES DU GROUPE

Ils constituent la cheville ouvrière du groupe. C'est eux qui vont avoir à fournir le plus important travail d'information car ils ont à « apprendre » la psychologie de l'enfant et à approfondir leurs connaissances mathématiques.

Il est indispensable de leur accorder une décharge de service. Si cette condition n'était pas remplie, ils ne pourraient faire face aux nouvelles responsabilités qui leur incombent.

Les trois instituteurs membres du groupe sont :

Mme A..., Ecole de filles, cours préparatoire.

M. B..., Ecole d'application, cours élémentaire.

M. C..., Ecole d'application, cours moyen.

Voici le tableau de décharge de service qu'ils ont mis au point ensemble en tenant compte du fait que MM. B... et C... sont maîtres d'application.

A = Mme A...

B = M. B...

C = M. C...

	Lundi	Mardi	Mercredi	Vendredi	Samedi
matin	B	C	B	A	A
après-midi	C	A	C	B	

---

### Les livres, les revues des militants du GFEN-gemae

---

**L'ART A L'ÉCOLE**, Robert Gloton, P.U.F., 9 F.

**L'ACTIVITÉ CRÉATRICE CHEZ L'ENFANT**, Robert Gloton et Claude Clerc, Castermann, 9 F.

**ÉDUCATION NOUVELLE ET MONDE MODERNE**, sous la direction de Gaston Mialaret, P.U.F., 10 F.

**A LA RECHERCHE DE L'ÉCOLE DE DEMAIN**, sous la direction de Robert Gloton, A. Colin, 27 F.

**L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE**, Gaston Mialaret, P.U.F., 10 F.

**ENCRE VIVES**, une revue de recherche sur la poésie, pour une approche scientifique de la langue poétique, pour une approche poétique de la connaissance. S'adresser à Michel Cossem, 3, rue de Verdun, Bram (Aude). Abonnement : 20 F pour 4 numéros, à l'ordre de Michel Combes, C.C.P. Toulouse 2119 00.

# AFL

---

AMERICAN ASSOCIATION FOR CHILD CARE IN HOSPITALS

December 20, 1971

To the Editor:

Enclosed please find the announcement for the 7th ANNUAL CONFERENCE OF THE AMERICAN ASSOCIATION FOR CHILD CARE IN HOSPITALS, under the sponsorship of McGill University and the Montreal Children's Hospital, May 24-27, 1972.

Would you be so kind as to enter this into your publication. Your assistance would be greatly appreciated.

Yours sincerely,

June R. CUMBERLAND, M.D.  
Co-Chairman, Publicity  
1972 Conference

---

1972

## 7<sup>e</sup> Conférence annuelle de l'A.A.C.C.H.

La 7<sup>e</sup> Conférence annuelle de l'American Association for Child Care in Hospitals aura lieu à l'hôtel Bonaventure, Montréal (P.Q., Canada), du 24 au 27 mai 1972, sous les auspices de l'Université McGill et de l'hôpital Montreal Children's.

Le thème de 1972 sera le suivant : **Les obstacles à de meilleurs soins.** Les séances d'étude seront tenues principalement sous forme d'ateliers de travail en vue de faciliter les échanges entre tous ceux qui ont en commun l'intérêt de trouver une solution à ces problèmes.

James Robertson, de la Clinique Tavistock de Londres, viendra rehausser de sa présence l'intérêt de ces assises en présentant un ou plusieurs de ses récents films.

L'A.A.C.C.H. est une association multidisciplinaire et elle invite à participer à cette conférence toute personne du domaine médical ou para-médical qui s'intéresse aux aspects médicaux ou psycho-sociaux du soin de l'enfant hospitalisé.

Pour toute inscription préliminaire, réservations d'hôtel ou autres renseignements, veuillez écrire à :

Mrs. Carolyn L. Keleny  
AACCH Conference Chairman  
Montreal Children's Hospital  
2300 Tupper Sreet  
Montreal (108), Quebec, Canada.

## tortionnaires et négriers

« Les hommes, s'ils sont tes intérieurs, te  
sucent le sang comme des poux, s'ils sont  
tes égaux, ils deviennent tes rivaux, et s'ils  
te sont supérieurs, ils t'écrasent. »

TORCUATO LUCA DE TENA  
(Un enfant à la belle étoile)

« Une humanité de cannibales qui, de pères  
en fils, et à tous les échelons, n'ont cessé  
et ne cessent d'assouvir leur instinct de  
conservation, leur sordide appétit d'indiffé-  
rence, en déchiquetant sans la moindre  
pitié la chair et l'âme de leurs salopards  
de semblables. »

JEROME GAUTIER  
(Le Canard Enchaîné)

« Quand vous aurez la majorité, peut-être  
que ça changera. Pour le moment, le tri-  
bunal est là, non pas pour apprécier des  
attitudes, mais pour juger des faits et éviter  
que le désordre ne s'installe dans notre  
société. »

PAROLES AU TRIBUNAL  
DE DUNKERQUE  
(Jugement d'un maoïste)

**AUSCHWITZ ET APRÈS. I) AUCUN DE NOUS NE REVIENDRA ; II) UNE CONNAIS-  
SANCE INUTILE** (Ch. Delbo), Ed. de Minuit, 170, br., 115×180, 183 et 191 p.

I) Des mots arrachés aux silences, déchirés par les hurlements, qui disent  
l'entêtement de vivre, de survivre, derrière un cœur qui bat, une main qui se  
crispe, un pied qui traîne, une pupille qui brille, aux prises avec la faim, le froid,  
la souffrance. La vie à fleur de mort.

II) Qu'est-ce qui se passe ? où va-t-on ? pourquoi ? Un monde où les  
questions restent sans réponses, où se poser une question devient un luxe, où, à  
chaque minute, il faut économiser ses forces, ménager son cœur, calculer le  
moindre de ses gestes, le moindre pas, le moindre souffle pour tenir une heure  
de plus, un jour de plus. A force de se raidir et de se dominer, on ne ressent  
plus rien.

« J'ai parlé avec la mort  
alors  
je sais  
comme trop de choses apprises étaient vaines  
mais je l'ai su au prix de souffrance  
si grande  
que je me demande  
s'il valait la peine. »

J'avais appris  
là-bas  
qu'on ne peut pas parler aux autres  
apprenez à marcher et à rire  
parce que ce serait trop bête  
à la fin  
que tant soient morts  
et que vous viviez  
sans rien faire de votre vie.

**MON TÉMOIGNAGE :** Les camps en U.R.S.S. après Staline (A. Martchenko), Le Seuil, 1970, br., 140×205, 330 p. Traduit du russe par F. Olivier.

Des faits, subis, vus et vécus par l'auteur. Une dénonciation brutale contre ceux qui continuent de construire et d'entretenir des camps de concentration au nom d'Octobre et de Lénine. Une défense de la révolution socialiste et de l'Union soviétique contre ses nécrophages.

**RÉCITS DE KOLYMA** (V. Chalamov), Denoël, 1969, br., 115×200, 251 p. Traduit du russe par O. Simon et K. Kerel.

Encore un « voyage » dans le monde uniforme et monotone, absurde et cruel des camps de concentration. Toute une société passe sous nos yeux, broyée dans cet univers, où la seule diversité infinie est celle du nombre des victimes.

**PENDU A AUSCHWITZ** (Sim Kessel), Solar, 1970, br., 130×200, 245 p.

Trois années de tortures quotidiennes. Sauvé deux fois de la chambre à gaz, pendu, mais « ressuscité », fusillé, l'auteur se retrouve vivant, pour témoigner, lui aussi, sur cet univers déshumanisé, dégradant.

**NÉGRIERS MODERNES** (J.-P. N'Diaye), Présence Africaine, 25 bis, rue des Ecoles, Paris (5<sup>e</sup>), 1970, br., 135×205, 127 p.

L'auteur analyse la situation des populations africaines ; A) A la veille de l'indépendance : 1) manque d'infrastructure économique, sous-prolétariat accéléré, sous-nutrition ; 2) analphabétisme. B) Après l'indépendance : l'alternative rester au pays, avec 1) maintien des structures, méthodes et mentalités héritées du pays ex-colonisateur (2% de la population détient près de 80% du revenu national et y contribue pour 3%) ; 2) indépendance octroyée à une caste recherchant l'ivresse du pouvoir et la volupté des honneurs, le prestige de la hiérarchie. Ou bien émigrer, pour tomber aux mains d'exploiteurs fort bien organisés. Ainsi, en ce qui concerne le logement de ces travailleurs, en France, la construction et l'achat de locaux s'effectuent de la manière suivante : 1) Cotisations obligatoires des travailleurs immigrants au Fonds d'Action social (F.A.S. loi 64.701) ; 2) Prêts des fonds recueillis (à des associations dirigées par des Français) remboursables en 12 ans ; 3) Perception d'un « loyer » (1.120 F par mois, par exemple, pour vivre à 16 dans une seule pièce !). Responsables de ces structures : hommes d'affaires abrités impunément derrière leur responsabilité professionnelle ou d'autres responsabilités sociales des plus honorables.

**LES MASSACRE DE BABYI-YAR** (G. Saint-George), France-Empire.

4 mai 1971, les journaux : « Le plus important procès de criminels de guerre en Bavière depuis la fin de la seconde guerre mondiale s'est ouvert hier à Ratisbonne. Les anciens commandants de la « Schutzpolizei », Martin Besser (79 ans), Engelbert Kreuzer (56 ans) et le brigadier Fritz Forberg (66 ans), répondent du meurtre de 40.000 juifs, en 1941, dans le sud de la Russie, dont 33.000 juifs de Kiev massacrés dans le ravin de Babyi-Yar de sinistre mémoire. »

« L'histoire n'est pas affaire de sentiments, mais de rapports de forces. Tant que la conscience individuelle de tous les hommes ne sera pas plus évoluée, la volonté de puissance de quelques-uns triomphera. »

JACOB (B. Thomas)

M . VAN OVERBECK. Janvier 1972.

**dossiers pédagogiques**

Ces dossiers sont mis à la disposition des adhérents de l'I.P.E.M.

Pour emprunter un dossier (ou plusieurs), s'adresser à Jean RENAUD, 29, rue Gilbert-Hanot, BOBIGNY (93). Joindre 5 F pour frais postaux. Le nombre maximal de dossiers expédiés en un seul envoi est de trois. Ils doivent être réexpédiés 15 jours après réception.

On peut participer à leur **mise à jour permanente** en envoyant des documents à Catherine MANSCOURT, 12, rue Affre, Paris-18<sup>e</sup>, et des remarques ou suggestions à Jean RENAUD.

**DOSSIERS DISPONIBLES**

- |  |   |
|--|---|
| 1. Travaux manuels, albums                                       | 26. Rééducations, psychothérapie  |
| 2. Etude du milieu (géographie, histoire, sciences)              | 27. Poésie, théâtre libres  |
| 3. 2 <sup>e</sup> degré : 1 <sup>er</sup> cycle                  | 28. Education musicale  |
| 4. Education physique, danses                                    | 29. L'Université, institution de classe   |
| 5. Enseignement du français                                      | 30. L'I.P.E.M. comme institution  |
| 6. Contrôles (brevets, docimologie, examens, tests, inspections) | 31. Psychosociologie  |
| 7. Modernisation matérielle d'une classe                         | 32. Une graphie phonologique du Français  |
| 8. Relations humaines, institutions                              | 33. Documentation Générale (Catalogues)   |
| 9. Education sexuelle  | 34. Relations I.P.E.M. - Mouvement Freinet (photocopies)  |
| 10. Psychologie de l'enfant                                      | 35. Classes d'inadaptés   |
| 11. Enseignement programmé, pédagogie cybernétique               | 36. Maternelles   |
| 12. Psychologie des profondeurs                                  | 37. Vers l'Université-Critique  |
| 13. Enseignement à l'étranger                                    | 38. Classes de Transition et Terminales   |
| 14. Mathématique   | 39. Textes officiels  |
| 15. Lecture  | 40. Techniques graphiques   |
| 16. Relations avec les parents                                   | 41. Bilans et perspectives du monde moderne   |
| 17. Coopérative scolaire, autogestion                            | 42. Textes pour une révolution  |
| 18. Correspondance interscolaire, journal scolaire               | 43. Comités d'Action 1 <sup>er</sup> degré  |
| 19. Dessin, peinture   | 44. Bulletin signalétique du C.N.R.S. : section « Sciences de l'Education » (les quatre plus récents volumes parus) |
| 20. Documentation, fichier scolaire                              | 45. Cantines et restaurants scolaires   |
| 21. Créativité   | 46. Architecture scolaire   |
| 22. Organisation et individualisation du travail                 | 47. Formation professionnelle   |
| 23. Auxiliaires audiovisuels                                     | 48. Syndicalisme universitaire  |
| 24. Santé  | 49. Equipes pédagogiques  |
| 25. Doctrines pédagogiques                                       | 50. Comment démarrer  |

# Le GFEN-gemae EDITE : \_\_\_\_\_

## **DIALOGUE, 4 F.**

Son bulletin mensuel, avec des échos de la vie du mouvement.  
Commandes : G.F.E.N.-G.E.M.A.E., 24, avenue Laumière, Paris XIX<sup>e</sup>,  
C.C.P. Paris 5307-62.

## **L'ÉCHEC SCOLAIRE, DOUÉ OU NON DOUÉ ? 6 F**

Un numéro spécial hors abonnement d'Interéducation : des faits, des documents, des réflexions sur le problème des dons.

Noté au sommaire : Pour que les jeux ne soient pas faits à 6 ans. L'école, une course d'obstacles. Qui a intérêt à parler de dons ? Langage et classes sociales. Aptitudes, capacités, dons et finalités de l'enseignement. Biologie et éducation. Hérité et intelligence. Comment peut-on être nul en français ? etc.

● L'apport des sciences de l'éducation pour définir les bases de la lutte contre la ségrégation scolaire et pour une pédagogie de la réussite.

● Du cœur de toute action pour une éducation démocratique. Commandes : G.F.E.N.-Gemae, 20, av. Laumière, Paris-19<sup>e</sup> - C.C.P. 5307-62.

## **DOSSIERS G.F.E.N. et BULLETINS G.E.M.A.E.**

Dossiers pour une pédagogie scientifique : De la théorie scientifique à la pratique pédagogique, de la pratique pédagogique à la théorie scientifique.

Fascicules disponibles :

### **Regards sur le G.F.E.N., 5 F.**

Repères historiques et idéologiques pour connaître le G.F.E.N., les lignes de force de sa réflexion et de son action.

### **Non-directivité et réalité, 7 F.**

Des opinions aux réalités qu'elles recouvrent et aux intérêts qu'elles servent.

### **Formation et perfectionnement psycho-pédagogique des maîtres, 5 F.**

Pour une prise de conscience des situations éducatives, des héritages culturels, des modèles idéologiques.

### **Politique et pédagogie de la formation des maîtres, 6 F.**

Mouvements pédagogiques et syndicats d'enseignants.

Un même objectif : la démocratisation de l'enseignement, de la société.

Une même exigence : un enseignement de qualité donné par des maîtres de haut niveau scientifique, pédagogique.

### **Existe-t-il des enfants non-doués ? La rénovation de l'enseignement du français, 5 F.**

COMMANDES : G.F.E.N. Presse, 24, avenue Laumière, 75-Paris-XIX<sup>e</sup>.  
C.C.P. 5307-62, Paris.

## **CAHIERS DE POÈMES (en collaboration avec Encres vives)**

Des textes d'élèves, une approche de la poésie contemporaines, des comptes rendus d'expériences sur la créativité, de l'école élémentaire au lycée.

Un outil de travail unique, pour les élèves comme pour les maîtres.

Animateur : Michel Cossem, Centre de documentation, Lycée, 09-Saint-Girons.

A. FABRE

à lire et à relire

*La revue internationale « Les Sciences de l'Education - Pour l'Ere nouvelle » rend hommage, dans le numéro 2 de 1971 à Aurélien FABRE, vice-président du Groupe Français d'Education Nouvelle, décédé il y a environ un an. Des textes devenus classiques maintenant se trouvent réunis dans ce numéro qui constitue, de l'avis du Professeur Mialaret, « un véritable manuel de pédagogie générale qui pourrait — et qui devrait à notre sens — être mis entre les mains de tous les éducateurs ». Au moment où dans tous les pays se discutent les questions relatives à la formation des éducateurs, le numéro spécial consacré à Aurélien FABRE apporte de nombreuses réponses : sur le plan de la théorie, sur le plan de la recherche, sur le plan des méthodes et des techniques. Les indications méthodologiques sont rattachées aux idées générales et perdent tout caractère de recettes. Les théories se réfèrent à la pratique pédagogique tout en s'inspirant des grands courants philosophiques et en s'appuyant sur les résultats les plus solides de la psychologie (celle de H. Wallon, en particulier) ; quel meilleur modèle peut-on proposer à des jeunes esprits avides de découvrir de nouvelles formes d'action pédagogique, soucieux de recherche et d'innovation ? Les textes regroupés dans ce recueil constituent, en fait, un petit traité sur l'Education Nouvelle.*

*Sommaire du numéro :*

- Avant-propos de G. Mialaret.
- Education nouvelle et éducation scientifique.
- L'expérimentation pédagogique. Empirisme, expériences, expérimentation.
- L'école active et les méthodes actives.
- Etude critique de la notion d'intérêt.
- L'observation.
- L'éducation morale à l'école primaire.
- La pensée pédagogique d'Henri Wallon (II).
- Changer l'école (compte rendu de lecture).

*La revue internationale « Les Sciences de l'Education - Pour l'Ere Nouvelle » est éditée par la librairie Marcel Didier, 4 et 6, rue de la Sorbonne, Paris-VI.*

## Mise au point

La liberté d'expression dans « Interéducation » n'étant limitée que par la loi de Juillet 1881 sur la presse, ni le Comité de rédaction, ni le secrétaire de rédaction n'ont qualité pour intervenir dans le contenu des textes proposés par les associations qui en sont seules responsables.

Mais liberté ne doit pas être provocation..., si l'on souhaite qu'une coopération reste possible.

L.A.F.L. regrette profondément que l'article « La créativité, pourquoi faire ? », paru dans le n° 24 de Interéducation sous le sigle I.P.E.M., ait pu être publié. Elle tient à informer ses adhérents qu'elle le désapprouve totalement et elle ouvre ses pages à toutes les personnes qui désireraient élever une protestation.

Le Bureau de l'A.F.L.

Le 3 février 1972.

A la suite de l'Assemblée générale du 9-9-1971, il a été procédé à l'élection du nouveau conseil d'administration :

Présidente :	Mme A. Girolami-Boulinier
1 <sup>er</sup> vice-Président :	Mme Goutet
2 <sup>e</sup> vice-Président :	M. Jean Piacère
Secrétaires :	Mme Ch. Memin Mlle C. Langel
Trésorière :	Mlle M. Guillemain Mme J. Chavardès

Mmes, Milles, MM. Biemel, Billandelle, Dobrigna, Libermann, Inizan, Lamarre, Laurent, Delchet, Mariel, Maury, Philippe, Ribal, Ters, Sauvant, Vallet.

## Communiqué du G.R.I.P.

Au cours de la réunion du jeudi 27 janvier, nous avons étudié l'organisation de nos rencontres en 1972.

Différents principes ont été suggérés par les participants :

- Inviter des personnes extérieures au groupe, soit pour ouvrir la discussion, soit pour obtenir une information.
- Choisir un thème à l'avance.
- Prendre pour base de discussion des articles d'Interéducation, en faisant venir les auteurs.
- Parler d'un cas concret (problème professionnel ou autre), à la demande.

En résumé, notre travail pourra s'organiser principalement dans deux directions :

1) **Un thème**, choisi à l'avance, pour chaque réunion. Ce principe appliqué l'année dernière avait donné toute satisfaction.

Voici les sujets retenus :

**Judi 24 février :**

« Les enfants en situation d'échec scolaire. »

**Judi 23 mars**

« Les enfants turbulents et agités. »

**Judi 27 avril :**

« La peur du maître. »

**Judi 25 mai :**

« Le directeur d'école ; rapports avec l'Administration. »

**Judi 22 juin :**

« La rentrée... »

**Lieu et horaire de ces réunions :**

Faculté de Vincennes, département Sciences de l'éducation, F, 2<sup>e</sup> étage, pièce 212 (bibliothèque).

Tous ceux qui sont intéressés par ces débats, qu'ils soient ou non adhérents du GRIP, son cordialement invités.

2) **Des cas concrets**, que nous examinerions en groupe, à la demande de certains d'entre nous.

Nous avons imaginé que les personnes qui voudraient soumettre leur cas pourraient en faire un court exposé par écrit et se chargeraient elles-mêmes d'en établir deux ou trois dizaines de copies pour les distribuer au commencement de la réunion. Si elles ne pouvaient venir, elles l'enverraient alors à la responsable du groupe pour la correspondance.

A cet égard, nous pensons spécialement à nos collègues de province qui ont souvent des difficultés pour se déplacer ; ce pourrait être l'occasion pour eux de contribuer aux activités du groupe et de faire entendre ce qu'ils ont à dire.

Pour toute correspondance, une adresse :

Mlle Jeanne HENRY, G.R.I.J.P. 75, rue Crozatier, 75 - Paris (12<sup>e</sup>).

# GERREN

---

Il réunit :

ceux qui s'intéressent à l'inadaptation scolaire dans une perspective globale,  
ceux qui estiment que le milieu scolaire devrait être, non seulement éducatif, mais  
aussi éventuellement thérapeutique,  
ceux qui veulent transformer l'école pour qu'elle n'aggrave pas les inégalités  
sociales mais, au contraire, les compense.

Il organise :

- des groupes de travail,
- des séminaires,
- des journées d'études dont les travaux sont ensuite publiés sous la forme de  
numéros spéciaux hors abonnement de la revue INTEREDUCATION.

# GERREN

---

Numéro spécial de septembre 1971.

## LE COURS PREPARATOIRE ET L'ECHEC SCOLAIRE

### L'enfant de 6 à 7 ans :

par : P. Gréco : Le développement intellectuel — Dr C. Chiland : Le langage —  
Dr Dublineau : Le développement psycho-moteur — Dr M. Soulé : La personnalité  
— R. Gloton : La situation de l'écolier au C.P.

### La pédagogie au C.P. :

par : L. Legrand : Le problème de la pédagogie au C.P. — M. Picard : Les mathématiques —  
Mme Auzias : L'apprentissage de l'écriture — Mme Niox-Château : La lecture —  
Mme Laurent-Delchet : La liaison école, maternelle, C.P. —  
Mme Boes : Le mi-temps pédagogique.

### L'échec au C.P. :

par : M. Toraille : Le problème de l'échec au C.P. — Mme Pichon : Enquêtes sur  
les échecs — Mme Gillie : Classes d'attente — Mme Saint-Marc : Classes d'adaptation —  
Mme Piacère : La prévention de l'échec.

### La formation des maîtres :

Table ronde avec J.-L. Ducoing, Y. Guyot, R. Millot, G. Rigault, C. Saint-Marc.

Cette publication s'adresse en premier lieu aux institutrices et instituteurs et,  
plus généralement, à tous les spécialistes de l'enfance.

Commandes Paule Gaillard, 33, rue Croulebarbe, Paris-13<sup>e</sup>. Chèques à l'ordre  
du G.E.R.R.E.N. 21 075 85, Paris. Règlement à la commande.

## la réunion académique du C.L.E.N. et la journée nationale du 4 mars

Les représentants des mouvements adhérents au Comité de liaison des écoles et mouvements d'Education Nouvelle se sont réunis les 2 et 3 octobre 1971 au C.R.E.P. de Vincennes. R. Gloton y représentait le G.F.E.N.

Echange de vues sympathique et constructif qui a abouti aux décisions suivantes :

— Publication à intervalles réguliers d'une « chronique des Comités de liaison régionaux » faisant connaître les initiatives et réalisations locales et assurant une communication entre les groupes. Assurée par le Comité national avec la participation des Comités régionaux, et, si possible, accueil dans les colonnes de la revue « L'Education ».

— Rassemblement des textes officiels concernant l'innovation pédagogique, de manière à constituer un arsenal propre à être utilisé par les chercheurs et novateurs pour répondre aux résistances ou difficultés que peuvent leur opposer certaines autorités. Un inventaire des textes intéressant le second degré auquel a été joint le texte sur les « droits et obligations des instituteurs novateurs » réalisé pour le G.F.E.N. il y a deux ans, a été établi par R. Gloton. Le C.L.E.N. a fait parvenir l'ensemble aux responsables régionaux pour examen par les mouvements.

— Mise au point de la déclaration commune des Groupes et Mouvements se réclamant de l'éducation nouvelle. Chaque mouvement est invité à une nouvelle étude de la déclaration en vue d'une mise au point actualisant les déclarations de principe et leurs applications. Cette déclaration peut offrir aux groupes G.F.E.N.-Gémae l'occasion d'échanges de vues utiles.

— Organisation, le samedi 4 mars 1972, **d'une journée nationale de l'éducation nouvelle**, à laquelle participeront tous les adhérents à la déclaration commune, et qui sera également ouverte à tous les enseignants s'étant engagés dans l'innovation, qu'ils appartiennent ou non à un mouvement.

Pour tous les participants aux journées de Vincennes, une rénovation pédagogique véritable doit s'appuyer sur un large mouvement de masse. Le but principal de la journée du 4 mars sera donc de présenter l'éducation nouvelle sur le plan national, de sensibiliser le grand public à ses réalisations et à ses objectifs, et c'est dans l'école même, avec les enfants, que la démonstration doit en être faite.

Le déroulement de la journée (qui implique l'information des autorités administratives et dans certains cas leur autorisation) devra tenir compte des

conditions et possibilités locales. Toutefois, il apparaît qu'il pourrait prendre la forme suivante :

— Le matin : école ouverte aux parents dans les classes participant à la journée et présentation sur le vif de l'activité des enfants.

— L'après-midi : échange de vues et discussions entre les enseignants et les parents sur le travail — ou à partir du travail — de la matinée. Eventuellement présentation de films, exposition de travaux, etc.

— En soirée : bilan de la journée avec la participation du grand public, en vue de l'associer à la réalisation d'objectifs de rénovation à court et moyen terme, tels que la liberté d'innovation ou l'autonomie des établissements. Le concours de la presse, de l'O.R.T.F. serait à rechercher.

Le G.F.E.N.-Gémae a donné son plein accord à toutes ces décisions communes.

Il convient donc, dès maintenant, de préparer la journée du 4 mars, en liaison et, si possible, en un travail d'équipe avec les autres mouvements sur le plan local. Nous demandons à nos responsables régionaux de prendre contact avec les responsables régionaux du C.L.E.N. en vue de susciter la réunion des représentants des divers mouvements (ICEM, CEMEA, GRAP, OCCE, etc.) qui devront coordonner leur action pour le déroulement de la journée, en assurer la publicité, envisager les concours utiles, etc. Des démarches auprès des autorités académiques locales (I.D.E.N., I.A.) seront certainement à envisager d'urgence, pour les tenir au courant d'une initiative affectant nécessairement le service scolaire, pour obtenir éventuellement les autorisations nécessaires.

Le G.F.E.N. souhaite que cette journée connaisse un grand succès : il invite donc tous ses membres à y participer activement, chacun selon ses possibilités.

R. GLOTON.

#### Mise au point

A la suite de la publication dans le n° 24 d'Interéducation d'un article de l'I.P.E.M. sous le titre :

« La créativité, pour quoi faire ? »

nous avons reçu un grand nombre de protestations.

Le secrétariat national du G.F.E.N.-Gémae, sans vouloir ouvrir une polémique, rappelle que chaque organisation publie sous sa seule responsabilité, sans engager en quoi que ce soit celle des autres. D'autre part, le secrétariat estime que ses positions constantes relevant d'une recherche fondée sur la bataille contre la ségrégation, pour une pédagogie de la réussite et une véritable rénovation de l'enseignement, sont suffisamment claires pour qu'aucune confusion ne puisse être faite.

Il prend acte de la position de principe suivante adoptée le 14-3-72, au comité de rédaction d'Interéducation : dans le cadre de la libre expression de toutes les organisations et pour permettre le dialogue entre elles, il a été décidé, à l'avenir, au cas où un article pourrait appeler d'autres prises de position, qu'il serait communiqué à l'avance aux autres organisations, afin de leur permettre de faire paraître leur point de vue côte à côte, dans le même numéro.

## LISTE DES CORRESPONDANTS RÉGIONAUX DU C.L.E.N.

Académie	Nom	Mouvement	Adresse
Aix-Marseille	M. G. MASSIEYE	ICEM	Villa « Denise », route d'Avignon, 13 - Salon
Amiens	M. M. DUTERDE	CEMEA	34, boulevard Pasteur, 80 - Amiens
Besançon	M. J.-P. MAILLARD	EDF	Vandoncourt, 25 - Basle
Bordeaux	M. R. JOIE	CEMEA	28, allée d'Orléans, 33 - Bordeaux
Pyrénées-Atlantiques	M. J. DELANNOY	CRAP	11, avenue de Tamamès, 64 - Biarritz
Clermont-Ferrand	M. R. RIBEYRE	CEMEA	61, avenue de l'Union-Soviétique, 63 - Clermont-Ferrand
Dijon	M. J.-C. SALVI	CEMEA	27, rue Parmentier, 21 - Dijon
Grenoble	M. PELISSIER	ICEM	Ecole Normale, 30, rue Berthelot, 38 - Grenoble
Lille	M. QUAEGEBEUR	GFEN	C.R.D.P., 3, rue Jean-Bart, 59 - Lille
Limoges	M. E. VALERY	CEMEA	23 a, boulevard Saint-Maurice, 87 - Limoges
Lyon	Mme BRUNET	CRAP	143, rue Pierre-Corneille, 69 - Lyon (3 <sup>e</sup> )
Nancy	M. J. HINGRAY	OCCE	Services académiques, 1, rue Lyautey, 54 - Nancy
Nantes	M. G. POTIER	CEMEA	90, rue Préfet-Bonnefoy, 44 - Nantes.
Nice	M. M. BARRE	ICEM	boulevard Vallombrosa, 06 - Cannes
Orléans	M. VALLE	FOEVEN	21, rue Saint-Etienne, 45 - Orléans
Poitiers	M. GAUDIN	CRAP	38, avenue de l'Atlantique, 17 - Royan
Reims	M. P. LEGRAND	CEMEA	1, rue Roger-Salengro, 51 - Reims
Rennes	M. MORFOISSE	FOEVEN	203, boulevard Cartier, 35 - Rennes
Rouen	M. COUTROT	OCCE	Ecole Saint-Exupéry, 76 - Mont-Saint-Aignan
Strasbourg	M. BOURGUIGNON	CRAP	Ecole Normale, 12, rue Messin, 68 - Colmar
Toulouse	M. GENESTET	CEMEA	31, allée des Soupairs, 31 - Toulouse
Paris-Nord	M. B. LEIZEROVICI		24, avenue de Laumière, 75 - Paris (19 <sup>e</sup> )
Paris-Sud	M. FONVIELLE		2, impasse des Nallées, 92 - Gennevilliers

**La fusion  
du Groupe Français d'Éducation Nouvelle  
et du Groupe d'Étude  
pour les Méthodes Actives dans l'Enseignement**

**PROCÈS-VERBAL DE L'ASSEMBLÉE GÉNÉRALE EXTRAORDINAIRE  
DU G.E.M.A.E. (Toulouse, 1<sup>er</sup> novembre 1971)**

Le Groupe d'Étude pour les Méthodes Actives dans l'Enseignement se pronon pour la formation d'un mouvement unique avec le Groupe Français d'Éducation Nouvelle.

Un processus de fusion avait été décidé d'un commun accord avec des phases telles qu'actions communes, intégration progressive des structures... Ce processus n'a pu fonctionner complètement, dans les conditions de mouvements en pleine mutation.

Le G.E.M.A.E. estime que le nouveau mouvement, fondé par la fusion du G.F.E.N. et du G.E.M.A.E., a besoin, pour ses membres, d'un travail d'information réciproque. Il n'y a pas intérêt à laisser se dissoudre les apports spécifiques des deux mouvements mais, au contraire, à les assimiler. En conséquence, pour permettre à ce processus de fusion de se réaliser et de s'accélérer, l'Assemblée générale extraordinaire du G.E.M.A.E. prononce la dissolution du G.E.M.A.E. et propose au G.F.E.N. :

1° Qu'un débat et qu'un vote sur la fusion aient lieu en assemblée générale du G.F.E.N. ;

2° Que des journées d'étude rassemblant les responsables des deux mouvements permettent les mises au point et les élaborations suffisantes ;

3° Que le nouveau mouvement prenne en charge la diffusion des publications du G.E.M.A.E. déjà existantes et leur réimpression aussi longtemps qu'elles seront d'actualité.

Un des moyens matériels qui paraît favoriser la réalisation de ce processus est de conserver à côté du sigle G.F.E.N. le sigle G.E.M.A.E. pendant une période transitoire.

**RAPPORT PRÉSENTÉ A L'ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DU G.F.E.N.  
PAR LE SECRÉTAIRE GÉNÉRAL (Toulouse, 2 novembre 1971)**

Avant la présentation et la discussion du rapport d'activité du Bureau national, nous avons à régler la question de la fusion du G.F.E.N. et du G.E.M.A.E.

Le G.E.M.A.E. (Groupe d'étude pour les méthodes actives dans l'enseignement), issu d'un stage des professeurs stagiaires du C.P.R. de Toulouse demandé aux C.E.M.E.A., s'est constitué en 1965, avec comme objet initial d'appliquer à l'enseignement les principes du C.E.M.E.A.

Après le congrès d'Aix-en-Provence du G.F.E.N. en décembre 1969, une information sur notre mouvement fut donnée à l'Assemblée générale du G.E.M.A.E. Partant d'une convergence d'idées et d'actions communes, plus ou moins importantes, de nouveaux contacts ont conduit les deux organisations à

engager un processus de fusion. Il s'agit d'assumer aujourd'hui toutes les conséquences de ce processus.

Le G.E.M.A.E., en ce qui le concerne, a tenu hier soir son assemblée générale extraordinaire qui a conduit au procès-verbal dont vous avez entendu la lecture.

Ce texte rappelle une première décision : pour respecter les principes juridiques de la loi de 1901, nous devons, pour un moment, nous réunir en Assemblée générale du G.F.E.N. pour nous prononcer sur ces propositions du G.E.M.A.E. Cette obligation n'implique pas, bien entendu, que nos amis du G.E.M.A.E. quittent la séance. Nous leur demandons simplement pendant le temps de cette assemblée générale de se considérer comme simples auditeurs, étant convenu que les responsables du G.E.M.A.E. pourront venir nous apporter les éclaircissements qui nous sembleraient nécessaires.

J'appelle donc l'Assemblée générale du G.F.E.N. à débattre cette question et à se prononcer sur :

- 1° Le principe de la fusion ;
- 2° Les propositions du G.E.M.A.E.

**Le principe de la fusion et les propositions du G.E.M.A.E. ont été adoptés à l'unanimité par l'assemblée générale.**

**Le G.F.E.N.-G.E.M.A.E. a donc ainsi pris naissance.**

---

## **Le GFEN - gemae Collabore à :**

### **LA REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION POUR L'ÈRE NOUVELLE : 8 F**

Revue de l'Association des groupements d'éducation nouvelle de langue française dirigée par Gaston Mialaret.

Informations et réflexions sur les recherches expérimentales en cours.

Noté dans les sommaires :

- N° 1, janvier-mars 1970 : mathématique.
- N° 4, octobre-décembre 1970 : études scientifiques sur l'enseignement de la langue.
- N° 1, janvier-mars 1971 : formation et comportement pédagogique des professeurs de sciences.
- N° 2, avril-juin 1971 : Aurélien Fabre et l'expérimentation pédagogique, l'éducation scientifique et morale.

**Commandes :** librairie Didier, 4 et 6, rue de la Sorbonne, Paris (5<sup>e</sup>) - C.C.P. Paris 2853-84.

### **INTERÉDUCATION : le numéro : 6 F - abonnement : 30 F pour 6 numéros.**

Revue d'actualités, de témoignages et de réflexions sur la pratique pédagogique.

Réalisée en coopération par le G.F.E.N.-G.E.M.A.E., l'Association de pédagogie cybernétique, l'Institut parisien de l'école moderne, le Groupe pour la rénovation des institutions pédagogiques, l'Association française pour la lecture, le Groupe d'études et de recherches des rééducateurs de l'Education nationale.

**Commandes :** G.F.E.N.-G.E.M.A.E., 24, avenue Laumière, Paris (19<sup>e</sup>), C.C.P. Paris 5307-62.

### **LES CAHIERS DE L'ÉCOLE ET LA VIE : 6,50 F**

« Tranches de vie » pédagogiques.

Noté parmi les titres : L'école, nouveau milieu de vie - Les activités d'éveil - Le français, pédagogie globale de la communication et de l'expression - Une mathématique nouvelle à l'école élémentaire - Communication et dialogue entre éducateurs - Découverte du milieu et travaux scientifiques - Romans collectifs et individuels - Correspondance scolaire - Découverte de l'environnement géographique.

**Commandes :** librairie A. Colin, 103, bd Saint-Michel, Paris (5<sup>e</sup>).

# les groupes du G.F.E.N - g.e.m.a.e.

## SUD-EST

### 04 - Alpes (Hautes-) - Provence

Nicole Paille, école publique, 04 - Revest-du-Bion.

### 06 - Alpes-Maritimes

Geneviève Kober, école maternelle, 3, av. Laroix, 06 - Nice.

### 07 - Ardèche

Renée Delauche, Conges, commune d'Astet, 07 - Hayres ; Françoise Coulon, école publique, 07 - La Bastide-de-Juvenas ; Hélène Paulat, chemin des Fontaines, 07 - Aubenas.

### 13 - Bouches-du-Rhône

Maurice Tamisier, log. groupe scolaire ZUP, bd Schweitzer, 13 - Aix-en-Provence.

### 26 - Drôme

Correspondant : R. Guillermand, Le Joffre B, rue du Maréchal-Joffre, 26 - Valence.

### 34 - Hérault

Andrée Grosse, Le Mirador C., 6, av. L.-Ravas, 34 - Montpellier.

### 38 - Isère

Correspondant : Raymond Millot, 38, rue Pascal, 38 - Grenoble.

### 66 - Pyrénées-Orientales

Françine Serra, résidence Pyrénées Cerdagne, 66 - Perpignan.

### 69 - Rhône

Serge Reat, 53, rue des Martyrs-de-la-Résistance, 69 - Vénissieux.

### 83 - Var

Angèle Maestracci, 600, bd des Ecoles, 83 - Six-Fours.

## SUD

### 09 - Ariège

André Ladoux, chemin du Marsan, 09 - Saint-Girons.

### 31 - Haute-Garonne

Simone Roussel, lycée Bellevue, 31 - Toulouse ; M. Mondy, Pr psychopédagogie, complexe agricole, 31 - Auzeville ; René Lafite, lycée, 31 - Saint-Gaudens ; Odette Buscaglia, école Jean-Macé, place de la Mairie, 31 - Couloliers ; Françoise Sublet, 9, rue Van-Gogh, 31 - Toulouse (01) ; Georges Barès, délégué régional des C.E.M.E.A., 15, allée J.-Jaurès, 31 - Toulouse.

**81 - Tarn**

Xavier Schapira, 62, rue Ct-Blanchet, 81 - Albi ; Commission recherche-histoire : Xavier Schapira, 62, rue Ct-Blanchet, 81 - Albi.

**82 - Tarn-et-Garonne**

Correspondant : Françoise Gilioli, cité Cassered, app. 37, 82 - Castelsarrasin.

**SUD-OUEST**

**33 - Gironde**

Pierre Raymond, école de Beychevelle, 33 - Pauillac.

**47 - Lot-et-Garonne**

Jean Gaiga, école Jean-Jaurès, 47 - Agen.

**64 - Pyrénées-Atlantiques**

Correspondant : Pierre Garrote, lot. Marestin, 64 - Oloron-Ste-Marie.

**OUEST**

**44 - Loire-Atlantique**

Arlette Pinard, 3, av. des Lilas, 44 - Rézé.

**85 - Vendée**

Jean-Claude Becanne, inst. école publique, 85 - La Barre-de-Monts.

**86 - Vienne**

Jean Geron, 2, rue de la Ganterie, 86 - Poitiers.

**BRETAGNE**

**22 - Côtes-du-Nord**

Annick Auvray, 9, rue J.-J.-Rousseau, 22 - Saint-Brieuc.

**29 N - Finistère**

Anne-Marie Gueguen, inst. école de Kergaret, 29 N - Le Relecq-Kerhuon.

**29 S - Finistère**

Jacques Favreau, Kermao, 29 S - Plozevet.

**NORMANDIE**

**27 - Eure**

Groupe de Pont-Audemer : M. Roger Cueilille, inst. Bouleville, 27 - Beuzeville ; groupe de Bernay : M. Bergot, Caorches, 27 - Bernay.

**14 - Calvados**

Henri Bilheust, groupe de Gouvix, 14 - Bretteville-sur-Laize.

**NORD**

**59 - Nord**

Groupe de Lille : Marc Campagne, instituteur C.E.M.E.A., 113, av. de Rouen, 59 - Faches-Thumesnil ; groupe de Valenciennes : Jacques Halliez. école mixte, rue du Cariot, 59 - Valenciennes.

**EST**

**25 - Doubs**

Jacques Delacour, 1, rue des Ecoles, 25 - Maiche.

**CENTRE-EST**

**58 - Nièvre**

Claire Ambite, prof. ens. secondaire, C.E.S., 58 - Château-Chinon.

## PARIS

### 75 - Paris-Ouest

Georges Trioulet, 12, bd Victor, 75 - Paris (15<sup>e</sup>) ; Laure Aumigny, 1, rue Vidal-de-la-Blache, 75 - Paris (20<sup>e</sup>).

### 75 - Paris-Est

Staub-I.P.M., 43, rue des Panoyaux, Paris (20<sup>e</sup>).

### 75 - Paris-Centre

Appoline Planque, 4, rue P.-Bullet, 75 - Paris (10<sup>e</sup>) ; Camille Martin, 78, rue du Temple, 75 - Paris (3<sup>e</sup>).

### 75 - Paris-Sud

Geneviève Blanvillain, école garçons, 7, rue Asseline, 75 - Paris (1<sup>er</sup>) ; groupe secondaire : Colette Attar, 2/23, allée A.-France, 92 - Bagneux.

### 77 - Seine-et-Marne

Groupe de Lagny : André Roux, 77 - Dampmart ; groupe de Tournan : Michel Detienne, 5, place du Château, 77 - Tournan-en-Brie.

### 78 - Yvelines

Roger Gautier, 6, rue Alfred-de-Musset, 78 - Fontenay-le-Fleury.

### 91 - Essonne

Raoul Benkemoun, école Monconseil, 91 - Corbeil-Essonnes.

### 92 - Hauts-de-Seine

Alain Corneloup, 5, square des Acacias, 92 - Le Plessis-Robinson.

### 93 - Seine-Saint-Denis

René Jacquemart, école J.-P.-Timbaud, 93 - Drancy.

### 94 - Val-de-Marne

Eliane Dissard, C.E.S. rue de Musselburgh, 94 - Champigny ; Geneviève Hude, 2, rue Robespierre, 94 - Ivry.

### 95 - Val-d'Oise

Michèle Proboussévitch, école de perfectionnement, rue Claret, 95 - Gonesse ; Roland Saque, C.N.P.S., 2, rue Wilson, 95 - Beaumont-sur-Oise.

### Mise au point

L'exposé sur le développement affectif paru dans le numéro 25 d'Inter-éducation et qui, à l'origine, ne devait pas faire l'objet d'un article, fait référence et cite des extraits d'ouvrages dont on a omis de faire mention.

Voici ces opus :

- L'enfant de la naissance à la parole de Spitz (P.V.F.).
- Le pédiatre et le monde intérieur de l'enfant ; Dr Bouchard (D. et N.).
- Psychanalyse et éducation, Mauro (Aubier-Montaigne).
- La paternité, Mauro (Ed. Universitaire).
- La psychologie du 1<sup>er</sup> âge, Bergeron (P.V.F.).

J. Faureau, rééducateur  
(et non conseiller-psychologue !)

# INTERÉDUCATION

*Revue bimestrielle*

Administration : 3, square Lénine, 93 - MONTREUIL

Directrice : J. FICHOT, 44, rue Diderot, 92 - ASNIÈRES

« 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 1972, les responsabilités sont ainsi réparties :

- A.F.L. (Présidence) : Jeanine CHAVARDES, 41, boulevard Henri IV, Paris (4<sup>e</sup>).
- A.P.C. (Comptabilité matière) : Henri PERRET, B.P. 38, 92 - Ruël.
- G.E.R.R.E.N. (Rédaction) : Jeannine FICHOT, 44, rue Diderot, 92 - Asnières.
- G.F.E.N. (Publicité) : Anne-Marie DAUTRY, 31 bis, avenue Joffre, 93 - Gagny.
- G.R.I.P. (Secrétariat) : Suzanne ROUCHETTE, 89, boulevard Sout, Paris (12<sup>e</sup>).
- I.P.E.M. (Trésorerie) : Francine MEZERETTE, 3, square Lénine, Appt 1194, 93 - Montreuil.

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'Etudes et de Recherches des Rééducateurs de l'Education 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. 5307-62 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'Agostinò, 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, appt 194, 93 - Montreuil-sous-Bois.

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.

# STAGES DES C.E.M.E.A. POUR 1972

**1** A l'attention des enseignants de tous niveaux, de tous les éducateurs, les C.E.M.E.A. ouvrent, à l'occasion de toutes les périodes de vacances scolaires, **des stages d'entraînement aux méthodes d'éducation active qui ont pour objectif la transformation de la relation éducative à l'école, au lycée, à l'université.**

En 1972, ces stages résidentiels sont proposés dans toute la France :

3-8 février : Orléans - 26-31 mars : Caen - 27 mars-1<sup>er</sup> avril : Amiens, Clermont-Ferrand, Paris, Toulouse - 3 au 8 avril : Besançon, Grenoble, Nancy, Montpellier - 3 au 8 juillet : Bordeaux, Reims, Rennes - 5 au 12 juillet : Montpellier - 4 au 9 septembre : Aix-Marseille, Dijon, Limoges, Lyon, Nantes, Paris, Poitiers, Rouen, Nice, Montpellier - 26 octobre-2 novembre : Lille - 28 octobre-2 novembre : Paris - 2 au 7 novembre : Strasbourg.

**Prix d'un stage** : 30 F par jour, tous frais d'enseignement, d'hébergement et **d'assurances compris** (inscription en sus : 40 F).

## Stages préparant à animer une classe ouverte sur le milieu

**2** Le point commun de ces stages est l'expérience d'une activité pratique qui peut être un excellent support aux activités d'éveil, l'apprentissage d'une méthode rigoureuse d'approche du milieu, et la découverte de moyens pratiques d'exploitation de ce milieu.

### Méthodes pour l'étude de l'environnement :

2-11 juillet : Orléans.

### Activités d'éveil et découverte du milieu :

Milieu urbain, 5-8 juin : Lille ; milieu volcanique, 4-9 septembre : Clermont-Ferrand ; milieu (dates à fixer) : Nice et Strasbourg.

### Découverte du milieu :

Marin, 1-10 septembre : Rennes ; 2-11 septembre : Marseille ; de la Creuse, 3-12 juillet : Limoges ; de l'Auvergne : 3-12 juillet : Clermont-Ferrand.

### Environnement, observation et protection de la nature :

30 juin - 9 juillet : Toulouse ; 4-12 septembre : Caen.

### Classes de mer :

21-26 février : Rennes ; 24-29 avril : Rennes ; octobre : Rennes.

### Classes et vacances de neige :

7-5 janvier : Lyon ; 9-18 février : Grenoble ; 16-24 février : Nancy ; 6-14 mars : Toulouse ; 13-22 décembre : Nice ; 26 décembre - 2 janvier 1973 : Nancy.

Tous renseignements contre enveloppe timbrée à :

C.E.M.E.A. - Enseignement  
55, rue Saint-Placide, PARIS (6<sup>e</sup>)

GFEN  
gemae

*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.**