

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° 29 septembre-octobre 72

INTERÉDUCATION - 29

Editorial 1

POINTS DE VUE

Quand renaît l'arbitraire, G.F.E.N.-Gemaë 2
Les Cahiers Pédagogiques, INTEREDUCATION 3
L'Education Nationale en péril, M. Lobrot, G.R.I.P.-I.P.E.M. 7
Repères (extraits du dossier), G.R.I.P.-I.P.E.M.-G.F.E.N.-G.E.R.R.E.N. 8
Français, parlez à vos enfants, Groupe d'Etude pour la Défense et la
Rénovation Permanente de l'Ecole Maternelle 15

TÉMOIGNAGES

Enfants d'ethnies différentes (fin), I.P.E.M. 20
Un entretien avec des parents, G.E.R.R.E.N. 40

ÉTUDES

Lecture et Rénovation pédagogique, A. Inizan, A.F.L. 43
Travaux de la 3^e commission, A.F.L. 45
Une nouvelle approche du langage de l'enfant, G.R.I.P. 57
L'Exodactique (suite), M. Blanc-Lapierre, A.P.C. 63
Heurs et malheurs de la psychologie à l'école, Ducoing, G.E.R.R.E.N. 84

DOCUMENTATION

Notes de lecture, H. Dortet, G.E.R.R.E.N. 90 à 94

éditorial

Avez-vous déjà vu fonctionner les calibreuses, machines destinées à trier les fruits ou les pommes de terre avant de les « conditionner », comme on dit ?

On peut se demander si les conseils d'orientation vers les C.E.S. et les lycées ne tendent pas à ressembler à ces belles machines.

Dans la trémie arrivent pêle-mêle des pommes, des tomates cueillies au hasard des branches ou des plants. Certaines ont eu la chance de pousser dans la bonne terre, sur la branche la plus ensoleillée, la plus vigoureuse. Elles iront tomber au bout de la table de tri, elles passeront par les gros trous, ce sont les fruits nobles.

D'autres n'ont pas eu toutes ces chances : un rameau feuillu cachait le soleil, les pierres gênaient les racines, un accident de terrain empêchait une bonne irrigation, ou bien, tout simplement, elles ont été cueillies trop tôt ; ce sont les fruits bon marché, les fruits tarés.

Il en est souvent de même pour l'orientation des élèves ; une note, une date de naissance vont décider du sort des individus comme le calibre des fruits les conduit dans un cageot ou dans un autre.

La rigidité du système qui sélectionne vers la 6^e I, II ou III, vers les sections A, B, C, D, E ensuite, est de même nature. Gare au malheureux qui aborde avec deux ans de retard les études secondaires ! S'il ne trouve pas quelque école privée pour l'accueillir, il ne pourra échapper aux cycles « transition » et « pratique ».

On a l'impression que cet usage devient de plus en plus aveugle quand il devrait servir de mieux en mieux une démocratisation de l'enseignement.

Est-il vraiment besoin d'industrialiser l'orientation ? Ne peut-on imaginer de prendre une à une les pommes sur l'arbre, lorsqu'elles semblent mûres à point, et les traiter avec respect... comme des êtres humains, quoi.

G.F.E.N. - gemae

Quand renaît l'arbitraire...

● Fidèles à notre position habituelle contre tout arbitraire, nous avons joint notre signature à celle des signataires du texte du C.L.E.N. concernant deux affaires récentes. Nous publions, ci-dessous, ce texte qui constitue la seule position actuelle du G.F.E.N.

● Nous publions enfin, pour l'information de nos lecteurs, une partie du dossier fourni par les C.R.A.P.

Le Secrétariat national
du G.F.E.N.-gemae.
Juin 1972

Communiqué publié par le CLEN

Deux faits récents : la sanction infligée à l'instituteur Hurst et la suppression de l'appui qui était, depuis vingt-cinq ans, accordé aux « Cahiers Pédagogiques », appellent de la part des signataires de ce communiqué, regroupés dans le Comité de Liaison pour l'éducation nouvelle, les observations suivantes :

1. Selon les éléments d'information réunis jusqu'ici, il y a présentement tout lieu de penser que M. Hurst est un instituteur consciencieux ; dévoué à sa tâche, aimé de ses élèves, et qui n'a cessé de s'inspirer des principes d'une pédagogie active et ouverte dont quantité de déclarations officielles ont fait l'éloge. Quant à savoir si telle ou telle de ses initiatives pourrait présenter des inconvénients ou des risques justifiant des conseils ou des observations de l'autorité hiérarchique, les signataires ne prétendent pas en juger. Mais le reproche qui a été fait à ce maître de manquer de rigueur dans ses méthodes est beaucoup trop vague pour justifier une sanction à laquelle ne s'exposent certes pas les maîtres qui enseignent selon la routine. L'autorité supérieure n'a entrepris que tout récemment un effort encore très limité pour assurer aux enseignants la formation pédagogique indispensable, leur laissant le soin de la conquérir par leurs propres moyens. Elle est mal venue de désavouer et punir ceux qui se dépensent sans compter pour compenser par leur effort les insuffisances institutionnelles et sauver l'école de son enlisement.

De tels cas d'espèce contribuent à inquiéter et à décourager les maîtres décidés à renouveler leur enseignement. Ils sont en droit d'attendre de l'Administration des conseils et un appui. Elle a le devoir de le leur apporter.

2. Le cas des « Cahiers Pédagogiques » est plus simple. Une revue de réputation internationale qui rend aux professeurs des services hors de pair en faisant appel à leurs propres témoignages se voit privée d'un concours à défaut duquel son existence est mise en question. Une telle mesure va à l'encontre du souci, maintes fois affirmé, de concertation et de rénovation pédagogiques.

En protestant contre ces deux décisions malheureuses, le C.L.E.N. tient à rappeler que les mouvements qui trouvent en lui un moyen de liaison groupent des adhérents dont les opinions politiques sont très diverses, et qu'il est lui-même exempt de toute allégeance à l'égard de tout parti et de tout mouvement politique.

- **INTEREDUCATION** publie pour l'information de ses lecteurs une partie du dossier fourni par le C.R.A.P.

Les cahiers pédagogiques

Paris, le 9 juin 1972.

Chers amis,

A partir du n° 107, les « Cahiers Pédagogiques » ne seront plus édités ni diffusés par l'I.N.R.D.P. S'ils n'avaient été que l'organe de la Fédération des C.R.A.P., l'affaire ne serait qu'une étape dans le processus général d'éviction qui a chassé peu à peu de l'ex-I.P.N. la plupart des mouvements pédagogiques.

Mais les « Cahiers » avaient une vocation originale, celle d'être une revue faite bénévolement par des éducateurs à l'usage d'enseignants et de non-enseignants. Ils palliaient souvent dans des conditions bien précaires la carence de l'Etat en matière de recherche appliquée.

Les « Cahiers Pédagogiques » sont sanctionnés. Ils ont failli à la neutralité ; ils ont abordé des sujets tabous : les sanctions qui frappent les enseignants, le conservatisme de certains groupes de pression, la hiérarchie, la sexualité, l'inspection... Ils ont donné la parole à des élèves. Ils ont, comble de l'horreur, parlé en termes critiques de la Société des Agrégés.

Nous ne prétendons pas à la palme du martyr. Nous continuerons malgré tout notre travail d'analyse et de recherche. Mais nous voudrions, par ce dossier, attirer votre attention sur la suspicion dans laquelle les éducateurs de ce pays sont tenus ; suspicion qui caractérise de plus en plus les relations entre l'Etat et le citoyen (cf. O.R.T.F.).

L'incident, à cet égard, est positif. Il nous éclaire sur le rôle que nous « devons » nous borner à jouer : améliorer les techniques d'un enseignement sans jamais mettre en cause son contenu et sa finalité.

Nous vous joignons un dossier faisant le point sur notre éviction de l'I.N.R.D.P., éviction qui, par sa brutalité, nous pose de graves problèmes matériels (1).

Vous nous rendriez le plus grand service en informant vos adhérents, en soutenant notre action par tous les moyens que vous jugerez utiles.

Veuillez agréer, chers amis, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Pour la Fédération,
Le Secrétaire Général :
J.-L. BERGERET.

Souscription

IL FAUT SAUVER LES « CAHIERS »

— Les attaques dont nous avons été l'objet, la sanction qui nous frappe, montrent à ceux qui en doutaient encore que la réflexion que nous menons, les perspectives que nous proposons ne sont pas indifférentes.

— Les « Cahiers Pédagogiques » doivent continuer. Ils ne peuvent le faire qu'avec une aide plus importante de la part de ceux qui les lisent et de ceux qui pensent comme eux, quelle que soit la sympathie que nous rencontrons auprès de nombreux mouvements amis.

Il nous sera difficile de franchir ce passage sans l'aide financière d'un grand nombre de lecteurs et de sympathisants.

**Souscription : Fédération des C.R.A.P.
C.C.P. BORDEAUX 352 399.**

(1) Voir l'appel à la souscription ci-joint.

La fin d'une illusion

« Bien qu'édités depuis 1964 par l'Institut Pédagogique National, les « Cahiers Pédagogiques » ne sont pas une publication officielle, mais la propriété d'un mouvement pédagogique, la Fédération des Cercles de Recherche et d'Action Pédagogique (C.R.A.P.) qui désigne le Comité de Rédaction. »

Ce petit texte discret qui figurait en page intérieure de chaque « Cahier » et auquel bien des lecteurs ne prêtaient pas attention était pour nous, à la Fédération, un motif de fierté et une raison d'espérer. Malgré tous ceux qui avaient jugé notre expérience téméraire et vouée à l'échec, nous avons maintenu notre indépendance et portions dans 47 pays du monde un reflet vivant, libéral de la pensée pédagogique française. Chacun se plaisait à reconnaître notre courage, notre franchise et si nous étions parfois attaqués, l'équilibre même de ces attaques était le plus sûr garant de notre ouverture.

Revue faite librement par des professeurs pour des professeurs, éditée par un service officiel de l'Education Nationale, les « Cahiers Pédagogiques » affirmaient hautement, par leur existence même, la vieille tradition libérale de l'Université française.

La question est de savoir si un service officiel peut permettre l'expression d'une pensée qui ne soit pas le reflet de l'administration et du gouvernement.

Le dénigrement systématique a eu raison de la volonté de dialogue et nous avons été congédiés.

Certains s'affirmant soucieux des deniers de l'Etat (1), en réalité inquiets de voir l'évolution sociale et scolaire ne pas suivre leur idéal politique, ont fait de nous le bouc émissaire (2) de tous les malheurs de l'école française.

« Silence aux pauvres » ! Ceux qui détiennent le pouvoir doivent-ils aussi avoir le monopole de l'information ?

Aucune publication officielle ne fera ce que nous avons fait. Les enseignants, les parents, les élèves se méfieront un peu plus d'une administration, d'un service public qui n'admet pas le dialogue ou la controverse ; le malaise grandira.

Il était de l'honneur de l'Etat de permettre une telle confrontation par l'intermédiaire des Cahiers. Nous ne pensons pas avoir failli à cette tâche...

**A. Vintrou, Président de la Fédération des C.R.A.P.,
J. Delannoy, Directeur des « Cahiers Pédagogiques »,
J.-L. Bergeret, Secrétaire Général des C.R.A.P.**

(1) Bien à tort, car la rédaction des « Cahiers » était assurée de façon totalement bénévole.

(2) Après les établissements expérimentaux, le plan Rouchette, ou la réforme des mathématiques modernes...

Bref historique

Les « Cahiers Pédagogiques » sont nés en 1945, sous le titre de « Dossiers Pédagogiques ». Ils ont été fondés par un professeur de philosophie de Lyon, François Goblot, à l'instigation de Gustave Monod, alors directeur de l'enseignement du second degré. Cette publication, d'abord ronéotée, puis imprimée, était à l'origine un bulletin de liaison entre les maîtres enseignant dans les « classes nouvelles », première étape en vue de la réalisation du Plan Langevin-Wallon.

Ce plan, on le sait, ne fut jamais appliqué, et les « classes nouvelles », puis « pilotes », disparurent, sauf dans quelques lycées. Les « Cahiers », cependant, survécurent ; ils prirent même de l'extension et devinrent un des lieux de rencontre les plus vivants de tous ceux qui veulent changer l'école. Sans prétendre élaborer une pédagogie scientifique, ils étaient essentiellement un moyen d'expression pour les enseignants de base.

Ce caractère de tribune libre en entraînait d'autres :

— par exemple, la juxtaposition impressionniste d'opinions sensiblement divergentes,

— des différences de ton d'un numéro à l'autre, les uns étant consacrés à l'enseignement d'une discipline, les autres à des problèmes généraux parfois plus brûlants (n° 76 : Des lycéens vous parlent ; 82 : L'Inspection, table ronde entre quatre professeurs et quatre inspecteurs généraux ; 93 : Laïcité, table ronde réunissant M^e Cornec, des syndicalistes et des représentants de l'enseignement privé, dont un prêtre, etc.). Ces questions, on le voit, étaient abordées avec un esprit largement ouvert et sans dogmatisme.

En 1963, l'équipe des « Cahiers », consciente de la gravité croissante de la situation éducative en France, publiait un manifeste pour l'Education Nationale. Cet appel, diffusé à 100 000 exemplaires, ne plut pas à tout le monde. C'est de lui pourtant que devait naître la Fédération des Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques. Avec les bénéfices des « Cahiers », cet organisme lança les premières « Rencontres d'été » pour la formation permanente des maîtres (la liste des « Rencontres d'été » 1972 a été publiée dans Interéducation n° 27).

Le mouvement de mai 1968 montra que le cri d'alarme de 1963 n'était pas injustifié. D'autre part, plus d'une des revendications des lycéens — qui pourtant ne lisaient pas les « Cahiers » — rejoignait les propositions souvent présentées dans la revue.

Les « Cahiers » tirent à 18 000 exemplaires et connaissent une diffusion internationale plus large que ce chiffre modeste ne peut le laisser croire.

Cet effort de 27 ans de réflexion pédagogique, représentant une masse énorme de travail bénévole, est sérieusement menacé par une récente décision ministérielle.

Interéducation

est une réalisation entièrement bénévole d'une équipe de praticiens de la pédagogie. Sa réussite est étroitement liée au nombre de ses abonnés.

La modestie de nos ressources ne nous permet pas d'utiliser « la voie royale » de la publicité pour la faire connaître.

Lecteurs, vous seuls pouvez nous aider à favoriser son extension.

NUMEROS PARUS

- 1968-1969 76. Des lycéens vous parlent.
77. Parler... Ecrire (*).
78. Les classes nouvelles : avenir ou passé ?
79. Propositions.
80. La radio-télévision scolaire.
81. La relation maître-élève (*).
82. L'inspection.
- 1969-1970 83. Notes et contrôles (*).
84. 1968-1969, essai de bilan.
85. 1968-1969 (suite) : témoignage d'un proviseur.
86. Nouvelles critiques et enseignement littéraire (*).
87. Rénovation ou programme ? Histoire, géographie, Instruction civique (*).
88. Et la musique ? (*)
89. Enseigner la littérature ?
90. Moyens techniques et pédagogie : le circuit fermé de télévision.
91. La protection de la nature.
- 1970-1971 92. Examen des examens.
93. Laïcité.
94. Le théâtre.
95/96. Architecture scolaire.
97. Biologie, géologie (*).
98. Une expérience d'auto-formation des maîtres.
99. Nos élèves et la poésie.
- 1971-1972 100. Antibabel.
101. Poésie et enseignement.
102. Les handicaps socio-culturels.
103. Le travail par groupes autonomes.
104. La technologie.
105. Lire.
106. Quelle éducation ?

(*) Numéros épuisés en avril 1972.

Communiqué des sections FEN - CGT - CFDT de l'INRDP

Les sections C.F.D.T., C.G.T., F.E.N. de l'I.N.R.D.P. protestent contre la suppression dans les publications de l'I.N.R.D.P., des « Cahiers Pédagogiques », l'un des rares moyens d'information dont disposent les professeurs pour se tenir au courant des travaux d'innovation en cours.

Cette mesure, comme la censure apportée au Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire (Plan Rouchette) avant publication par l'I.N.R.D.P., ne peut qu'accréditer l'image d'un I.N.R.D.P. soumis à une pensée « officielle », étroitement dépendant de la conjoncture politique.

Cette mesure, comme l'éviction des mouvements pédagogiques, va à l'encontre de la vocation de l'I.N.R.D.P. : soutenir, aider, diffuser l'innovation contrôlée par ces mouvements, indispensable catalyseur de la rénovation et de la recherche.

Les personnels de l'I.N.R.D.P. demandent :

- que l'I.N.R.D.P. redevienne un lieu d'échange, de confrontation ;
- que l'aide aux mouvements pédagogiques soit inscrite en droit et en fait au budget de l'I.N.R.D.P., afin qu'ils puissent, librement et selon leur caractère propre, apporter à la rénovation pédagogique et à la recherche leur nécessaire contribution.

L'éducation nationale en péril : L'affaire Jean-Louis HURST

Il est de plus en plus difficile de nos jours d'être un enseignant... ne disons pas révolutionnaire, ni gauchiste ni rien de ce genre, disons simplement intelligent et ouvert.

Si on prend son métier à cœur et si, comme J.-L. Hurst a essayé de le faire à Saint-Denis dans son C.E.S., on tente de faire avec ses élèves des choses qui puissent les passionner et les « former » — disons par exemple un film qu'on réalise avec eux — alors on risque de voir tomber sur soi les foudres conjuguées de l'association des parents d'élèves, des collègues, de l'administration et du parti communiste, tout ce beau monde renchérissant à qui mieux mieux dans le sens de la plus pure tradition réactionnaire.

Car c'est bien cela qui est étonnant dans l'affaire de J.-L. Hurst : cet accord spontané et sans failles d'institutions qui devraient théoriquement diverger et s'opposer, mais ici et seulement ici, marchent la main dans la main. Voilà en effet le lieu actuel de la réconciliation : nos chers enfants. On accepte, à la rigueur, de travailler pour la libération du prolétariat mais pas pour la libération des enfants... ou simplement pour qu'ils puissent penser « avec leur tête ».

Et en effet, le prolétariat est assez éloigné quand on fait partie de l'élite, ouvrière ou non, tandis que les enfants sont chez nous, à la maison ; on est directement concerné par eux. On veut qu'ils réussissent socialement là où on n'a pas réussi soi-même. On veut qu'ils « travaillent » sérieusement pour obtenir des diplômes qui leur permettront d'avoir une bonne situation. Les enfants assurent notre réussite... par personne interposée. Ils n'ont pas de valeur en eux-mêmes mais pour nous. Il n'est donc pas étonnant que, comme le parti communiste de Saint-Denis, on considère l'effort de rénovation pédagogique plus de crédits et de meilleurs moyens matériels. On est d'accord là-dessus à Saint-Denis comme dans le 16^e arrondissement.

Le dossier de J.-L. Hurst que nous présentons dans la suite est parlant par lui-même.

- Le rapport de l'inspecteur primaire qui est la seule pièce officielle qui « justifie » la « mutation d'office ».
- La lettre de l'inspecteur d'académie qui notifie à J.-L. Hurst sa mutation d'office.
- La réponse de J.-L. Hurst à l'inspection académique.
- La lettre que J.-L. Hurst envoie aux parents de ses élèves pour expliquer ce qu'il voulait faire.

Rappelons pour mémoire que J.-L. Hurst a finalement refusé de quitter le poste qu'il occupait à Saint-Denis, ce qui a valu au C.E.S. d'être cerné en permanence par la police. Voilà où on arrive dans le circuit de la répression.

Rappelons aussi que J.-L. Hurst a réalisé avec ses élèves de 6^e et de 3^e plusieurs films remarquables dont l'un où l'on pose le problème de la peine de mort et un autre celui des bidonvilles de Saint-Denis.

M. LOBROT.

REPERES

A titre d'information, voici quelques extraits du dossier HURST qui vous sont communiqués conjointement par le GRIP, l'IPEM, le GFEN, le GERREN.

Le Secrétariat national du GFEN nous prie d'insérer la note suivante :

« Avec d'autres organisations (GERREN-GRIP-IPEM), nous publions une partie du dossier Hurst. Nous considérons cette publication comme une information donnée à nos lecteurs. Il ne s'agit pas pour autant d'une prise de position du GFEN sur le fond de cette affaire. »

● Faute de place, nous nous contenterons de soumettre aux lecteurs les conclusions des deux rapports d'inspection le concernant. Le texte intégral de ces deux rapports (contradictaires) figure dans un numéro spécial de « Politique-Hebdo » (1).

— Rapport du 7 mars 1965 à Fort National (Algérie) :

« M. HURST est un maître dynamique, dévoué à l'école algérienne, qui, par-delà le travail scolaire, vise la formation intellectuelle et civique de ses élèves. Maître convaincu de l'importance de son action éducative, il rend de grands services en dehors de son travail de classe...

C'est un maître qui fait preuve de qualités pédagogiques certaines et les élèves tirent un réel bénéfice de son enseignement. En se disciplinant un peu plus sur le plan des horaires, M. HURST sera encore plus efficace. Il ne fait cependant pas de doute que c'est un professeur d'avenir. »

— Rapport du 11 février 1972 à Saint-Denis :

« M. HURST est certainement un maître intelligent ; il a, avec ses élèves, un excellent contact. Mais son enseignement manque d'efficacité par absence de rigueur. Le commentaire de textes libres et de lettres donnant lieu à correspondance interscolaire ne suffit pas ; il faut mettre les enfants en contact avec la littérature et la poésie, même si on commence par ce qui leur est le plus immédiatement accessible...

Je reverrai M. HURST dans le courant de l'année pour porter un jugement plus précis. »

● Ordre de mutation adressé à J.-L. HURST le 5 mai 1972 par l'Inspecteur d'Académie de la Seine-Saint-Denis :

Tant un rapport de l'I.D.E.N. de la 16^e circonscription que les observations émises par Madame la Directrice du C.E.S. DE GEYTER à SAINT-DENIS mettant pleinement en évidence votre inaptitude à assurer dans des conditions satisfaisantes le service afférent à l'emploi de P.E.G.C. Lettres - Histoire - Géographie qui, au début de l'actuelle année scolaire, vous avait été confié.

C'est donc à une expérience différente que je viens par la présente lettre vous convier en vous invitant à rejoindre dès la fin de votre congé de maladie, c'est-à-dire le vendredi 5 mai 1972, le C.E.S. Guillaume Apollinaire à STAINS où une classe de cycle terminal pratique vous sera attribuée.

Je ne saurais trop vous inviter à remplir dans des conditions régulières l'emploi qui vous est offert, sur lequel vos activités seront contrôlées avec un soin particulier.

● Réponse de J.-L. Hurst à l'Inspecteur d'Académie (15 mai 1972).

Monsieur l'Inspecteur d'Académie,

Vous m'avez signifié, par lettre recommandée en date du 5 mai 1972, ma mutation du C.E.S. Degeyter de Saint-Denis au C.E.S. Maurice-Thorez de Stains avec, pour motif, mon « Inaptitude à assurer, dans des conditions satisfaisantes, le service afférent à l'emploi de P.E.G.C. ».

Je conteste énergiquement la forme et le contenu de cette mesure administrative pour les raisons suivantes :

- elle sanctionne arbitrairement mes élèves autant que moi-même ;
- elle est prise au mépris de onze années de carrière dans l'Education Nationale (cinq ans dans l'Enseignement Primaire, six dans le Secondaire) et des excellents rapports d'inspection qui l'ont jalonnée ;
- elle fait fi de l'expérience pionnière que j'avais entamée cette année avec l'utilisation du magnétoscope par mes élèves (en classe comme pendant leurs journées de loisirs), sur la base de leurs enquêtes sociales.

Je me suis cependant présenté, au terme de mon congé dûment justifié par certificats médicaux, le vendredi 12 mai 1972, à Madame la Directrice de mon nouvel établissement et lui ai remis les notifications d'arrêté de ma nomination que je refusais de signer.

Je devais assurer mes premiers cours aujourd'hui, mais le désarroi que j'ai constaté entre-temps chez mes élèves de Saint-Denis et leurs parents m'a fait revenir sur ma décision.

Je n'accepte pas le nouveau poste qui m'est attribué.

Je demande que la Commission Administrative Paritaire Départementale soit saisie de mon cas.

Je fais appel auprès de vous pour que vous reveniez sur votre décision de mutation.

Je demande ma réintégration au C.E.S. Degeyter.

Je sollicite une contre-inspection et rappelle que Monsieur l'Inspecteur départemental Tétard, qui m'avait inspecté le 11 février 1972, avait réservé sa note et conclu son rapport en précisant qu'il me « reverrait dans le courant de l'année pour porter un jugement plus précis ». Ce qu'il n'a pas fait.

Je vous prie, d'agréer, Monsieur l'Inspecteur d'Académie, l'expression de ma haute considération.

Je viens d'être renvoyé du C.E.S. Degeyter, en pleine année scolaire, et muté à un nouveau poste.

La raison invoquée par l'Administration est mon « inaptitude ».

Je dénonce l'hypocrisie d'une telle sanction qui veut me faire passer pour incapable d'instruire vos enfants tout en me confiant ceux de la commune voisine.

Autre hypocrisie : il aurait fallu 11 ans à l'Éducation Nationale pour se rendre compte de mon incompetence.

Car j'ai enseigné 5 ans dans le primaire et 6 dans le secondaire. Je suis instituteur titulaire au 5^e échelon. J'ai été aussi animateur pendant trois ans dans un service de Jeunesse et Sport.

A part peut-être l'actuelle année scolaire, sur laquelle je vais m'expliquer, ma carrière peut être considérée comme parfaitement honorable pour mes censeurs :

- Sorti premier de promotion du stage à l'École Normale d'instituteurs d'Aix-en-Provence en 1956 ;
- C.A.P. d'instituteur avec la note 13 (une des meilleures de mon département) en 1957 attribuée par M. l'Inspecteur Legrand, aujourd'hui directeur à l'Institut Pédagogique Nationale, qui avait apprécié, dès cette époque, mes efforts pour réaliser une pédagogie nouvelle (Freinet) dans ma classe ;
- directeur d'un centre de formation professionnelle (dit « Ferme de la Jeunesse ») en Algérie en 1963 ;
- licence d'enseignement de Géographie en 1968 et préparation d'une maîtrise d'Histoire ;
- détaché deux ans comme professeur d'Histoire et Economie auprès d'élèves ingénieurs près d'Alger en 1966 et 1967 ;
- ma dernière note d'inspection (avant celle de cette année) est un 16,5 avec félicitations de l'Inspecteur d'Académie. En conclusion, le rapport me considère comme un « professeur d'avenir ».

Et c'est ce professeur d'avenir que l'on menace aujourd'hui, dans son arrêté de mutation, de « contrôler avec un soin particulier » comme on le ferait d'un fou ou d'un voyou.

Le vrai motif de la sanction qui me touche (et vos enfants autant que moi) n'est pas mon « inaptitude » à enseigner. C'est le désaccord d'autorités administratives avec les méthodes et le contenu de mon enseignement.

Je vais donc mettre les choses au clair.

Mais je suis obligé auparavant de dire un mot sur un faux prétexte que l'Administration ne manquera pas d'utiliser contre moi : celui d'absences pour maladie.

On a essayé, à Degeyter, de me faire passer pour un fumiste qui prenait des congés quand il en avait envie. La vérité sur ce point (je l'ai déjà expliqué à vos enfants) est la suivante : je souffre, depuis mon retour d'Algérie, d'une grave amiblaste intestinale dont je subis les crises à des moments les plus

imprévisibles. Mais le plus dur pour moi, ce fut le malaise moral que j'en gardai : je m'étais attaché à mes élèves de 6^e C et j'avais peur de perdre leur confiance pendant une absence prolongée.

Le fond du problème, je le crois, et ce que certains ne nous pardonnent pas, c'est un peu ça : nous nous aimions, la 6^e C et moi.

Mais il faut dire que nous n'y sommes pas arrivés simplement en faisant des dictées et des conjugaisons.

Ce qu'on propose trop souvent à vos enfants, c'est d'apprendre des mécanismes, de se plier à des règlements et de faire semblant de s'émouvoir de temps en temps sur des textes un peu poétiques qui décrivent une vie qu'ils ne connaissent pas et ne connaîtront jamais.

Depuis longtemps je savais ce qu'on essaie de faire des écoliers : de petits robots qui disent « oui monsieur » et qui tirent des casiers tout prêts de leurs têtes quand on leur donne un exercice à pièges sur les subjonctifs et les accords de participes passés. Depuis longtemps, avec beaucoup d'autres enseignants, j'avais décidé de faire entrer la vie dans ma classe. Nous ne travaillions plus tellement à partir des textes des livres, mais à partir des récits que mes élèves, faisaient de leurs expériences, en les corrigeant et en les enrichissant collectivement.

Pourquoi faudrait-il apprendre le français en s'inspirant des paysages d'automne de Lamartine alors qu'il ne reste qu'une quarantaine d'arbres à Saint-Denis ? Est-ce qu'Evelyne, Mario, Pascal ou Fatima ne l'apprendront pas mieux en rectifiant sans cesse et en enrichissant de mots nouveaux, avec mon aide, ce qu'ils disent dans leurs conversations de tous les jours ?

Il n'est pas possible d'instruire un enfant sans l'intéresser. Il n'est pas possible de l'intéresser sans partir de ce qui le concerne ou le préoccupe.

C'est pourquoi, dans ma classe, il y avait des débats libres, enregistrés et corrigés au magnétophone et plus tard au magnétoscope.

C'est pourquoi, au premier trimestre, l'oral l'a emporté sur l'écrit car je voulais que les élèves, déformés par cinq années de règles, osent utiliser spontanément leur langage. C'est pourquoi, au deuxième trimestre, nous avons peu travaillé sur les cahiers bien léchés, mais plus souvent sur des bouts de papier où l'enfant notait rapidement ce qu'il voulait dire, voyait mes ratures, corrigeait avant de les jeter. A quoi cela sert-il de collectionner ses fautes dans un classeur bien tenu et de se sentir propre mais coupable ? Il est temps que la langue fasse partie de nous-mêmes et non pas de nos archives.

C'est pourquoi, en géographie, quand je devais faire un cours sur l'Inde à des 5^e, je ne commençais pas à parler des montagnes ou des fleuves dont mes élèves ignoraient tout. Nous démarrions tout logiquement sur le conflit indo-pakistanaï que j'avais entrevus à la télévision et nous comprenions mieux ensuite l'importance que pouvaient avoir les montagnes ou les fleuves dans la vie des hommes.

Cette façon de faire classe, beaucoup de gens dans l'Education Nationale aujourd'hui l'acceptent, la pratiquent ou l'encouragent. Pour certains c'est même devenu une véritable mode, un snobisme : pour être à la page, il faut faire des exposés, des textes libres, de l'audio-visuel, un journal scolaire rempli de délicieuses anecdotes, des classes-promenades, de la « linguistique structurale et fonctionnelle » hors des exercices abstraits ; en un mot de la « pédagogie vivante ». C'est même institutionnalisé puisque dans les instructions officielles de juillet 1971 on lit : « Le professeur éveillera avec fruit le désir de s'exprimer s'il propose des sujets fondés sur l'expérience de l'enfant, celle de sa vie quotidienne, etc. »

Tout cela, je l'avais pratiqué et j'ai continué à le faire en partie. Mais cette année il s'est passé quelque chose qui m'a obligé à aller plus loin.

C'est difficile d'expliquer comment cela m'est arrivé. Peut-être étais-je tout simplement à l'écoute de mon temps, à l'écoute des événements : je me

suis rendu compte du rôle que jouaient aujourd'hui les jeunes dans l'Histoire, dans l'Histoire qui se faisait sous mes yeux... et je me suis mis à les respecter.

L'important pour moi, ce n'était plus de bien faire classe, c'était la vie de chacun de mes élèves.

Alors, quand j'ai eu ces 31 gosses de 6^e C devant moi (et les autres que je voyais une heure ou deux par semaine en géographie), quand j'ai vu où ils habitaient (ceux de la Plaine coincés entre l'autoroute et les usines, ceux du Frand-Moisin dans leur boue ou leurs cages à lapins tonitruantes, ceux des vieux quartiers de la Zone), quand je les ai entendu raconter leur vie (les uns n'ont même pas de passé, ne sachant rien de leur pays d'origine, ni d'avenir, ne sachant pas où ils habiteront l'année prochaine ; la plupart ont leur existence enfermée dans un carré formé par leur maison, l'école, un square ou un cinéma) et quand je les ai sentis pourtant si curieux de tout ce qui se passait dans le monde, si implacables dans leurs jugements, si exigeants... alors je les ai pris très au sérieux.

J'ai compris définitivement que l'Enseignement et l'Education c'était une seule et même chose. Qu'il ne fallait pas voir l'élève, mais l'homme en préparation. Qu'il fallait se comporter avec les enfants pendant les heures de classe comme on se comporterait avec eux en dehors de l'école, comme on se comporterait s'ils étaient nos propres enfants.

Pour moi, cela veut dire : ne pas être pressé, dialoguer à égalité, être continuellement à leur écoute, leur apprendre à découvrir et à comprendre les choses au lieu de les leur imposer. C'est-à-dire les respecter.

Et c'est ainsi que nous avons fait (entre autres) cette enquête, ce procès et ce film vidéo sur la peine de mort qui nous ont été tant reprochés ensuite par l'Administration.

Pour ceux d'entre vous à qui je n'ai pas pu le dire de vive voix, il faut que j'explique un peu comment cela s'est passé afin que vous compreniez mieux les principes qui me guidaient.

Quand il y a eu l'affaire de Clairvaux, plusieurs enfants en ont parlé en classe. (Dans la mesure où ils pouvaient en parler librement chez moi, cela veut dire que j'appliquais une pédagogie que certains appellent « anti-autoritaire »). Je leur ai demandé leur avis et l'énorme majorité a voté pour la condamnation à mort immédiate des deux assassins. Alors j'ai fait semblant de me mettre en colère et je leur ai demandé de quel droit ils se permettaient d'envoyer à la guillotine des gens dont ils ne savaient absolument rien. J'ai ajouté : « Ici, celui qui n'a pas fait d'enquête n'a pas le droit à la parole. » (D'éminents pédagogues diront donc que je suis un « anti-autoritaire directif », définition qui me convient assez).

C'est ainsi que les élèves ont commencé à travailler en équipes pour constituer des dossiers d'articles de journaux, interviewer les gens, organiser une défense et une accusation, etc.

Et comme c'était devenu leur grande préoccupation, tout logiquement nous nous sommes mis à corriger l'oral puis l'écrit de ce qui était le fruit de leurs recherches, au grand scandale de certains qui s'aperçurent qu'on pouvait faire aussi de l'orthographe et de la grammaire avec Bontemps et Buffet.

Puis nous nous sommes filmés. Ce fut un choc bénéfique pour chacun d'entre nous de voir aussi objectivement ses insuffisances dans la manière de s'exprimer. Mais aussi quelle énorme confiance en soi cela donne brusquement d'être écouté avec tant d'attention !

Mais nous n'avons tout de même pas passé notre temps à parler de cette affaire que nous ne traitions que lorsque les recherches avaient sensiblement avancé. C'est donc une calomnie que de faire croire que nous y avons consacré des mois. D'autres sujets nous intéressaient tout autant comme la vie à Saint-Denis, notre correspondance avec une 6^e de Bretagne ou, pour quoi pas, une fable fort vivante de M. de La Fontaine.

Mais revenons à la peine de mort. L'Administration m'a accusé de me complaire dans des sujets morbides qui allaient traumatiser les enfants, elle m'a accusé de violer leur conscience et de vouloir faire de la politique avec eux.

Ceux d'entre vous qui ont vu notre film ont été étonnés de la sérénité, de l'humour même, avec lesquels les enfants abordaient le problème. Il y a un moment où Annick, qui est avocate (volontairement !) jugé bon de lire un article où Buffet décrit une scène affreuse à laquelle il assista comme légionnaire en Indochine : une femme blessée porte ses boyaux dans ses mains. Alors, derrière Annick, il y a un joyeux luron qui dit : « Tais-toi, tu me donnes falm ! »

Toute l'histoire de notre procès est là. Au départ, je pensais qu'on ne parlerait de Clairvaux que dix minutes. Mais figurez-vous : ils se sont accrochés. Et qu'est-ce qui les intéressait ? Le sang, les prisons, la guillotine ? Pas du tout. C'était une certaine passion de la recherche qui les avait saisis. Qui allait trouver le plus grand nombre de faits marquants, d'explications, d'arguments convaincants ?

Et s'ils se sont captivés pour un problème social (comme de bien d'autres par la suite), cela n'a rien d'étonnant. Ecoutez bien les enfants. Ils sont marqués par la rue et la télévision. Ils ne cessent de parler de l'actualité.

Personnellement, je me moquais comme de l'an 40 de cette affaire judiciaire (même si à la fin du procès les deux tiers de la classe avalent viré et étaient contre la peine de mort). Ça n'a été pour moi, du début à la fin, qu'un prétexte :

1. pour obliger mes élèves à s'exprimer mieux puisqu'ils étaient intarissables sur ce sujet ;
2. pour leur apprendre que dans la vie, que dans la société dans laquelle ils vivent, ils ne doivent pas tout gober sans réfléchir, mais comprendre ce qu'il y a derrière quelque chose, chaque événement, savoir les analyser et éventuellement les transformer.

Cet apprentissage n'est jamais trop précoce. C'est pourquoi certains d'entre vous me disaient leur émerveillement que depuis ce moment leur fils ou leur fille s'intéressait à tout, prenait la parole à la maison et la gardait.

Je sais par contre que des professeurs, eux, s'en sont plaints. Et pour cause !

Et je pose la question : qui est-ce qui viole la conscience des enfants ? Ceux qui les laissent s'exprimer et leur demandent d'être plus convaincants ou ceux qui exigent d'eux le silence absolu et ne leur laissent aucune initiative ?

Quant à la politique, je le dis franchement (c'est une chose que mon expérience personnelle m'a apprise) : la meilleure façon de dégoûter un individu d'une opinion quelconque, c'est de le contraindre à l'accepter par la force comme par le charme.

Personnellement je ne crois plus en Dieu (malgré quinze ans d'éducation religieuse !), mais quand ma fille, qui a huit ans, me demande : « Explique-moi qui est Dieu », je lui dis : « Moi, je crois qu'il n'existe pas, que c'est une idée inventée par des hommes ; mais Albert, lui, y croit : demande-lui son avis et décide ce que tu veux. »

Je ne commettrai jamais l'erreur de dire à mes élèves : « Ceci est bien, ceci est mal. » Je leur dis : « Renseignez-vous là-dessus, voyez les causes et les conséquences, vous nous donnerez votre opinion et, si d'autres ne sont pas d'accord, nous en discuterons. »

Je crois qu'on pourrait appeler cela une véritable instruction civique.

Il y a dans nos écoles une hypocrisie sans borne en ce qui concerne la politique. Ce sont souvent ceux qui disent ne pas en faire, qui en ont peur, qui la détestent... qui imposent en fait une ligne politique à leurs élèves. Ils leur inculquent la docilité dont d'autres profiteront ensuite à la caserne et à l'usine ; ils les obligent à exprimer non pas leurs idées, mais celles des commissions ministérielles qui ont rédigé les livres ; ils « orientent » pour la vie, avec un souverain mépris pour la condition sociale de leurs élèves, les uns vers le cycle long, les autres vers le court, puis font semblant de s'étonner que le fils de bourgeois soit au lycée et le fils d'ouvrier au C.E.T.

Vous qui êtes en majorité des travailleurs manuels (français ou immigrés), vous savez donc déjà le sort réservé à vos enfants. Tout est joué d'avance. Les professeurs sont simplement utilisés pour opérer cette énorme sélection après avoir collaboré à ce formidable matraquage des cerveaux. Et beaucoup l'acceptent sans même en être conscients.

Dans ma classe, j'essayais que les choses se passent différemment. Nous nous retrouvions aussi en dehors de l'école pour faire des enquêtes ou des films. Et l'on parlait ensuite présenter ces films dans toute la région parisienne à des enfants, des parents, des professeurs. Les élèves-présentateurs étaient considérés avec respect, les adultes tenaient le plus grand compte de leur point de vue. Ils faisaient un apprentissage d'hommes responsables. Leur fierté rejaillissait sur la classe tout entière. D'ailleurs, nous ne formions plus une vraie classe, mais plutôt une grande famille.

C'est évident, nous ne jouons plus le jeu. De quel droit aurait-on encore appelé ça un professeur et des élèves ?

L'Administration s'est crue atteinte dans sa dignité, puis elle a pris peur.

Ce fut d'abord l'opération de harcèlement, avec les convocations et les critiques constantes de la directrice ; puis l'intimidation avec une visite-éclair d'une demi-heure, la veille des vacances scolaires, d'un inspecteur qui s'employa surtout à regarder des cahiers ; enfin la condamnation : nous étions devenus « inaptes » mes élèves et moi.

Car ne vous y trompez pas. Si l'on me déplace par mesure de salut public, les notables du C.E.S. Degeyter vous le diront : il n'y a pas que Hurst qui était fou, tous ses élèves de 6^e C. sont atteints. La preuve : ils ont commencé à penser avec leur propre tête !

Mais le plus tragique pour tous les notables de l'Education Nationale, c'est qu'ils sentent bien que notre cas n'est ni individuel ni isolé. Partout le malaise grandit dans les écoles de ce pays, le fossé se creuse entre les élèves et leurs professeurs, entre les partisans de l'ordre ancien et les partisans de la vie.

Et ils devinent déjà quels seront les vainqueurs.

Telle est, je le pense, la vraie raison de la sanction qui est portée contre vos enfants et contre moi.

Nous sommes des boucs émissaires.

On démolit une classe un mois et demi avant la fin de l'année scolaire. Pourtant nous avons encore des choses très sérieuses à faire ou à terminer dont un film sur la vie des quartiers et un voyage en Bretagne. Mais quelle importance cela peut avoir pour les notables ?

Je vous le demande, qui a le droit de remettre en question les activités d'une collectivité organisée ? Ceux qui vivent en dehors d'elle ou les membres de cette collectivité ?

Qui sont les plus aptes à juger un professeur ? Une Administration qui le contrôle indirectement, épisodiquement ou bien ses élèves et leurs parents ?

VOUS AVEZ LA PAROLE.

**Groupe d'Etude pour la Défense et la Rénovation permanente
de l'Ecole maternelle**

Français, parlez à vos enfants !

C'est ce que dit en substance M. Guichard, ministre de l'Education Nationale, au cours d'une interview accordée à M. Julien, auteur d'un ouvrage récent sur l'éducation (1).

Cette interview intéresse d'autant plus le Groupe d'Etudes pour la Défense et la Rénovation Permanente de l'Ecole Maternelle que le ministre, à partir de la question de « l'égalisation des chances par l'école », élargit le débat à l'ensemble du processus éducatif, et s'interroge sur l'importance des toutes premières années de l'enfant.

Son argumentation, destinée avant tout à réfuter les thèses défendues par M. Mitterrand au cours de l'émission télévisée « A armes égales » du 18 janvier 1971, se développe sur deux points.

Premier point : l'école, dans cette affaire, fait tout ce qu'elle peut, grâce au « tronc commun de 3 à 12 ans ». « Et mon adversaire est en contradiction avec lui-même. Tantôt M. Mitterrand me dit : seules les maternelles peuvent réduire les inégalités originelles ; et tantôt : la ségrégation intérieure du C.E.S. empêche de réduire les inégalités... Mais si tout est joué avant, quel est l'intérêt de la discussion sur le C.E.S. ? Ce que le tronc commun ne fait pas à 6 ans, le fera-t-il mieux à 12 ans ? »

Deuxième point : de toute façon, les différences s'installent très tôt, c'est donc sur le milieu familial qu'il faut agir : « Ah ! si les Français savaient l'importance du langage ! Les enfants à qui on a beaucoup parlé arrivent à 3 ans en maternelle avec une avance considérable... J'ai parfois pensé à une campagne nationale : parlez à vos enfants ! Dès qu'ils ont 6 mois. Ce serait un grand pas en avant. »

Disons tout de suite que cette façon de poser le problème ne nous paraît pas acceptable.

Il n'y a pas jusqu'à 3 ans la famille, ensuite l'école. Il y a, tout au long de l'enfance, la famille et les collectivités éducatives : crèches, école maternelle, école élémentaire, centres de loisir, etc., dont le rôle est complémentaire par rapport au rôle familial. La responsabilité de l'Etat est engagée pour l'ensemble du système institutionnel, de la crèche à l'Université !

Il est légitime, et même urgent, de faire porter la contestation à tous les niveaux à la fois. La politique éducative défendue par les pouvoirs publics est une politique cohérente, en dépit de ses contradictions apparentes. Tout

au long de la scolarité, et dès la première étape dite pré-scolaire — fait qui est resté longtemps inaperçu —, ce système mis en place a pour effet de bloquer le changement social en perpétuant artificiellement les modèles culturels du passé, et de consolider un type de société fondé sur l'inégalité sociale.

Ceci dit, répondons point par point aux raisons du ministre.

1. Personne ne prétend qu'il faut agir seulement au niveau de la maternelle.

Tout n'est pas joué à 6 ans, au sens littéral du terme, mais on sait maintenant que ce qui se passe dans la vie d'un enfant avant cet âge est fondamental pour son avenir. Si l'environnement ne lui apporte pas ce dont il a besoin, beaucoup de choses peuvent être, sinon perdues, du moins compromises. Un effort prioritaire, portant sur ce premier palier de l'éducation continue, permettrait de poser les problèmes des étapes suivantes, et notamment ceux du premier cycle, en termes nouveaux.

Il est très contestable, en effet, de prétendre, comme le fait ici le ministre, que les différences entre les enfants à l'entrée en 6^e dépendent seulement d'une « maturation inégale ». Cet abus de « psychologisme », qui s'exprime dans d'autres propos ou textes officiels en termes de « dons », ou « d'aptitude », tend à masquer les facteurs sociaux décisifs qui interviennent dans ces différences.

2. Il est vrai, comme le reconnaît M. Guichard un peu plus loin — peut-être pour dégager la responsabilité de l'Education Nationale — qu'il faut remonter aux toutes premières années de la vie pour trouver les racines de l'inégalité des chances.

Mais il se contente de culpabiliser les familles, et surtout celles qui ont des conditions de vie difficiles. « Dans certains milieux, note-t-il avant d'évoquer son projet de campagne nationale, on ne parle pas aux enfants ; c'est une erreur. Ah ! si les Français savaient l'importance du langage... »

Il faut parler aux enfants, c'est exact. Mais parler à quel moment, lorsqu'on rentre tard le soir ? Parler quel langage ? Un autre livre récent (2) vient attirer heureusement l'attention du grand public sur le problème de l'inégalité sociale devant ce langage qui sera considéré à l'école comme le « bon langage ».

C'est une des raisons pour lesquelles toutes les familles qui le souhaitent, et particulièrement les familles de milieux populaires, moins disponibles, ont le droit de trouver dès les premiers mois de la vie, même si la mère n'a pas d'activités professionnelles, des collectivités aménagées pour l'enfant, avec le personnel qualifié nécessaire, où l'enfant pourra apprendre à vivre et à communiquer en communauté. Des contacts permanents parents-personnel doivent y être institués, afin que ces échanges assurent une sorte d'éducation réciproque, et favorisent l'unité éducative nécessaire à l'enfant.

Mais la formule « crèche familiale » — c'est-à-dire le recours à des nourrices — développée à outrance aujourd'hui par le ministère de la Santé (comme étant plus économique), n'est qu'une garderie sans valeur formatrice. Quant aux vraies crèches, et aux petites sections d'écoles maternelles, elles sont tout à fait propres à stimuler l'apprentissage du langage, mais elles sont trop rares et, là où elles existent, trop souvent contraintes à ne faire guère mieux, elles aussi, que la garderie.

Se contenter de vouloir agir sur l'attitude des familles, sans reconnaître le devoir de l'Etat et la nécessité du service public, est donc une mystification

du même type que celle qui consiste à prétendre résoudre la question de l'enseignement technique n « l'ennoblissant » aux yeux de l'opinion, sans agir au niveau de l'institution elle-même.

3. Le « tronc commun de 3 à 12 ans », même s'il était généralisé — ce qu'il n'est pas —, ne saurait à lui seul résoudre le problème, puisque dans l'état actuel des choses il reposerait sur une égalité toute formelle.

Nous demandons à l'intérieur du tronc commun — tout au long de la scolarité et dès le plus jeune âge — une pédagogie différenciée, qui ne soit pas une ségrégation, ni une présélection, ni même une simple « compensation ». De nombreux pays étrangers font sur ce point des expériences intéressantes, parfois dès les premiers mois de la vie. Mais notre pays est à la traîne, après avoir été à l'avant-garde !

Tandis que nos chercheurs rassemblent à leur tour tous les matériaux pour une expérimentation valable, les pouvoirs leur refusent les moyens nécessaires à sa réussite, en même temps qu'ils freinent l'innovation spontanée.

On semble ignorer, en haut lieu, les recommandations de l'UNESCO, qui insistent sur les devoirs des États en ce domaine :

« Il convient d'entreprendre des études qui détermineront les mesures les plus propres à tirer parti de tous les facteurs positifs inhérents à la condition des désavantagés, tout en contrebalançant ses effets défavorables. Dans cette perspective, il apparaît que l'éducation dispensée avant l'école primaire joue un rôle décisif... » (3)

Quel bilan peut-on faire aujourd'hui en France pour les moins de 6 ans si l'on se place dans cette perspective sociale ?

L'école maternelle, la crèche, le centre de loisirs jouent un rôle positif très précieux auprès de tous les enfants qui les fréquentent, et à ce titre méritent d'être défendus avec énergie contre tout ce qui les menace. Mais les enfants qui souffrent le plus des carences de cet équipement sont ceux qui ont le plus besoin de lui. En ne donnant pas les moyens matériels, et aussi pédagogiques, de lutter efficacement contre l'inégalité du départ, on aboutit à un clivage que traduisent les chiffres dès le cours préparatoire : un enfant sur trois de famille ouvrière redouble cette classe. L'école maternelle n'est pas « responsable » de cet état de choses, comme on l'a écrit à tort. Mais on la rend impuissante à l'endiguer.

Allons plus loin.

Un certain nombre de faits font craindre que la sélection ne s'institutionnalise effectivement à ce niveau. D'une part, un réseau d'établissements privés et payants, soutenus par les crédits de l'État, bénéficiant de conditions avantageuses tant pour l'implantation que pour le taux d'effectifs, drainent une portion croissante des enfants de classes aisées et monopolisent à leur profit les acquis scientifiques les plus récents.

D'autre part, à l'intérieur même de l'école publique, des initiatives récentes inquiètent les esprits avertis : création de classes « spéciales », « d'adaptation », ou « d'attente » qui, dans le contexte social actuel, risquent d'installer précocement une dangereuse sélection ; et en parallèle, circulaire qui autorise, dans des conditions du reste étroitement limitées, le passage au cours préparatoire à partir de 5 ans. Or les tests qui servent dans les deux cas au diagnostic défavorisent, on le sait maintenant, les enfants de milieux populaires et servent les plus privilégiés.

Ainsi, deux réseaux éducatifs se dessinent, dès cet âge crucial de l'apprentissage du langage : aux uns, les milieux familiaux stimulants, les jardins d'enfants à entraînements intensifs, les « bonnes » maternelles ; aux autres, les foyers en difficulté, les nourrices culturellement démunies, ou les « petites sections » surchargées des quartiers populaires.

Le dispositif de sélection se met en place : deux ans d'écart entre ceux qui devanceront le cours préparatoire et ceux qui plétineront en maternelle, c'est énorme, si l'on se souvient que l'un des critères de choix entre l'enseignement long et l'enseignement court, à l'entrée en 6^e, est précisément l'âge.

Ne nous leurrons pas : plus l'efficacité de la première éducation sera scientifiquement démontrée, plus forte sera la tentation, de la part de certains, de contrôler, bloquer ou défigurer, tant au niveau des crèches qu'à celui des écoles maternelles, un service public jugé dès lors moins anodin.

Cette interview fait partie de tout un travail de « relations publiques » fort bien organisé par le ministère à travers les divers réseaux de l'information.

Tantôt on culpabilise, comme ici, tantôt on rassure par des mythes euphorisants. Tantôt on manipule des statistiques peu probantes et parfois contestées, tantôt on s'efforce de récupérer, en les dénaturant, les arguments adverses pour camoufler les vraies responsabilités. Action psychologique d'autant plus efficace qu'une bonne part du public vit sur des images de l'enfance qui sont à repenser, et n'a pas encore pris conscience de ce droit de l'enfant à recevoir, dès sa naissance, au-delà des soins nécessaires, une authentique éducation.

Pour aider à l'avènement d'un nouveau statut social de l'enfance, dans le respect d'un avenir réellement ouvert, le Groupe d'Etudes n'a pas à présenter de solutions toutes faites — seulement des éléments de discussion.

Sur ce qui pourrait être un authentique cycle éducatif de base, il avance quelques questions :

— comment le concevoir pour qu'il ait sa place dans une optique d'éducation permanente, comme première étape et fondement de toutes les acquisitions futures ?

— comment le concevoir pour qu'il prépare des enfants autonomes, et capables d'inventer de nouvelles formes de vie ?

— comment desserrer les pressions sociales qui étouffent la personnalité enfantine, comme elles oppriment les adultes eux-mêmes, sous forme d'un ensemble de contraintes, de conduites répressives, de conditionnements liés aux valeurs en cours (individualisme, concurrence, rendement, profit, etc.) ?

— comment susciter de nouvelles attitudes, un nouveau style de relation et d'échange, capable de donner à chacun la chance de s'accomplir, et d'éviter le rejet ou l'isolement d'enfants considérés aujourd'hui comme « inadaptés » ?

Il souhaite que la population tout entière prenne ce problème en charge. Ceci implique que les citoyens, et en priorité les travailleuses et les travailleurs qui sont les plus directement concernés, soient largement informés, aient la possibilité de débattre de ces problèmes, en associant à cette réflexion leurs organisations représentatives (syndicats professionnels et familiaux, conseils de parents d'élèves, etc.), qu'ils puissent peser sur les décisions locales, et contrôler les réalisations.

Pour sa part, le Groupe d'Etudes tente de promouvoir au service de l'enfance, méconnue et sacrifiée, un type d'unité qui ne soit pas dogmatique, mais qui, à partir d'un certain nombre d'options communes, prépare l'unité d'action sur un secteur précis et d'intérêt primordial.

Le rôle qu'il a joué jusqu'ici, avec un succès indéniable, et qu'il souhaite développer, est celui d'un catalyseur. Il pense contribuer ainsi à l'élaboration d'une alternative d'ensemble pour la politique de l'éducation.

A ceux qui disent : une nouvelle association, pourquoi faire ? Il répond : face à une information incomplète ou tendancieuse sur tout ce qui touche l'éducation des jeunes enfants, l'urgence d'une « contre-information » se fait sentir chaque jour davantage.

Une « campagne nationale » auprès des Français ?

Il est temps, en effet, qu'un certain nombre de données, fondées sur une approche scientifique sérieuse, leur soient fournies, et par les modes de transmission les plus efficaces. Mais le gouvernement ne doit pas en avoir le monopole, ni la publicité de marque du type : « Ecoutez parler vos enfants parler pendant qu'ils goûtent avec une tartine X. »

L'émission « A armes égales » du 13 janvier 1971 a été, à notre connaissance, la seule à montrer des images véridiques sur la misère des écoles maternelles dans les quartiers populaires. Le lendemain, nous écrivions :

« L'information sur chaque secteur ne pouvait être, dans le cadre de cette émission, que fragmentaire. S'il est vrai, comme l'accorde M. le ministre, que le destin de l'enfant se joue à l'école maternelle, le débat doit rester ouvert devant le grand public, et la télévision, notamment, doit être autorisée à présenter et à commenter de façon explicite autre chose que l'imagerie rassurante dans laquelle on l'a trop souvent enfermée.

« A quand un dossier d'ensemble, à la fois critique et prospectif, sur la question cruciale de la petite enfance ? »

Au moment où l'on parle de réorganiser l'O.R.T.F. et à donner la parole aux citoyens, le Groupe d'Etudes pour la Défense et la Rénovation Permanente de l'Ecole Maternelle pose à nouveau cette même question. Il revendique, en tant qu'association compétente, la possibilité de participer à l'élaboration et au contrôle d'une campagne d'information sur le droit fondamental du jeune enfant à l'éducation.

Paris, le 3 juin 1972.

**Groupe d'Etude pour la Défense
et la Rénovation Permanente de l'Ecole Maternelle,
94, rue Notre-Dame-des-Champs, PARIS-6^e.**

Enfants d'ethnies différentes :

Difficulté d'insertion sociale ^③

Nous avons essayé d'étudier la classe de B..., pour différentes raisons :

1. C'est une classe de perfectionnement qui, au début de l'année, avait un niveau scolaire homogène : les enfants sortaient du cours préparatoire, et savaient tous lire. Actuellement, le niveau, selon les enfants, s'échelonne entre le C.E. 1, C.E. 2 et le C.M. 1. A partir du cours préparatoire, ces enfants sont normalement recyclés dans les écoles de G... Mais les enfants de la classe de B... étant restés trop longtemps en C.P. pour être recyclés directement, on essaye de leur faire rattraper le retard. En effet, l'instituteur pense pouvoir en recycler sept au C.M. 1 et deux au C.M. 2, à la rentrée prochaine.

2. L'instituteur utilise des méthodes inspirées de la pédagogie institutionnelle, et, d'autre part, est particulièrement intéressé par tout ce qui touche à l'adaptation des enfants d'immigrés, en particulier dans le système scolaire.

Il a pu nous fournir toutes sortes de renseignements sur la vie de la cité : coutumes propres à la culture arabe, la vie, les attitudes et les perspectives des familles, etc. Il a gagné l'amitié et la confiance de beaucoup de parents, lors de la grève de l'école à laquelle il a participé activement, et il a gardé ces contacts.

PRESENTATION DE LA CLASSE

C'est donc une classe de perfectionnement de « moyens ». Ils ont de 9 à 13 ans ; il y a seize enfants, neuf garçons et sept filles. Ils sont surtout d'origine nord-africaine, sauf quatre Espagnols.

La classe forme un U ; d'habitude les filles sont au milieu, et les garçons de chaque côté, mais les places, qui n'ont pas été imposées, ne sont pas considérées comme fixes. Au cours du travail, les enfants et B... se déplacent, et s'installent comme ils veulent. B... reste très souvent à l'intérieur de l'U, parfois un enfant le rejoint. C'est là que se trouve le tableau noir, sur lequel on écrit et corrige les textes libres, et on inscrit l'emploi du temps pour la journée. Les calculs sont parfois faits par terre.

Sur les murs, des portraits d'eux-mêmes faits par les enfants, des posters d'Afrique du Nord ; dans un coin, des marionnettes et un théâtre (travail d'un atelier), un magnétophone, une imprimerie et une tourterelle.

NOTRE ARRIVEE

Nous arrivons alors que les enfants sont déjà installés à leur place. L'instituteur, qui nous connaissait déjà, ne nous présente pas. Nous nous plaçons aux deux seules tables de livres, au fond de la classe, derrière les filles. Elles sont très intéressées et nous harcèlent de questions : « Pourquoi venez-vous là ? Vous venez nous voir ? Est-ce que vous êtes des maîtresses ? » Nous sommes assez embarrassées pour leur répondre que nous venons en « observation », que nous sommes étudiantes.

La classe, assez perturbée par notre arrivée, cette première journée, prend tant bien que mal. Peu à peu, les enfants s'habituent à nous, et notre arrivée ne les distrait plus que très peu. Ils restent malgré tout très distants à notre égard. Nous parlons relativement facilement avec les filles, mais pendant longtemps, presque tous les garçons restent plutôt inaccessibles. Est-ce à cause de notre place assez loin d'eux, d'une réaction à notre sexe ?...

Le contact s'établit avec les garçons en faisant répéter des leçons, et en passant des épreuves, travail qu'on partage avec B... Certains garçons restent quand même à l'écart.

Les filles, par contre, nous choisissent de préférence, pour réciter leurs leçons. Elles demandent si nous sommes mariées, combien d'enfants nous avons, en voyant que l'une de nous est enceinte ; elles parlent des bébés dans leur famille. Elles se disputent entre elles pour porter nos sacs et, pendant la récréation, elles nous coiffent. Nous avons déclenché chez elles un comportement normalement impossible dans cette classe, sans femme adulte, sauf pourtant le professeur de musique dont elles disent qu'elle n'est pas gentille. « Vous êtes plus jolies qu'elle, vous êtes comme Sheila. »

AMBIANCE DE LA CLASSE

Cette classe s'est avérée particulièrement difficile à observer pour notre étude. Nous voulions avoir des cas particuliers à étudier en profondeur, dans le cadre d'une étude structurale de la classe. Or, ces cas furent très difficiles à « isoler », parce que la classe, en tant que groupe, était fort homogène et formait un tout que nous avions de la peine à « dissocier ».

En effet, cette méthode pédagogique, en s'appuyant sur le groupe que forme l'instituteur et les enfants, rend difficile la tâche de quelqu'un, en position marginale, qui cherche à comprendre le groupe.

L'ambiance est très différente de celle d'une classe traditionnelle : il y a peu d'élèves, et ils ont beaucoup de possibilités de communication entre eux, sans passer par B... Dans une certaine mesure, ils peuvent choisir leurs activités. Ils utilisent des procédures « démocratiques » : celui qui a des suggestions concernant le déroulement de la classe, ou une activité à proposer, prend la parole, ensuite la classe vote.

Cette année, ils ont fait une vingtaine de sorties d'une journée, en général pour visiter Paris, mais une fois, pour aller à Meaux, voir la classe des correspondants. Ils prennent une certaine responsabilité pour la réalisation de ces projets, s'occupent de l'achat des billets, et se renseignent sur les horaires.

Il faut noter quand même que les enthousiasmes sont souvent de courte durée : les marionnettes qu'ils fabriquaient au début de l'année ont toutes disparu, sans qu'on ait écrit ni joué la pièce pour laquelle elles étaient destinées.

D'un autre côté, les conflits entre les enfants, les demandes qui, dans une classe normale, ne pourraient pas être exprimées, prennent ici une place importante. Des crises de larmes, des disputes avec injures et coups, des accusations sont très fréquentes, et toute la classe s'arrête pour les régler. B... fait l'arbitre, en encourageant les enfants à trouver leurs propres solutions.

RAPPORTS GARÇONS - FILLES

La disposition habituelle de la classe montre un clivage apparent entre les garçons et les filles. On peut dire que les filles participent moins activement à la vie des classes. Ce sont presque toujours les garçons qui proposent les activités, et qui sont élus aux postes de responsabilités. Pendant les ateliers, les filles font le travail le moins intéressant, elles sont d'ailleurs souvent prises à part pour des leçons de couture avec la directrice. Quelquefois, les filles font bande à part pour bavarder, et les garçons les ont même accusées une fois de s'unir pour bloquer un vote.

Pendant une leçon de musique, nous avons vu les garçons se grouper spontanément pour chahuter le professeur, quoique les filles, inattentives, sont restées beaucoup plus tranquilles.

En dépit de ces quelques exemples, B... affirme, en s'appuyant sur ses propres observations, et les sociogrammes qu'il a faits, que les phénomènes de ségrégation sexuelle existent peu. La participation ou non à l'activité du groupe se décide plus au niveau individuel qu'en fonction du sexe de l'élève.

Pour les activités plus scolaires, elles sont bien intégrées au groupe, et leurs voix sont prises en considération au même titre que celles des garçons. Pendant les corrections des textes, libres par exemple, elles participent à l'activité de la classe autant que les garçons, et demandent à parler au chef de groupe correcteur (nommé par roulement) aussi souvent.

Les rapports d'égalité qui existent entre garçons et filles sont assez surprenants dans le cas des enfants nord-africains, qui ont l'habitude, chez eux de voir la femme et les filles soumises à l'autorité masculine.

RAPPORTS CLASSE - B...

Les rapports entre la classe et B... semblent très bons ; ils y a une ambiance de plaisanterie mutuelle. B... a beaucoup d'autorité morale, respecte et aime les enfants. Il nous a dit que c'était la première fois qu'il se trouvait dans une classe présentant un groupe aussi cohérent à l'analyse du sociogramme. Toutefois, il se plaint que la classe se laisse diriger facilement, « chaque matin je dois suggérer l'emploi du temps et la répartition du travail ; ils peuvent le changer s'ils le veulent, seulement, ils ne l'ont jamais fait, et j'en suis désolé. » Effectivement, les individus pas contents choisissent généralement de ne pas participer, plutôt que de faire changer d'activité à toute la classe.

Au niveau du groupe, il est certain que B... a un rôle très important : il représente l'autorité et il arbitre. Une fois, Lola, en me montrant la seule marionnette restée accrochée au mur, dit : « C'est lui, c'est Monsieur B... » Une autre fois, Mohamed est venu pendant la récréation montrer un petit serpent en caoutchouc. En riant, il dit : « C'est vous, Monsieur B... »

A un niveau plus personnel, il semblerait que certains des enfants aient un besoin spécial des attentions de B... Larbi, le jour où les enfants apprenaient leur récitation, a demandé une vingtaine de fois : « Monsieur, je peux réciter ? » Quant à Djamila, B... nous a dit qu'elle brûlait d'envie d'aller manger chez lui, et s'invitait à plusieurs reprises, alors qu'appartenant à une famille très attachée aux coutumes algériennes, elle n'avait jamais mangé à table avec des hommes.

RAPPORTS ENTRE LES DIFFÉRENTES NATIONALITÉS

Les différences de nationalités entre ces enfants semblent tout à fait secondaires, puisqu'ils gardent une certaine conscience d'appartenir à des pays différents, avec des coutumes différentes. Lola nous a parlé de son fiancé qui habite la cité : « Il est arabe, vous savez. » Nous avons demandé à Karima, qui était

à côté. Elle a vivement protesté : « Mais, je suis une algérienne, je ne peux pas avoir un fiancé, car mon père, il me tuerait. » A la récréation, une autre fois, un enfant nous a demandé si un juif est un marocain. Le problème s'est aussi posé à notre égard. Il a bien fallu établir que nous n'étions pas arabes, mais françaises.

Parmi les enfants, d'autre part, il y en a deux, Larbi et Djamilia, qui ont la peau plus foncée que les autres. Ils s'accusent, et sont accusés par les autres, d'être des noirs, des nègres (il existe d'ailleurs un mot de la langue arabe qui qualifie cette couleur foncée de teint chez les arabes).

Nous avons aussi entendu une critique pendant la leçon de musique : « Pourquoi faut-il toujours écouter la musique française ? »

ATTITUDE DE L'INSTITUTEUR

A première vue, le maître semble plus, dans sa classe, un dirigeant, sorte de leader « non-interventionniste ». En réalité, son rôle est assez difficile à expliquer, et, à la longue, il manipulerait plus les enfants qu'il n'y paraît, et aurait finalement une attitude autoritaire, en ce sens qu'il conseille fortement ses élèves, et leur fait souvent des remarques sur leur conduite en classe : « Tu parles trop, tu ne travailles pas assez, etc. »

Il est à la fois très présent et actif dans sa classe, et à la fois assez effacé devant toutes les idées de réalisations, les initiatives des enfants. C'est lui qui supervise les votes, les discussions, aide à faire surgir les idées difficiles, et remet les questions délicates à débattre, entre enfants, pendant les « conseils ».

Il paraît, malheureusement, avoir un contact moins solide avec les garçons qu'avec les filles, il y a une différence de qualité entre ces deux relations, et il aurait tendance à ne pas s'intéresser autant au groupe des filles qu'à celui des garçons.

D'une manière générale, il s'efforce d'avoir l'attitude d'un maître dans une classe de pédagogie institutionnelle. Il semble s'inquiéter de l'avenir des enfants, cherche un appui extérieur pour ce qu'il ressent comme une lutte très isolée.

ATTITUDE DES PARENTS VIS-A-VIS DE L'ECOLE

Nous avons remarqué que les parents des enfants scolarisés dans la cité de transit, et surtout les parents nord-africains, étaient très favorables à l'école. En effet, ils la considèrent comme l'élément indispensable à une promotion sociale de leurs enfants, comme la seule ouverture de la cité vers l'extérieur. Aussi les enfants, sauf peut-être les filles aînées, ne manquent-ils que très rarement l'école.

Les parents — les mères surtout — ont des contacts avec les instituteurs, s'intéressent au travail de leurs enfants, et à leur progrès scolaires. Dans ce cas, ils pourraient faire en sorte de permettre une meilleure adaptation de leurs enfants à la scolarité française, puisque cette dernière serait valorisée dans le milieu familial. Nous verrons qu'en réalité, d'autres facteurs entrent en jeu.

CONCLUSIONS

— Difficultés d'adaptation de ces enfants au système scolaire français : dans les classes que nous avons étudiées, notamment dans celle de B..., les enfants sont tous très âgés, par rapport aux enfants français des mêmes classes. Ils sortaient tous d'un C.P., en 1969, à un âge de 9 à 10 ans en moyenne

(au lieu de 7 ans). Les difficultés de ces enfants sembleraient d'autant plus importantes que tous les enfants de cette classe sont dans le même cas, et que B... leur fournit un enseignement adapté à leurs besoins.

PERSPECTIVES FUTURES POSSIBLES

D'après les renseignements de B..., il serait possible de recycler, en C.M.1 ou en C.M.2, une dizaine d'enfants, sur les 16 de sa classe ; il pense y parvenir d'ici la fin de juin.

Parmi les enfants qui restent, beaucoup seraient d'un niveau suffisant pour passer en C.M.2, mais ne pourront le faire, pour des questions d'âge et des raisons psychologiques.

Le recyclage, dans l'esprit des enfants et de leurs parents, semble être considéré comme une réussite, une promotion par rapport à ceux qui resteront dans l'école de la cité.

Comme ces enfants sont déjà en retard, les perspectives des études qu'ils peuvent poursuivre sont assez limitées.

— Mise en question du système de perfectionnement :

Un autre problème se pose encore ; en effet, d'après le règlement des classes de perfectionnement, les enfants — après 10-12 ans — n'ont plus droit à ces classes. Que faire, dans ce cas, des enfants qui, pour des raisons d'âge, psychologiques, ou tout simplement parce que notre système scolaire ne leur donnait pas les possibilités de s'adapter, n'ont pas droit, non plus, aux classes de perfectionnement ? Que vont-ils devenir ? Ils ne pourront même pas obtenir le C.E.P., et les perspectives de formation, de promotion professionnelle semblent bien bouchées.

C'est le cas des enfants de la cité qui passent le reste de leur scolarité dans la section des grands, en attendant d'avoir l'âge légal pour quitter l'école.

LE CAS DE DJAMILA

Nous allons maintenant voir plus en détail certains cas particuliers sur lesquels B... a, il faut avouer, attiré notre attention.

Djamila est âgée de 13 ans et demi (c'est la plus âgée de la classe) ; elle est en pleine puberté, contrairement aux autres, qui sont, pour la plupart, encore très enfants, au point de vue corporel.

Elle se présente comme très bruyante, agitée, ne tenant pas en place, mais très active dans la vie de la classe. Elle parle beaucoup, répond souvent la première — parfois sans réfléchir — s'agite, puis boude, si on ne l'interroge pas tout de suite. Elle travaille très souvent avec les garçons, et semble plus expansive que les autres filles sur ce plan.

Il aurait été intéressant d'étudier son cas plus avant, et de faire un examen clinique, mais nous avons préféré observer cette classe dans son ensemble, sans faire aucune différence entre les enfants. En observer certains, s'attacher à eux, comme pour le cas d'Aminda, et donc, par là, intervenir dans le groupe de la classe, nous semblait fausser les rapports que nous voulions étudier par ailleurs chez les enfants de la classe de B...

La famille de Djamila est restée très attachée aux traditions arabes, et ne voit pas la scolarité de sa fille, d'un très bon œil ; elle semble, pour le moins, s'en désintéresser complètement.

Les fêtes religieuses traditionnelles sont respectées, et ils vivent comme ils le faisaient avant d'émigrer. Par exemple, les filles et les femmes de la maison ne mangent jamais à table avec les hommes.

Les perspectives d'avenir de Djamila sont assez bouchées. En effet, bien que du niveau d'un C.M.1 au dire de l'instituteur, elle ne pourra pas être recyclée dans un C.M.2 « normal » de la ville de G... pour des raisons psycho-

logiques : elle est trop âgée. En effet, l'année prochaine, à 14 ans, elle sera physiquement comme une femme, traitée comme telle par ses parents, et elle risque fort de ne pas supporter le choc de se trouver en classe avec des camarades « petites filles », de 10 ou 11 ans. D'autre part, comme toutes les filles pubères que la tradition arabe surveille étroitement, sa famille risque de ne pas trop bien accepter qu'elle sorte tous les jours de la Cité pour se rendre à l'école.

LE CAS DE SVETEZA

Il a 10 ans ; il est Yougoslave, et est arrivé en France, dans la Cité de transit, en décembre 1969, ne parlant pas un mot de français, mais ayant été scolarisé dans son pays, à un niveau du C.E.2, au dire de B...

Après environ un mois, pendant lequel il est complètement perdu, car il ne comprend rien et ne peut participer à l'activité de la classe, pas plus qu'aux jeux entre les enfants du groupe, il s'intègre peu à peu.

Quand nous sommes arrivées pour la première fois, nous n'avons rien remarqué de spécial chez lui. Il paraissait, dès le mois de février, fort bien intégré au groupe, parlait français comme ses camarades, suivait très bien le niveau de la classe, et se montrait très participant pour les activités de groupe.

D'après B..., il a commencé à s'intéresser à la vie de la classe grâce au calcul, où il était particulièrement brillant, et qu'il aimait beaucoup.

Au point de vue familial, on n'a aucun renseignement sur les parents, leur façon de vivre, leur attitude à l'égard de la scolarité de leur fils. Nous savons seulement qu'il a deux sœurs, plus jeunes, l'une en C.P., qui s'est aussi bien adaptée que Sveteza, l'autre en maternelle — section des grands — qui semble poser des problèmes psychologiques, caractériels.

Nous n'avons pu suivre ce cas jusqu'au bout, car toute la famille est repartie au mois de mai (peut-être sont-ils retournés en Yougoslavie ?).

Les perspectives d'avenir de Sveteza semblaient bonnes ; il était, presque à la fin de l'année, du niveau d'un C.M.1, et allait pouvoir être recyclé en C.M.2, dans une école de G..., alors qu'il avait l'âge requis pour cette classe.

Mais il faut dire que, pour lui, le problème se posait différemment, en ce sens qu'il était déjà au niveau scolaire de la classe des « moyens » et que seuls se posaient les problèmes liés au langage, et à l'intégration dans le groupe. Cette dernière a pu être facilitée par le fait qu'il ne se présentait pas comme un étranger dans un groupe « d'indigènes », mais comme un enfant ne parlant pas encore français, dans un groupe qui était déjà « étranger » à l'institution scolaire française.

CAS DE MOHAMED

Il a 10 ans, et est Nord-Africain. En classe, il se montre très attentif, appliqué, et bien intégré au groupe.

Personnalité : il semble manquer d'énergie, ne prend pas assez part à la vie et aux activités de la classe.

Il est actuellement du niveau d'un bon C.E.2. Mais, malgré une application très grande, et beaucoup d'encouragements chez lui, il suit la classe avec difficulté.

Le milieu familial. D'après les renseignements de B..., il est bon. Les parents de Mohamed voient l'école de façon très favorable. Ils espèrent en elle, comme en une source de promotion sociale pour leur fils. Ils lui font faire ses devoirs (les surveillent), tous les soirs, et le père — bien qu'analphabète — lui fait réciter toutes ses leçons.

Perspectives futures : il serait possible de le recycler en C.M.1, vu son niveau scolaire actuel, mais il est alors trop âgé pour que cette demande

soit acceptée. Or un recyclage en C.M.2 paraît difficile à réaliser, et il y a de toutes façons peu d'espoirs que Mohamed puisse suivre convenablement cette classe.

On se demande alors si ses difficultés sont d'un autre ordre : peut-être d'ordre intellectuel, de niveau, ou bien plus psychologiques, ayant des difficultés à répondre à la demande de ses parents. Je pencherais plutôt à invoquer le système scolaire français, qui n'est pas du tout adapté aux besoins des enfants d'immigrés.

Il serait intéressant de faire, par la suite, un examen clinique de Mohamed, et d'essayer de déterminer la ou les causes de ses difficultés d'adaptation scolaire, en France.

LA CLASSE DE MONSIEUR S...

I. - INTRODUCTION DANS LA CLASSE

Mon introduction dans la classe de M. S... fut progressive, et le contact s'établit tout d'abord avec les éléments faibles, les plus en marge de la classe ; les filles, notamment, pour se terminer avec les garçons les plus mûrs et, en particulier, le leader.

A quelles causes peut-on attribuer ce processus d'investissement ? A l'attitude des enfants eux-mêmes ? Il est certain que ceux-ci ont une méfiance naturelle à l'égard de tout élément étranger à la classe — ils m'ont d'ailleurs avoué, lors de ma dernière visite à G..., n'avoir pas aimé ma présence les premiers temps. Cette remarque est plus particulièrement vraie pour les garçons les plus âgés, qui se sentaient regardés par une « dame », et qui ne comprenaient pas les raisons de ma présence.

De plus, il m'est apparu que j'étais ressentie comme dangereuse par le leader — j'étais un autre pôle d'attraction. Etant le plus fort de la classe sur le plan scolaire, celui-ci, fier de sa supériorité, passait parfois entre les tables, et s'arrêtait auprès de ses camarades pour les aider. Or, il m'arrivait également d'aider l'un ou l'autre ; c'était pour moi la possibilité d'une prise de contact. Sur ce plan, je devenais donc une rivale. A plusieurs reprises, je me suis effacée afin que mes rapports avec lui ne courent pas le risque de se structurer dans un cadre de rivalité. C'est d'ailleurs, finalement, à l'extérieur de la classe, alors qu'il était seul, qu'un réel premier contact a pu s'établir.

En fonction de ces remarques, on peut penser que l'attitude de ces enfants oriente sûrement le processus d'investissement mentionné plus haut. Toutefois, celle-ci ne fut pas la seule en cause, et ma propre attitude y joue certainement un rôle. On peut se demander quelles en furent les causes.

En premier lieu, une certaine crainte, née d'un manque de confiance en soi, m'a poussé d'abord vers les éléments les plus faibles, les moins adaptés à la classe, et d'un abord plus facile, parce que plus demandant. A partir de là, le contact s'établit progressivement avec les plus forts. En définitive, mon intégration fut bonne, dès lors que je ne fus plus celle qui regardait, mais celle qui vivait avec la classe tous les mercredis après-midi. Des relations simples se nouèrent alors avec tous les membres du groupe.

II. - PRESENTATION DE LA CLASSE

a) Les enfants :

La classe est composée de 12 garçons et de 7 filles, tous algériens, sauf Maria qui est espagnole, et Albino qui est portugais.

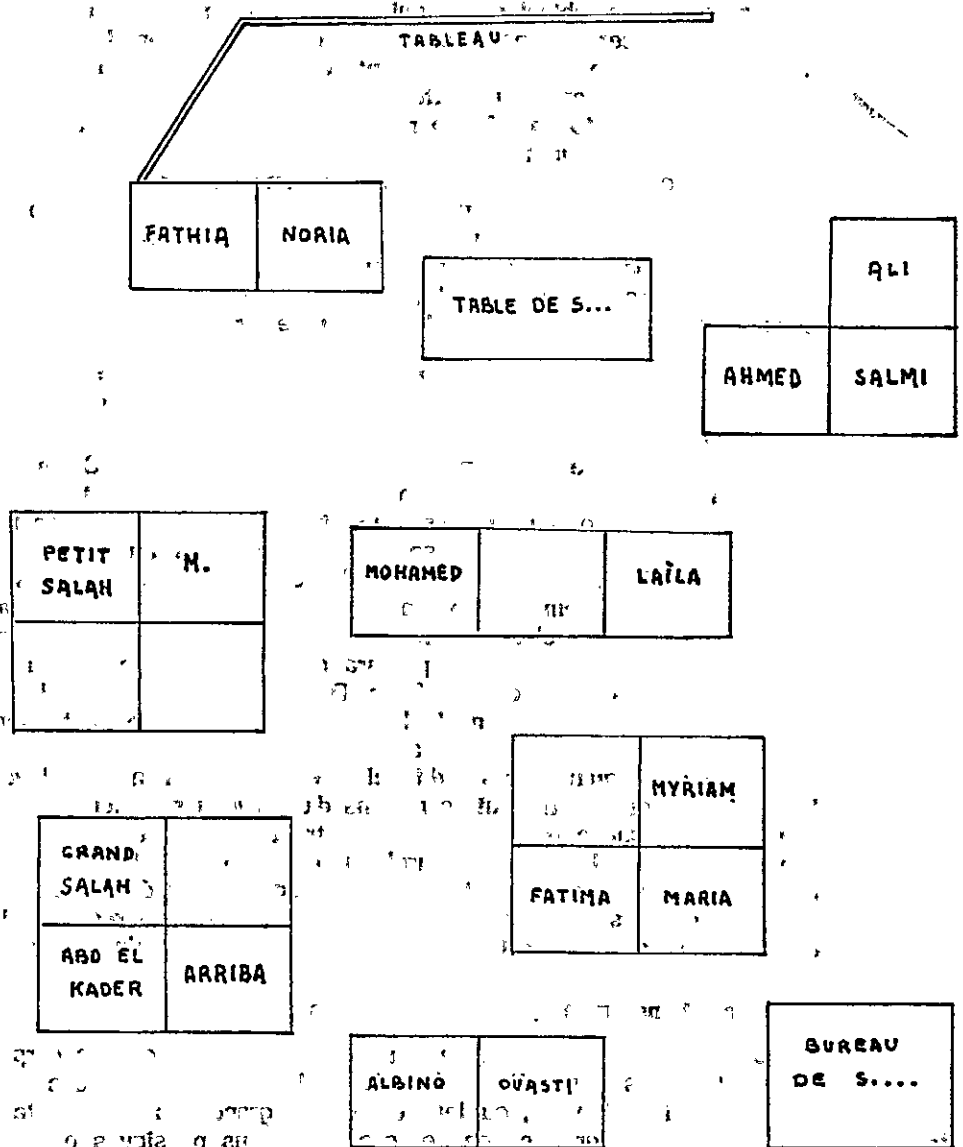
La moyenne des âges se situe entre 10 ans (petit Salah, Arriba), et 14 ans (Mohamed, Salmi). Les différences de niveau sont au moins aussi importantes que celles des âges. Deux garçons vont passer le certificat ; d'autres élèves, par contre (Arriba, Grand Salah), ne peuvent absolument pas suivre, et sont

restés toute l'année, à peu près totalement en dehors du travail de la classe. Entre ces extrêmes, il existe un ensemble fluctuant, suivant plus ou moins bien. M. S... considère avoir été très gêné par l'obligation de préparer deux élèves au certificat, et d'imposer ainsi, à la classe toute entière, un rythme d'étude très rapide.

Il faut remarquer qu'il s'agit d'une classe « fourre-tout », où l'on a mis les enfants qui ne pouvaient pas aller à l'école de G... Il s'agit de retardés scolaires et d'enfants arrivés en cours d'année à la Cité ; mais nous n'avons pu obtenir pour aucun d'eux les causes du retard. Ce qui est regrettable, mais est dû au fait que la plupart viennent d'autres écoles et que, de surcroît, pu de dossiers scolaires sont remplis.

b) Plan de la classe :

Les places sont fixées, et ont été distribuées par S..., en fonction à la fois des affinités et des niveaux. Cependant, une certaine liberté est laissée aux enfants, qui peuvent occasionnellement changer de place pour quelques heures.



a) Méthode de travail :

M. S... conserve, uniquement sur le plan du travail scolaire, des méthodes d'enseignement traditionnelles. C'est-à-dire que, contrairement à la classe de M. B..., où les élèves décident de leur emploi du temps, c'est lui qui impose tel ou tel travail, et non les enfants qui en discutent et le choisissent librement.

M. S... considère que dans la relation maître-élève, il y a trois périodes. La première coïncide approximativement avec le premier trimestre, où chacun se jauge. Il s'agit, selon lui, d'une recherche de sécurisation. Cette sécurisation obtenue, au cours du deuxième trimestre il peut y avoir davantage de liberté dans le travail. Enfin, le dernier trimestre doit être un retour à un travail plus strict, à la fois en vue du certificat et de l'entrée et de l'adaptation de plusieurs enfants dans les écoles de G...

En fait, il faut souligner qu'il s'agit d'une « classe impossible », dans la mesure où les niveaux sont très différents, et où s'impose cette nécessité de préparer deux élèves au certificat.

Cette classe donne un peu l'image d'une école de village, à ceci près, qu'au lieu d'avoir à s'occuper d'enfants de différents âges, mais dont l'âge même, et le niveau sont semblables, ce qui permet un enseignement par « division », S... doit dispenser un enseignement unifié, où la notion de grand et de petit n'intervient qu'à de très rares moments de la journée — opérations ou analyse grammaticale — encore que cette notion elle-même soit très particulière, puisque Abdel Kader, 13 ans, fait partie des « petits », et Petit Salah, 10 ans, est considéré comme « grand ».

M. S... considère que c'est le rythme imposé par la préparation au certificat qui l'a empêché d'adopter une méthode par petits groupes de même niveau, ayant chacun une autonomie et une tâche adaptées à ses possibilités.

Cette impossibilité d'un enseignement adéquat fait que la présence de certains, Grand Salah par exemple, qui ne parvient à écrire correctement que deux ou trois mots dans une dictée, ou de Arriba, qui ne suit dans aucune matière, paraît absurde.

Ici se pose le problème de l'orientation. Encore une fois il est regrettable qu'il n'ait pas été possible de connaître les antécédents de chacun, la raison de leur présence dans cette classe. Ahmed est en France depuis peu de temps, et est arrivé avec un gros retard scolaire. Grand Salah est resté en France cinq ans en cours préparatoire, avec, comme commentaire, relevé sur le livret scolaire : « Ne saura jamais lire. » et, l'année suivante : « Même chose que l'année précédente ». Certains sont allés dans trois ou quatre écoles avant d'arriver à la Cité. Outre le problème des causes de ces retards, il reste celui de la conception même de la classe. Il paraît difficile de concevoir celle-ci, à la fois comme une classe de rattrapage, pour enfants ayant de grosses difficultés, et comme une classe de préparation au certificat, même s'il ne s'agit là, en l'occurrence, que de deux enfants. De plus, les problèmes d'orientation de ces enfants sont quasiment insolubles, puisque ces derniers sont souvent refusés dans les écoles de rattrapage, parce que trop âgés.

S... souligne qu'une de ses difficultés est le mal qu'ont ses élèves à adapter les notions acquises, à d'autres notions d'un niveau supérieur. Pour notre part, nous pensons que cette faiblesse peut être due en partie à des difficultés de conceptualisation, le niveau culturel familial étant très bas, et la plupart des parents, analphabètes. On peut également évoquer, à cet égard, le mode d'apprentissage scolaire subsistant encore dans quelques régions reculées d'Algérie, et qui consiste à apprendre le Coran par cœur. Ceci n'étant qu'une simple hypothèse.

b) Les relations entre M. S... et ses élèves :

Ces relations se situent sur un plan très affectif, et très corporel. M. S... caresse les têtes de ses élèves, leur donne des tapes affectueuses ou, à l'inverse, leur tiraille les cheveux, ou leur envoie de grandes bourrades, lorsqu'il n'est pas content. Ces gratifications et ces sensations physiques ont plus d'import-

tance, apparemment, que les félicitations et les mauvais points, et sont, par ailleurs, très bien acceptées. En fait, certains ne reçoivent jamais de claques : Salmi ; il est très raisonnable, et surtout trop mûr et trop distant, pour que ce type de rapport soit possible. Egalement Maria, Arriba, Fathia, tranquilles elles aussi, mais surtout très féminines, enfin Mohamed dont nous tenterons d'étudier le problème plus loin.

Cette familiarité est une des caractéristiques de la classe, et certainement un de ses aspects les plus positifs. Les enfants surnomment M. S... « Babar », et n'hésitent pas à l'appeler ainsi en sa présence.

Il faut remarquer ici que, bien que cela soit moins exact pour les grands, les enfants de la Cité lient très rapidement des contacts affectueux et corporels avec des étrangers. Au moment de la récréation, nous sommes entourées par un groupe de filles qui s'accrochent à nous, nous caressent la main, nous embrassent en partant. Cette attitude ne se retrouve que rarement avec cette intensité dans les classes d'enfants français.

M. S... semble jouer, pour la plupart, non seulement un rôle de maître, mais également un rôle important sur le plan affectif.

Il apparaît un peu comme un père ou un grand frère. L'impossibilité de faire des comparaisons, et le peu d'éléments que nous avons, ne permettent pas de connaître exactement les raisons de cette relation. M. S... me soulignait, et j'ai pu le constater à plusieurs reprises, la situation de dépendance des enfants envers lui. Ainsi, Fathia ne parvenant pas à démarrer en calcul, a fait des progrès importants lorsque le maître s'est occupé plus particulièrement d'elle ; mais elle ne le faisait qu'en l'accaparant, ne cessant de l'appeler pour lui demander conseil. S... s'étant dégagé de cette emprise, Fathia a cessé tous ses progrès, et a rechuté. Il en est de même pour la plupart ; il y a sans cesse appel de l'un ou de l'autre pour se voir vérifier une opération ou demander de l'aide. Pour la majorité des enfants, tout le travail se fait en fonction du maître, et pour lui. M. S... pense que cette attitude est due à une certaine immaturité chez ces enfants et, de plus, considère cette classe comme « très passive ». Personnellement, je crois qu'il faut tenir compte d'un fait fréquemment constaté en Algérie, dans les villages, c'est-à-dire l'importance du maître, celui qui représente la connaissance, et dont l'enseignement est sollicité avec confiance. Les parents de ces élèves proviennent à peu près tous de régions rurales. Ils poussent beaucoup leurs enfants à aller à l'école, et souhaitent qu'ils réussissent. On trouvera là un schéma psychologique classique, mais sans doute appuyé par la prise de conscience de la condition essentiellement dépendante des travailleurs migrants. Dans cette classe, l'absentéisme est très faible (ce qui est en contradiction avec les données habituelles sur les enfants de migrants). Avoir des enfants qui prennent le car pour aller à l'école de G..., est un sujet de fierté pour les familles.

b) Le leader :

Lors de mon arrivée, le maître me déclara : « Ma classe est totalement différente aujourd'hui, le leader est absent. » J'entendis plusieurs fois cette remarque dans l'après-midi. La semaine suivante, je trouvai deux nouveaux visages dans la classe. Je pensais pouvoir déterminer aisément lequel d'entre eux était le leader. Or, je me trompais. Intriguée par cette erreur, je demandai à S... en quoi Mohamed était le leader. Il me répondit que c'était parce que ses bouderies entraînait la bouderie de toute la classe. J'assistai à deux « bouderies » de Mohamed. A la suite d'une réflexion du maître, il mit sa tête dans ses bras, et ne bougea plus. Or, en ces deux occasions, la classe ne le suivit pas. S..., de temps à autre, passait et évaluait la contraction des muscles. Il m'expliqua que toute brusquerie pouvait faire durer la bouderie pendant une semaine, et qu'il valait mieux attendre sans froisser sa susceptibilité.

Il m'a été donné de lire un texte de Mohamed — une rédaction — écrit lors d'une de ses bouderies. Il y parle avec une simplicité extraordinaire de son maître de l'an dernier : « doux, gentil, qui ne le frappait jamais » et suit une comparaison, allant au détriment de M. S...

On peut trouver dans ces bouderies un caractère de relations amoureuses. Mohaméd a 14 ans, et est à la période de l'adolescence, où un attachement de ce type, envers un professeur de même sexe, est chose fréquente. Un fait viendrait corroborer cette hypothèse. Au mois de février, Mohamed avait deux voisins d'actuellement, il n'en a plus, ou seulement des voisins occasionnels, et il se trouve ainsi seul devant le maître. On peut également soulever une autre hypothèse. Aux yeux de l'observateur, Mohamed apparaît comme intelligent, solide, autoritaire (c'est lui qui a représenté l'école à la réunion nationale des conseils de classes).

Toutefois, il ne nous est pas apparu comme le leader réel de la classe, du moins pour les moments où nous avons été présents. Il n'est pas un pôle d'attraction, ni celui qui commande ou entraîne l'ensemble. On peut penser que cette place privilégiée a pu lui être attribuée uniquement par S... et que, par conséquent, toute remarque de celui-ci la met en péril, puisqu'elle vient du maître, et non de l'ensemble du groupe. Ceci pourrait peut-être expliquer des réactions aussi vives. Néanmoins, la question se pose de savoir pourquoi Mohamed a cette place privilégiée pour M. S... J'ai été frappée par le terme de « sécurisation », employé à plusieurs reprises par celui-ci, alors qu'il me parlait de sa classe. Il est possible que Mohamed, déjà sans doute prédisposé à cette relation, soit un lien entre une classe difficile et le maître, et ait pu devenir de la sorte un des éléments de cette sécurisation.

IV - RAPPORT DES ENFANTS ENTRE EUX

a) Structure :

Un des traits les plus frappants de la classe est son émiettement en individualités, ou en petits groupes. J'ai assisté à deux conseils de classe. Tous les enfants se rassemblent, mais, très rapidement, sauf un petit groupe qui continue à discuter, la plupart s'éparpillent, et, très rapidement, ne prêtent plus aucune attention à ce qui se passe. On retrouve ce phénomène dans un grand nombre d'activités, sauf lorsque S... lit une histoire et, dans ce cas, il s'inverse.

L'ensemble de la classe est composé de petits groupes, ou d'enfants isolés, qui communiquent peu entre eux. La disposition des tables accentue, probablement, ce phénomène. Ainsi, il n'y a à peu près aucun contact, entre Salmi, par exemple, et Petit Salah, Albino et Mohamed, ou entre Fathia et Marla, Leïla et Arriba.

Lorsque nous sommes arrivés le premier jour, la directrice, puis S..., nous ont signalé « l'égoïsme des enfants ». Ils entendaient par là, le fait que les enfants se connaissent peu, et ne s'aidaient que très rarement entre eux.

A quoi cela est-il dû ? Il est difficile de le dire. On peut remarquer, toutefois, que le fait d'avoir dans une même classe des garçons de 14 ans, et des filles de 10 ans, ne peut guère favoriser une cohésion de groupe.

A mon retour, après une absence d'un mois, S... me parle du changement s'étant opéré, selon lui, dans la classe : davantage de maturité, de cohésion, de calme, et plus d'indépendance par rapport à lui. Je n'ai pu obtenir davantage de précisions sur ce passage d'un stade à un autre, ainsi que sur ses causes. On peut seulement remarquer que, juste avant cette absence, j'avais établi le sociogramme. Dans quelle mesure le fait que, toute la classe, y compris le maître, se soit trouvé concerné par rapport à moi, a-t-il joué un rôle ? Il est difficile de l'affirmer. On peut cependant en soulever l'hypothèse. Il est vrai que, lors de mes deux dernières visites, j'ai observé des phénomènes de groupe inhabituels. Le premier se situe à un moment où, S... s'étant absenté, il y a eu tricherie de la part de certains enfants. A son retour, la classe, sans nommer les coupables, a crié que plusieurs avaient triché et que, par conséquent, il ne fallait pas donner de notes.

Le second intervient au moment de la préparation de la kermesse, pendant les « activités ». Dans la fabrication des affiches, des invitations et des objets divers devant être vendus, une certaine unité, orientée vers un but commun,

et même des témoignages d'entraide, se sont fait jour. Mais, même dans ces deux cas, j'ai pu constater la non-participation, ou la participation partielle de certains, toujours les mêmes : Arriba, Abdel Kader, etc

b) Le sociogramme : Avril 1970

	MYRIAM	MARIA	FATIMA	HARRIBA	LAILA	NORIA	FATHIA	GRAND SALAH	AL. PIRES	OUASTI	DJAMEL	ABDELKADER	M. KHEDDACHE	SALMI	ALI	MOHAMED	M.	BOUCHEZAL	PETIT SALAH
MYRIAM					+		X												
MARIA		+	X			■										●	●		
FATIMA		■	X	●															
HARRIBA				+	■		X	●											
LAILA		+				■													
NORIA								+											
FATHIA			■	X															
GRAND SALAH													+	X			●	■	
AL. PIRES																+		■	●
OUASTI									+								X		
DJAMEL																	X	●	■
ABDELKADER	X		X	X					■								●		+
M. KHEDDACHE																			●
SALMI																			●
ALI									+										■
MOHAMED	●	●	●	●	●	●	●		+	+	X	+	+	+	+	+	+	+	■
M.																			●
BOUCHEZAL			■																
PETIT SALAH																			+

Nous avons constaté, après coup, que les questions posées pour le sociogramme n'avaient pas été judicieusement choisies, en ce sens qu'elles étaient beaucoup trop directes, et provoquaient, par conséquent, des attitudes défensives. Cependant, tel qu'il se présente, il témoigne de deux phénomènes :

1. La séparation très nette entre filles et garçons,
2. Le rejet massif de Boughezal.

Ce rejet m'a étonnée. Boughezal est un garçon vif, turbulent et, surtout, bavard et blagueur. Il est le boute-en-train de la classe. Pour ces raisons, je le pensais aimé et bien intégré au groupe. Or, ses plaisanteries perpétuelles, si elles amusent, le font aussi considérer comme « le fou », ce qu'il faut plutôt entendre comme « tout fou », « fou-fou », et il est massivement rejeté par les autres.

c) Les rapports garçons-filles :

Le sociogramme, nous venons de le voir, montre la séparation en deux groupes distincts : garçons et filles. Ce phénomène est trop habituel chez les enfants de cet âge pour que l'on puisse en tirer des conclusions particulières. S'agissant de petits Algériens, disons toutefois que nous n'avons pas constaté,

dans le rapport des deux groupes, la supériorité masculine que l'on aurait pu s'attendre à y trouver, par référence à ce que l'on croit savoir sur la supériorité de l'homme en pays musulman, largement pondéré, il est vrai, par l'importance du rôle de la femme au foyer, importance encore accrue depuis la guerre d'indépendance de ce pays, période, durant laquelle la femme a, non seulement remplacé l'homme comme chef de famille, lorsque ce dernier était tué ou emprisonné, mais encore, s'est souvent substituée à lui dans des missions combattantes.

Par contre, deux petits événements nous ont apporté la preuve d'une égalité entre les groupes. Le premier mettait aux prises, dans une bagarre, Myriam et le leader. Myriam ayant giflé Mohamed, celui-ci répondit à coups de pieds. L'autre, peu significatif, opposa Laïla et Abdel Kader dans une dispute de chiffonniers. Laïla ayant eu le dessus, les garçons annoncèrent eux-mêmes qu'elle avait gagné.

Toujours dans le cadre des relations entre garçons et filles, il faut mentionner la nature particulière de celle existant entre Maria, la petite Espagnole douce et très féminine, et Mohamed, le leader. Maria est arrivée dans la classe avec un très gros retard scolaire. Selon S..., elle aurait recherché la présence de Mohamed qui s'en plaignait, tout en étant très flatté. Or, Maria, très intelligente, a rattrapé rapidement son retard et, sauf en orthographe, est parvenue au même niveau que Mohamed. Celui-ci, un peu en représailles, s'ingénie actuellement à l'humilier, et j'ai noté plusieurs réflexions peu amènes de Mohamed à l'égard de Maria. Un jour, je suis arrivée alors que Maria venait de se faire battre, sans raisons apparentes, par Djamel. Ce dernier, de l'avis de S..., était envoyé par Mohamed. Maria fut choquée par cet événement, et ne m'en a parlé qu'avec réticence, et fort peu. Actuellement, elle se fait aussi effacée que possible dans la classe, travaille discrètement et silencieusement.

d) Différences d'ethnies - Observations :

Tous les enfants sont algériens, sauf Maria, qui est Espagnole, et Albino, qui est portugais. Il nous paraît intéressant de soulever le problème du comportement des enfants entre eux, en fonction de leur origine ethnique. Apparemment, le comportement paraît assez unifié. Albino semble assez apprécié par ses camarades, pour sa gentillesse et sa vivacité, et le sociogramme révèle que deux de ses camarades aiment jouer ou travailler avec, ce qui, compte tenu de la moyenne des choix, se situe fort honorablement. En fait, il est un peu isolé dans la classe, et n'a pas d'ami privilégié.

Quant à Maria, elle s'entend fort bien avec Myriam et Fatima, avec lesquelles elle travaille et joue, mais elle est manifestement rejetée par l'ensemble des garçons.

En ce qui concerne les Portugais, nous savons que ceux-ci cohabitent généralement mal avec les Algériens, ce qui a donné naissance à des bidonvilles spécifiquement portugais, comme celui de Champigny. On a pu dire, surtout depuis le déferlement de l'immigration clandestine portugaise, que les Algériens voyaient dans les Portugais des concurrents dangereux sur le marché du travail, compte tenu de leur peu d'exigences au moment de l'embauche, étant donné leur position irrégulière. Il n'est pas impossible que la psychologie des enfants soit quelque peu formée, par les commentaires familiaux allant dans ce sens. Dans le cas présent, la particulière gentillesse d'Albino tempérerait l'ostracisme dont sont souvent l'objet les Portugais, de la part des Algériens adultes, et sans doute aussi le phénomène de l'enfance qui unifie le regard, une réactivation des mobiles pouvant cependant réapparaître en crise, chômage par exemple.

Quant à Maria, il ne semble pas qu'il faille invoquer à son sujet un problème d'ethnie pour justifier l'attitude des garçons à son égard, mais beaucoup plus sa féminité, au milieu d'une classe masculine dans sa majorité. Et aussi, sa réussite scolaire, infériorisant les autres garçons, qui cherchent, dans une imitation de l'attitude de Mohamed, une compensation.

V. - QUELQUES PROBLEMES SOULEVES

Parmi tous les problèmes soulevés au cours de cette observation, deux d'entre eux nous paraissent devoir retenir plus particulièrement l'attention.

a) Virilisation de la classe :

L'atmosphère de la classe apparaît à l'observateur comme très masculine. Plusieurs raisons semblent pouvoir être avancées pour expliquer ce fait.

En premier lieu, l'existence d'une majorité de garçons — pratiquement un rapport de deux à un.

En second lieu, la nécessité d'une discipline assez stricte pour « tenir la classe ».

Enfin, la personnalité même du maître, très à l'aise avec les garçons et préférant les bourrades aux punitions classiques : retenues, mauvais points, etc.

La première raison invoquée pour tenter d'expliquer l'impression ressentie au premier abord, lors de la découverte de la classe, fait apparaître un fait secondaire qui, tout en la justifiant, pourrait être un élément, d'accentuation de cette impression. Nous pouvons parler de la parfaite adaptation à cette classe de deux petites filles : Myriam et Laïla.

La tendance de la classe vers une masculinisation, se justifiant entre autre chose par une majorité de garçons, aurait pu trouver sa pondération dans une minorité de filles très féminines ; or, pour ces deux adolescentes, des problèmes familiaux importants semblent avoir retenti sur leur évolution, ce qui se traduit par un comportement viril, tel que celui aboutissant à des confrontations violentes avec des garçons : bagarres, agressions verbales. Examinons brièvement leur histoire.

Myriam a perdu son père à 10 ans. Sa mère s'est remariée un an après. Elle a mal accepté son beau-père, et a toujours refusé d'être la grande sœur auprès des enfants nés de ce second mariage. Elle refuse également d'aider sa mère dans les tâches ménagères.

La mère de Laïla est morte il y a deux ans ; elle était française. Nous avons trouvé, sur le livret scolaire, une note signalant la mort de sa mère et le fait qu'elle en avait été très choquée. Elle a quatre frères plus âgés qu'elle. Son père s'est remarié il y a deux ans. Jusqu'au remariage de son père, c'est-à-dire durant toute une année — l'enfant avait 10 ans à l'époque —, elle a dû s'occuper du ménage, et servir son père et ses quatre frères. Elle en a gardé une sourde rancœur. S... m'a déclaré qu'elle n'aimait pas les garçons, et j'ai pu constater moi-même son agressivité à leur égard, en même temps qu'une certaine ambiguïté dans ses rapports avec eux : un mélange de comportement viril, qui les met à parité avec eux dans les relations courantes, en même temps qu'une attitude de défense jalouse des privilèges qui s'attachent aux activités essentiellement féminines. Nous retrouvons également cette dernière attitude chez Myriam.

b) Ceux qui ne suivent pas :

Il aurait sans doute été nécessaire d'étudier les causes de chaque retard, et plus particulièrement celles des enfants suivant le moins actuellement. Presque tous les enfants sont allés dans plusieurs écoles, et ont même, parfois, commencé leur scolarisation en Algérie. Nous examinerons maintenant, d'une manière inégale, en fonction de la connaissance que nous en avons de par les contacts que nous avons pu avoir, le cas de cinq enfants.

Arriba a 10 ans. Elle a peur de S... Celui-ci, qui s'en est rendu compte, a demandé le changement de classe de l'enfant. Cette demande s'est heurtée à un refus hiérarchique. Elle ne suit absolument pas l'enseignement qui est donné, reste solitaire, perdue dans sa rêverie, écrivant son nom sur presque toutes les pages de ses cahiers. L'ensemble de la classe ne s'occupe pas d'elle. La psychologue scolaire, que nous n'avons pu rencontrer, l'a diagnostiquée comme pré-psychotique.

Elle a surtout, selon nous, été mal orientée, en étant placée dans la classe de S... En effet, elle est beaucoup plus à l'aise avec une présence féminine. Lorsque je m'occupais plus particulièrement d'elle, elle se transformait, devenait plus active, souriante, essayait de travailler. A la fin de l'année — et c'était la première fois —, elle a chanté seule devant toute la classe. Une autre fois, un contact très positif s'est établi avec S..., alors que, durant la récréation, elle écrivait au tableau en ma présence, et que celui-ci, à distance, la félicitait.

Arriba fait partie d'une famille de dix enfants. Le père est aveugle. Ils vivent à douze dans deux toutes petites pièces. Une de ses sœurs, plus âgée, Fatima, est dans la même classe qu'elle.

Fatima : c'est une énorme fille très orale. Elle mange des crayons entiers, et ne cesse de mastiquer que pour garder une bouche grande ouverte. Elle cache, sous une apparence très bourrue, un sensibilité à vif. Elle non plus ne suit pas du tout le travail de la classe. Il m'a été dit que tous les enfants de cette famille avaient de grosses difficultés scolaires.

Ceci pose le problème des familles où tous les enfants réussissent à l'école, et celui des familles où tous les enfants échouent. Nous l'examinerons plus loin.

Abdel Kader : il a 13 ans. Il louche, et les autres enfants le surnomment « le bigleux ». Son père est en arrêt de travail : il s'est « abîmé » le pouce. Sa mère, que S... connaît bien, est une énorme femme autoritaire. Un de ses frères est délinquant, et a été arrêté au cours du deuxième trimestre. Selon S..., Abdel Kader, durant l'absence de son frère, a réalisé d'énormes progrès ; mais, au retour de celui-ci, il a rechuté totalement, fait des coups en « douce », et ne cesse d'agacer les autres.

Abdel Kader donne surtout l'impression d'être un garçon malheureux, et mal aimé, qui est entraîné dans une réaction en chaîne : « Je fais des coups en "douce", on me rejette, donc je fais des coups en "douce" », et ne parvient pas à en sortir. S... pense qu'il ira, lui aussi, vers la délinquance. Quant à nous, nous pensons que quelque chose pourrait être entrepris pour cet enfant, mais il est peu probable qu'en l'état actuel des structures de la Cité, cela le soit.

Grand Salah, lui, porte l'étiquette du débile. Il vient d'un bidonville, et est resté cinq ans en cours préparatoire. Sa mère est morte. J'ai regretté, un jour, de l'avoir poussé à me montrer son travail, en découvrant qu'il refusait parce qu'il avait honte de sa nullité scolaire.

Quastil est un petit môme au visage fin, secret, qui, par moments, se ferme, ne dit plus rien, semble se couper des autres, et n'est pourtant pas insensible dans ces moments à une démarche vers lui. Il n'y répond guère actuellement, mais avec un peu de patience...

Ahmed a eu un début de scolarité déplorable en Algérie, et ne parvient pas à remonter ce handicap. Le déphasage de ses interventions ainsi que le retard qu'il apporte à répondre à un appel pourrait faire penser à une légère surdité ; il resterait encore à déterminer les causes, physiques ou psychologiques, de cette éventuelle déficience.

Dans une conclusion provisoire, on peut dire que l'essentiel ne se trouve pas dans le fonctionnement de la classe, encore que ce dernier soit très important, mais plutôt chez ces enfants eux-mêmes, dont les problèmes en attente risquent fort de ne pas être résolus, et de bloquer irrémédiablement leur vie scolaire, sinon leur vie tout court. Les étiquettes de « débilite », « pré-psychotique » sont accolés quelquefois bien imprudemment, ce qui entraîne le risque grave de voir les sujets s'y confirmer.

CONCLUSIONS :

Nous nous sommes posés la question — puisque nous avons vu une école où quelques enfants de migrants étaient mélangés à des enfants français, et une école où les enfants de migrants étaient entre eux — de savoir quelle était la meilleure formule.

En fait, nous ne pouvons nous baser sur ces expériences; elles sont trop particulières et insuffisantes. Les enfants de G... ont une école pour eux, mais cette école est française, avec des instituteurs français, un enseignement uniquement français.

Quant à T..., au problème de la différence de nationalité s'ajoute celui des différences socio-économiques. Les enfants français, étant d'un milieu de cadres moyens, vivant dans des maisons neuves, les enfants de migrants, habitant par contre dans des caravanes, et étant de milieu ouvrier.

Mais, surtout, poser le problème: écoles pour migrants; respectant leur culture, ou école mixte avec des Français, est très secondaire. Le vrai problème est seulement celui de l'immigration, de ses causes politiques et économiques.

C'est celui, entre autres, de savoir si les portes seront encore ouvertes aux familles entières, ou seulement aux hommes seuls.

C'est le problème aussi scandaleux des patrons, qui sont légalement obligés de fournir le logement, mais n'offrent en fait qu'une pièce pour loger huit ou dix hommes. Les familles se retrouvent, par conséquent, au bidonville, ou dans les cités de transit.

De plus, il faut noter que, fréquemment, il s'agit d'un enseignement de « nomades » — beaucoup de migrants suivant les chantiers.

Nous devons aussi remarquer que l'option pour l'une ou l'autre forme d'école repose toujours sur une hypothèse: les enfants de migrants resteront en France, ou bien ils retourneront chez eux. Il faudrait pouvoir transformer ces hypothèses en certitude, pour que l'analyse de la meilleure forme d'enseignement possible soit valable.

Au niveau de notre groupe, ce sujet importe surtout par l'impact qu'il a eu. Il a provoqué une discussion très vive, la première véritable discussion du groupe, et permis le déblocage de tout un vécu qui ne s'était pas exprimé.

Pour en revenir de manière très succincte au problème éducatif des jeunes migrants, nous pouvons souligner rapidement les arguments échangés. Ceux qui étaient partisans d'une école respectant les traditions du milieu culturel pensent essentiellement que des hommes qui ont eu une enfance heureuse, qui ont pu s'épanouir, seront probablement capables de s'adapter à n'importe quelle situation. Donc, qu'ils retournent dans leur pays ou qu'ils restent en France, le problème n'est pas différent: ils auront alors le choix. S'ils sont dans une école où ils ne sont pas tirillés sans cesse entre la volonté des instituteurs et les habitudes des parents, ils auront plus de chances de s'épanouir.

Les autres, eux, mettent l'accent sur la probabilité qu'ils ont de rester en France, pour des raisons économiques, et sur la nécessité d'adaptation au milieu dans lequel les migrants vont devoir vivre et travailler — l'école étant le lieu privilégié de l'échange —, ainsi que la nécessité d'éviter la formation de « ghettos », source de racisme.

LE VÉCU DU GROUPE :

Une question se pose d'abord: pourquoi avons-nous mis tant de temps à nous y mettre; pourquoi tirons-nous de notre étude une impression « d'en avoir fait le moins possible »; pourquoi avons-nous mis de la mauvaise volonté à aller dans les classes?

C'est ici que surgit le problème du vécu, propre à chacune de nous.

Une d'entre nous, C. F..., se sentait heureuse dans la classe de S...; elle y serait bien retournée, restée tout le temps, même. En effet, jusque là, pour elle, l'école, c'était odieux. Mais, dans cette classe, elle a trouvé que l'ambiance était très bonne, qu'il y avait de bons contacts entre les enfants, leurs instituteurs. L'atmosphère y était un peu rude, et l'on n'y trouvait pas d'enfants maniérés, même parmi les filles.

Les rapports étaient très simples et très affectifs. C'est cela qu'elle n'avait jamais pensé découvrir dans une classe.

— Une autre, Y. A..., a vécu son expérience de T... en se sentant gênée, mais d'une gêne différente, selon qu'elle était dans la classe, qu'elle allait voir les parents d'Aminda ou qu'elle pénétrait dans la Cité.

Dans la classe, elle ne voulait pas en gêner le déroulement, empêcher la maîtresse de faire son travail, et elle se faisait donc la plus petite possible. Elle avait le sentiment que c'était une grâce qu'on la laisse venir là.

Par exemple, lorsque la maîtresse a raconté une histoire, et que tous les enfants se sont mis en cercle pour écouter, elle est encore restée à l'extérieur, en « observateur ».

Quand elle est allée voir les parents d'Aminda, son arrivée, en voiture, parmi les roulottes du chantier, lui a donné l'impression d'être la « nantie ». Pourtant, elle ne croit pas que les parents d'Aminda l'aient ressentie de cette façon. Ils semblaient plutôt contents de montrer leur caravane, comment ils vivaient, de parler d'eux.

— Une autre encore, I. T..., a vécu à peu près de la même façon son expérience d'observatrice, mais elle avait en plus le sentiment d'être une menace envers l'instituteur. Ceci s'est traduit par le fait que les enseignants, même B..., cherchaient à se justifier quand ils faisaient telle et telle chose (la seule exception est S...).

Cette attitude traduit bien la fausseté de notre position d'observateurs dans les classes.

Il faut ajouter que les instituteurs s'attendaient à un « miracle », à une recette, que nous leurs fournirions. Chaque fois que nous venions, ils nous demandaient : « Qu'est-ce que vous avez vu ? », « Que nous conseillez-vous ? », alors que nous leur affirmions que nous étions déroutées, et que nous ne voyions pas grand chose.

Nous avons le sentiment qu'ils ont été très déçus par nous, par notre attitude. En effet, nous les avons « bouffés », sans jamais rien leur donner en échange.

Nous gardons le sentiment d'avoir trompé leur attente. Pourquoi ? En réalité, nous devons savoir que nous n'avions rien à leur rapporter, aucune solution à leurs difficultés, mais que nous venions seulement prendre ce que nous fournissaient comme données leurs classes. Pourquoi, alors, avons-nous joué leur jeu, en nous comportant comme si nous devions leur apporter un remède ?

Une seule exception, pourtant, S... — mais est-ce une façade ? Il semblait ne pas avoir besoin de nous, n'attendait rien de nous.

— Pour une quatrième, C. M..., c'est le vécu d'une institutrice dans sa classe, qu'elle a connu — vécu qui lui faisait oublier qu'elle faisait une recherche sur les enfants de migrants. Cela ne lui revenait à l'esprit que de temps à autre.

Ce fut, pour elle, un problème d'aller dans les familles, à tel point qu'elle n'y est pratiquement pas allée, sauf à la fin. C'était, pour elle, très gênant de voir que la femme chez qui elle était « en visite », après lui avoir proposé du café, ne disait rien, mais attendait que C. M... parle. En effet, cette dernière représentant le « personnage important », les mères attendaient qu'elle parle la première. Or, pour C. M..., cette attitude ne correspond pas à son rôle habituel de « jeune fille française en visite », dans lequel elle n'a pas à faire les frais de la conversation.

C'est cette contradiction entre ce que les mères attendent d'elle et le rôle qu'elle joue normalement qui provoque ce sentiment de gêne dont elle a parlé, et qui explique, en partie, ses résistances à aller voir les mères de ses élèves.

De plus, le silence, même prolongé, pendant des visites, n'est pas gênant chez les Arabes, alors qu'il l'est beaucoup pour les Français — surtout quand ils viennent voir, dans un certain but, des gens qu'ils ne connaissent pas.

Il lui semble, en outre, qu'elle ne sait tellement comment provoquer le contact, comment faire les frais de la conversation, sans doute, parce qu'elle n'est pas habituée à le faire.

— Quant à moi, P. V., j'ai ressenti une grande résistance à aller dans les classes en observatrice, alors que j'allais sans résistance ni gêne faire passer des tests ou des questionnaires pour un autre mémoire — ce qui me donnait quelque chose derrière quoi me réfugier.

Je ne me sentais pas mise « en question », et obligée de m'impliquer toute entière, dans la classe que j'observais, dans mon rôle de « voyeur », sous peine de voir mon observation échouer.

De plus, j'ai été une observatrice passive dans les classes ; je ne prenais pas de notes, ne faisais pas de topos après chaque journée. J'avais à l'avance un sentiment d'échec, que je n'arriverais rien à voir, que j'embrouillerais tout — à tel point que j'embrouillais effectivement les choses, ne retenais pas les prénoms, confondais les enfants. Je voyais — ou plutôt comprenais — les rapports et les structures qui se présentaient à moi, beaucoup moins bien, de ce fait, que je ne l'aurais dû.

J'attendais plus que les enfants viennent vers moi, et ne faisais pas l'effort d'aller jusqu'à eux. Je suis restée, plus ou moins sciemment, en dehors du groupe (notamment dans la classe de B...) en prétextant que je ne voulais pas influencer sur le groupe. Mais il faut avouer que la disposition de cette classe ne favorisait en rien une attitude active. En effet, je n'ai jamais osé m'insérer dans le « U » qu'elle formait, et entrer dans le « cœur de la classe », là où il y avait B..., le tableau, et où se jouait toute la vie scolaire.

Nous avons vu que ceci est vrai pour chacun de nous, sauf pour C. F... La disposition de la classe de S., qui laissait des places libres à côté des enfants, ne l'excluait pas du groupe, et lui permettait d'aller de l'un à l'autre enfant, sans avoir pour cela à entrer dans le groupe tout entier.

Pour ma part, de plus, j'ai personnellement éprouvé des difficultés à me placer sur un plan analytique, et je suis trop restée sur un plan descriptif, ce qui peut en partie expliquer la déception que m'a donnée le mémoire.

— En général :

Nous avons laissé, dans les classes, la perception s'imposer à nous, sans essayer d'obtenir une vue à travers des structures (structure de la classe, des groupes, de la place de l'enfant pour le père, la mère, son rôle, etc.).

Malgré les contacts que nous avons avec les enfants, nous n'avions aucune dynamique d'observation, aucun plan « d'introduction » (des idées à priori, que nous aurions aimé étudier, par exemple).

Nous avons aussi eu des résistances pour nous rendre dans les familles, obtenir des renseignements. Sauf pour Aminda, tous ceux que nous avons obtenus ont été filtrés par les instituteurs.

Nous voulions également aller dans les deux types d'écoles de G..., où les enfants de l'école ont été recyclés :

— D'une part, celles où tous les enfants marchent bien, où il n'y a pas de « problèmes d'adaptation scolaire »,

— D'autre part, celles où ils marchent tous mal.

Nous ne l'avons pas fait ; pourquoi ?

Notre travail a été mal structuré dès le départ. En effet, ce n'était pas l'étude de la Cité de G... que nous avons comme objectif au départ, mais celle des difficultés que les enfants éprouvaient, quand ils étaient enfants d'émigrés. Or, pour y parvenir, il nous aurait fallu étudier les enfants recyclés dans les écoles de G., et non ceux qui étaient restés à la Cité. Nous aurions dû faire le même type d'observation qu'avec Aminda, que, au besoin, nous aurions pu comparer avec les enfants restés dans l'école de la Cité. Or, il est apparu que, une fois impliquées dans notre mémoire, et ayant pénétré dans la Cité, nous avons été, en quelque sorte, fascinées par elle, et avons voulu continuer notre étude dans cette ligne-là.

A ceci, nous ajouterons les difficultés que nous avons éprouvées à « aller dans le mémoire », à nous engager. Même si les difficultés n'étaient ni du même ordre, ni aussi importantes pour tout le monde, elles n'en étaient pas moins présentes.

Les plus grosses difficultés que nous avons éprouvées, nous les avons rencontrées dans les classes de pédagogie institutionnelle, dans la classe de S..., en l'occurrence. Pourquoi son observation ne nous a pas apporté grand chose, alors que nous comptions beaucoup sur cette classe pour nous « ouvrir des horizons nouveaux » sur une possibilité de meilleure intégration des enfants, pour nous fournir des explications qui auraient conduit à imputer le système scolaire français comme seul responsable des difficultés des enfants de migrants ?

Ceci nous conduit à penser qu'il y a autre chose en cause, quelque chose de beaucoup plus profond, qui serait relatif à une culture de la pauvreté.

VERS UNE CULTURE DE LA PAUVRETE :

Au début, nous avons voulu nous centrer sur la mauvaise adaptation des enfants étrangers, pensant trouver des facteurs de langage et de conflits de cultures, qui iraient assez loin dans l'explication de ce phénomène. Or, nous avons bien trouvé des enfants en échec scolaire, mais, sauf peut-être pour Aminda, il ne s'agissait pas d'enfants incapables de se faire comprendre, ou de comprendre le français. A G..., les enfants parlent déjà le français entre eux quand ils arrivent en maternelle, bien qu'avec leurs parents ils parlent leur langue — arabe, espagnol, etc.

En général, ils parlent mal, faisant des fautes de grammaire et d'orthographe, avec un vocabulaire assez limité et un style peu élaboré. Seulement, cette critique peut être faite à bon nombre d'enfants français de milieu prolétaire.

On ne peut pas écarter l'hypothèse que l'expérience de parler une langue chez soi et une autre à l'école désoriente l'enfant, qui est amené à différencier l'affectif et l'officiel.

Les travaux de BERNSTEIN en Angleterre sont intéressants sur ce point. Il a conclu que l'anglais parlé par les enfants de prolétaires, chez eux, était très différent de l'anglais requis pour réussir à l'école. Cet anglais, très concret, et peu nuancé, était beaucoup moins adapté à l'anglais scolaire, que le langage plus complexe de la plupart des familles bourgeoises, où presque toute l'expression se fait verbalement.

Quant au milieu culturel, comment et pourquoi jouerait-il un rôle dans la non-adaptation ? N'importe quel enfant, allant à l'école pour la première fois, se trouve devant toute une série de comportements à apprendre, devant une réglementation qui n'existe pas chez lui.

Nos observations ont montré certaines attitudes courantes envers les enfants étrangers.

On peut distinguer le refus. En effet, à M..., les nouveaux arrivés portugais étaient mis d'office dans une classe de perfectionnement, dont l'âge moyen était bien au-dessous du leur, et ceci « en attendant ».

L'école même de la Cité de G... n'aurait peut-être pas existé si la commune avait accepté ces enfants dans les écoles depuis le début.

Lambiotte-Fekkar cite une école de Nanterre où les garçons algériens n'étaient jamais admis dans la classe la plus forte. A G... encore, le professeur de musique nous a dit : « Si c'étaient des enfants normaux ; mais, là, qu'est-ce que vous voulez qu'on fasse ? »

Donc, nous avons un contexte peu encourageant, dans lequel s'introduit un racisme, et un préjugé que l'enfant étranger est d'un niveau plus faible. En choisissant ce mémoire, nous sommes misés aussi dans cette catégorie.

Devant ce refus, il n'est pas étonnant que la motivation de l'enfant tombe.

Ailleurs, nous avons trouvé un désintéressement complet devant ces problèmes. A la maternelle de La V..., nous avons l'impression que, si nous n'étions pas venues, la directrice ne se serait même pas rendu compte que l'effectif des enfants portugais de son école avait baissé par rapport à l'année précédente. Elle ne savait pas du tout où ces enfants étaient partis.

Notre étude montre que les échecs existent en quantité. Quant à trouver des explications, nous avons eu beaucoup de mal, et nous avons abouti à une mise en question du sujet originel.

Si on est d'accord pour dire que les enfants étrangers ont des difficultés, on ne peut pas pour autant affirmer que leur qualité de non-français y contribue. On ne peut pas affirmer non plus que ces difficultés sont plus importantes, ou d'un autre ordre, que celles que l'on trouverait chez des enfants français de milieu prolétaire.

Il semblerait que le racisme qui opère pour les étrangers opère aussi pour les « cas sociaux » (par exemple, C..., dans l'école de T...), ou les enfants du « sous-prolétariat » français.

Les Instituteurs de G... ont voulu voir une comparaison entre les gens de la Cité et la « culture de la pauvreté », étudiée par Oscar LEWIS. Mais nous devons nous demander si les habitants de cette Cité ont vraiment une culture bien structurée.

Est-ce que leur vie, en général, y compris la non-adaptation des enfants dans les écoles françaises, n'est pas très largement déterminée par leur situation économique et sociale de « sous-prolétaire ».

En réalité, nous aurions tendance à penser que le problème est beaucoup plus profond en nous, et qu'il se rattache à toutes nos attitudes de racisme. Mais ces attitudes se présentent surtout à un niveau inconscient que nous n'avons pas réussi à analyser dans notre étude.

Des recherches ultérieures, et une analyse très poussée, seraient intéressantes sur les attitudes racistes, d'une manière plus générale, afin de pouvoir intégrer notre recherche actuelle sur les enfants de migrants.

Ceci nous paraît une meilleure approche des problèmes que nous avons soulevés, pour effectuer une étude plus approfondie de ces phénomènes.

Un entretien avec des parents

Louis est en réadaptation psycho-pédagogique depuis un an pour blocage en lecture, tout comme il y a blocage dans une communication verbale. Il nous a été adressé par l'écoie, avec le plein accord de la maman dès le second trimestre du Cours Préparatoire. Après de fréquents entretiens avec la mère toute seule, à ma demande très ferme, le père se libère pour accompagner sa femme. C'est un homme d'aspect très viril qui, après m'avoir donné l'impression d'être un peu frustré me donne ensuite celle de vouloir paraître plus frustré qu'il ne l'est... Par ailleurs, tout au long de cet entretien je sens que j'ai devant moi un couple uni dans un bon-vouloir concernant l'enfant. Par les regards, par la parole ils communiqueront devant moi et avec moi.

Comme j'exprime la nécessité, pour le bien de Louis, de savoir ce que son père pense de lui, M. P..., sur la défensive commence par s'écrier : « A la maison, il est tout à fait normal. » *J'entends : à l'extérieur il ne se comporte pas normalement, mais ça n'est pas de notre faute.* Puis : « Il est très différent de Pierre, très difficile. » *Pierre, c'est le jeune frère qui donne sans doute plus de satisfaction à ses parents.* Non, M. P... ne peut préciser ce qu'il entend par « très difficile ». Il hoche la tête et se contente de répéter ces deux mots à trois ou quatre reprises après de courts silences. Je coupe une légère angoisse née de cette impossibilité à être plus explicite en le priant de continuer à me décrire son fils. Alors, sur ces mots vagues, il enchaîne curieusement, poursuivant une pensée non exprimée .

« Il est taquin et ne supporte pas qu'on le taquine. Il LE pince, LUI donne un coup de poing en douce, en passant... Oh ! c'est pas méchant... » Silence. *Dois-je comprendre qu'il est très difficile AVEC son frère, que les parents ne peuvent s'avouer la rivalité ressentie à l'égard du petit ?*

Je demande : « Quand il est très difficile, vous le punissez ? »

— Oh non !

— Jamais ?

— Juste une petite fessée... *Père culpabilisé en ce qui concerne la fessée.*

Lors du premier entretien entre la mère et l'Assistante, Mme P... avait stipulé que l'enfant ne céderait qu'après une bonne râclée.

La mère intervient : Il est très difficile de punir cet enfant, il craint plus son père que sa mère et il est tellement « vexé » quand il est grondé. Il faudrait tout de même bien trouver ensemble (elle regarde son mari) « un autre moyen » de le punir. J'attends, je regarde interrogativement le couple qui réfléchit un peu mais le père coupe ce silence assez vite, cherchant à esquiver. *L'essentiel n'est sans doute pas d'avoir trouvé tout de suite ce qu'il fallait faire, ils pourront à nouveau, hors de ma vue, se remettre en question au sujet des punitions.*

Monsieur P... dit donc .

« Il fait des dessins à la maison, il a beaucoup d'imagination. »

— Que dessine-t-il ?

— Oh ! à peu près toujours la même chose... des bateaux, des maisons, des automobiles... » *Oui, je ne le dis pas, mais je sais, et cela me soucierait pas mal si « le fond » des dessins, à défaut de « la forme » n'évoluait pas très sensiblement et si le commentaire ne s'enrichissait pas considérablement.*

Mais voilà M. P... qui se lance à l'eau et parle brusquement d'abondance :

« Il fait des progrès, madame, beaucoup de progrès. Je ne sais pas ce que vous en pensez mais moi je trouve un grand changement. Au début, j'y croyais pas... j'étais un peu comme lui quand j'étais petit... moins... mais quand même. Oh ! j'ai laissé ma femme quand elle a voulu l'amener près de vous, j'ai laissé pour lui faire plaisir et puis le petit a changé.

— Oui, il a changé, je l'ai observé. D'abord il me parle davantage et il commence à savoir vraiment lire. Quel autre changement avez-vous trouvé ?

— Il est beaucoup plus affectueux. Davantage comme son frère. Il n'embrasse pas dans le vide, mais là... bien fort sur la joue et puis il parle un peu aux gens du dehors, quand il faut.

— C'est-à-dire ?

Madame P... prend la parole :

— Je l'emmène faire des courses, je lui dis ce qu'il faut demander, je lui donne de l'argent et j'attends dans la rue devant le magasin. Quand il ne faut pas traverser, je l'envoie tout seul. Quand quelqu'un vient chez nous il vient dire bonjour sans qu'on l'appelle, il répond au lieu de se cacher. Oh oui ! c'est mieux ! »

Monsieur P... raconte. Depuis un moment le rythme de la conversation est plus vif, depuis que le père a pu exprimer son propre blocage quand il était enfant et de façon sous-jacente le fait qu'il l'avait dominé tout seul.

— « La nuit, il appelle ma femme.

— Oui ? Et que faites-vous ?

— Oh ! moi je fais rien... C'est ma femme qu'il appelle, il a besoin d'elle puisqu'il crie : « Maman, je t'aime ».

Evidemment Louis a besoin d'être rassuré face à ce couple solide, il est en plein œdipe... Mais c'est le sourire extasié de la mère, à la limite stupéfaite de tant d'amour chez son petit bonhomme qui me surprend et m'aide peut-être à mieux comprendre : tant de rigidité, de blocage, serait-il aussi le fait d'une maman qui a du mal à exprimer sa tendresse, qui ne peut que répondre, sans tendre les bras la première. Pierre, lui, les a tendus spontanément, tout a donc été plus facile avec lui par ailleurs...

Madame P... complète :

— « Il me dit : quand Pierre sera grand, tu m'achèteras une petite sœur ! Louis en serait-il à projeter parfois son œdipe sur son frère ? Et puis il dit aussi : moi, quand je serai grand, je t'achèterai tout ce que tu veux. »

Le papa reprend la parole :

— « Quand on habitait la campagne, ça allait, il n'y avait pas du monde comme à Paris. C'est à cause de Paris ! on aurait pas dû ! *Culpabilisation, il faut que je m'efforce de remettre la chose en place.*

— « Votre femme m'a dit que Louis était déjà très sauvage quand il était bébé. Vous n'étiez pas encore à Paris.

La maman :

— Le jour de notre arrivée à Paris il était bizarre (*l'enfant avait trois ans*) et puis il avait l'air malade, alors j'ai pris sa température, il avait de la fièvre.

Dans la soirée ses jouets sont arrivés. Le lendemain il n'avait plus de fièvre... Mais cela ne m'a pas étonné.

— Cela ne vous a pas étonné ?

— Non, je l'avais senti drôle mais je ne pensais pas qu'il serait malade.

Une intuition maternelle. Et puis, il y a eu la mare, vous savez ? Je vous ai raconté quand il est tombé dans la mare, c'était la même année... Il est tombé du panier de la bicyclette aussi... Tout cela, la même année. Et puis... *silence. Son mari la regarde.*

— Et puis ?

— Et puis il y a eu la naissance de Pierre... Tout cela la même année.

— Vous pensez que la venue à Paris, la mare, la chute, la naissance de Pierre, tout cela a joué pour Louis ?

— Oui. » *La naissance de Pierre est peut-être vécue comme accident par la mère et indirectement mal supportée par Louis.*

Mais le père tient à le dire :

— « Il est très intelligent vous savez... A cinq ans il a démonté puis remonté complètement une petite grue. Moi-même je n'aurai pas su. Quelquefois il dit des choses très drôles.

— Par exemple ?

Le père et la mère cherchent puis cette dernière raconte qu'une voisine lui ayant confié son petit garçon de couleur, Louis s'est écrié : « Ne le fais pas coucher avec moi ! Il déteindrait sur moi ! Je deviendrais comme lui !... »

Cet entretien, d'aspect banal, en réalité profond, a permis une certaine évolution dans plusieurs domaines. Le plus important est sans doute un changement de la relation père-fils exprimé par la mère trois semaines après.

Elle dit : « Depuis quelque temps mon mari s'occupe beaucoup plus de Louis, il l'emmène promener, il bricole avec lui et surtout ils parlent ensemble. Avant il ne s'intéressait pas du tout comme cela à lui. » Il suffisait sans doute à ce papa, comme tant d'autres, de faire un petit effort ou d'être admis à penser un peu longuement au comportement de son fils devant une personne étrangère, de chercher à se l'expliquer à lui-même pour qu'il existe vraiment.

Ceci tient à cela... Egalement disparition progressive de l'anorexie, renforcement des cauchemars puis leur disparition, progrès de plus en plus évidents dans l'expression verbale, dans la lecture.

On doit toutefois attirer l'attention sur un fait parallèle très important — et peut-être justement pas tellement parallèle, donc étranger aux progrès — l'absence de Pierre au foyer familial pour plusieurs semaines. Tout est tellement complexe, les éléments d'une situation sont inséparables et l'essentiel pour nous n'est pas tellement de tout comprendre, mais d'essayer d'en comprendre assez — espérons-le ! — pour aider ceux qui vivent toutes les données d'un problème à en prendre davantage conscience pour résoudre de leur mieux.

C. B.
Rééducatrice.

Lecture et rénovation pédagogique

3^e journée d'études AFL ^③

Octobre 1971

Au moment de clore ces journées, je suis embarrassé et pourtant sans excuses puisque j'ai été tout à fait libre à l'égard de l'organisation de ces journées, tant mes amis se sont employés à préparer la réussite et à veiller à leur bon déroulement. Ainsi j'ai pu tout à loisir prendre du recul par rapport à ce qui se faisait : j'ai visité tour à tour les quatre commissions pour en vivre l'atmosphère et j'ai assisté aujourd'hui aux rapports qui en rappelaient les contenus. Sans doute me suis-je trop passionné au cours des discussions qui ont suivi, empêchant peut-être certains participants à s'exprimer davantage.

Je ne prétendrai donc pas traduire les sentiments qui émeuvent chacun de vous maintenant, ni présenter un condensé des idées émises puisque aussi bien leur publication est prévue.

La première idée, assez sombre, me vient lorsque j'évoque les centaines de milliers de maîtres qui se sont trouvés sans cesse impliqués, mais à leur insu, par nos échanges verbaux : compte tenu de l'effectif des participants, quel rôle nos journées d'études peuvent-elles jouer au niveau du pays, même si l'on considère qu'elles avaient mobilisé la « qualité » ?

Cela dit, il me semble que l'on pourrait reprendre, pour caractériser ces journées, l'image de la bi-polarité « libération-structuration » dégagée du Plan Rouchette : en effet, nous avons navigué malgré deux courants contraires, la liberté et la contrainte.

La liberté s'est surtout exprimée dans les termes que, les uns et les autres, nous avons utilisés. Hélas, on ne peut pas dire qu'ils aient toujours présenté la valeur de communication dont ils devraient être dépositaires. Chacun a employé les mots de tout le monde mais chaque terme n'était pas vraiment abstrait des expériences personnelles de celui qui l'employait, et par suite support rigoureux de pensée. Voilà une liberté qui risque toujours de dégénérer en adhésion approximative ou en opposition apparente. Une fois de plus s'est manifesté chez beaucoup d'entre nous le refus de recourir à des définitions expérimentales, pour délimiter au moins les concepts les plus fondamentaux. C'est, pour moi en tous cas, un échec des tentatives pour rendre plus exigeante et plus féconde la communication en matière de faits d'éducation.

" La contrainte, elle, s'est manifestée sous différentes formes.

L'étonnante inertie de l'institution scolaire française a constamment paralysé l'audace des idées et des projets. Nous ne nous sommes jamais vraiment libérés des structures en vigueur, par exemple nous n'avons pas imaginé

ce que pourrait être le développement du langage chez le jeune enfant et son investissement dans l'apprentissage de la lecture et la maîtrise de la langue écrite, au sein d'une école ne comportant plus la néfaste coupure actuelle entre l'école dite « maternelle » et l'école dite « élémentaire ». Très docilement nous avons fait « comme si » cette dualité était inévitable.

Sans doute avons-nous, par ailleurs, distingué parfois les maîtres tels qu'ils sont et les maîtres tels qu'ils devraient être. Si quelques-uns, moins modestes que la plupart des participants, ont exprimé leur appartenance à l'ensemble de ces derniers, et convaincu leur auditoire de la fécondité de leur action, les classes, par centaines de milliers, reprendront demain, sans changement, leur croisière avec leurs maîtres pas plus formés qu'hier.

La coopération entre praticiens et chercheurs a souvent été évoquée, bien qu'en réalité la Recherche au sein de l'Education Nationale soit pratiquement inexistante. Je suis flatté qu'on me reconnaisse comme chercheur, mais je « dois », comme tout professeur d'Ecole Normale, 16 heures de cours par semaine, et si j'effectue des recherches c'est lorsque d'autres vont à la pêche. Combien y a-t-il ici de chercheurs à temps complet ? Par l'effectif de son personnel, l'Education Nationale est devenue le corps professionnel le plus important du pays, mais la part du budget de l'Etat consacrée à la recherche en éducation demeure insignifiante. La nation, qui en ignore la portée, le tolère. Tout se passe comme s'il n'y avait rien à découvrir dans notre domaine. D'ailleurs, interrogeons l'homme de la rue à ce sujet et nous serons fixés : pour lui, tout au plus l'école relève-t-elle chez les enfants les dons, ou leur absence, héritage parental biologique.

La pédagogie elle-même n'est-elle pas contestée jusque dans son existence, et pas seulement par l'homme de la rue, par combien de pédagogues aussi, paradoxalement ? « La pédagogie est morte », peut-on lire dans de nombreuses revues. Certes, on a créé les « Sciences de l'éducation », et seulement changé le nom des Laboratoires de Pédagogie ou des Certificats d'Etudes Supérieures de Pédagogie. Toutefois, il s'agit de Sciences au pluriel, et quand on demande leur énumération on s'entend citer : la psychologie, la biologie, la sociologie... que l'on reconnaissait déjà naguère comme fondements de la pédagogie. En fait, l'escamotage de la pédagogie n'est-il pas consommé alors même qu'on s'intéresse à des problèmes de psychophysiologie de la vision, voire d'approche scientifique de la langue..., si le passage à l'acte éducatif, l'observation de l'activité des élèves en train de se former et d'acquérir, la recherche des processus les plus efficaces, sont laissés à l'empirisme des praticiens, formés ou non ?

Assez de tâches sombres dans le tableau. Finalement, dans la mesure où elles sont aperçues et dénoncées, ces contraintes perdent de leur pouvoir aliénant, et ce n'est pas leur moindre mérite si ces journées ont permis de prendre mieux conscience de ce qui constitue ces obstacles au progrès pédagogique. C'est un pas vers leur réduction. On le doit à l'A.F.L. qui offre ses structures encore modestes : ses commissions, ses organes de diffusion, ses journées d'études. Ainsi l'A.F.L. peut et doit devenir un moyen de promouvoir, avec les connaissances, et la culture, la justice sociale et l'essor de l'humanité en chacun. Or, l'A.F.L. c'est vous, avec ceux que vous allez attirer vers elle, avec les travaux qu'ensemble nous mènerons à bien.

A. INIZAN.

Travaux de la III^e Commission

Comptes rendus d'ouvrages français
et relations avec les auteurs et les éditeurs

OBJET DE LA COMMISSION III

Comptes rendus d'ouvrages français et relations avec auteurs et éditeurs.
Co-responsables : M^{lle} Vallet, M^{me} Liberman, M. Ters.

Notre but : Etablir des relations constructives avec enseignants, auteurs et éditeurs ; composer des fiches critiques normalisées sur les aspects linguistiques et pédagogiques des publications scolaires et de loisirs concernant le lecteur de langue maternelle française.

COMPTE RENDU DE LA PREMIERE REUNION, LE MERCREDI 19 AVRIL 1972

Une lettre avait été adressée entre le 22 février 1972 et le 10 avril à un certain nombre d'éditeurs et de personnalités en rapport direct avec la création, la critique ou l'utilisation pratique du livre dans les classes et au dehors.

Texte de la convocation :

Monsieur, Madame,

L'édition française n'a pas la gamme d'auteurs capables de s'adapter aux différents niveaux des publics scolaire, adolescent et même adulte, aussi bien dans le domaine de l'éducation que dans celui des loisirs.

Enseignants, auteurs et même éditeurs n'ont pas cherché jusqu'à présent à établir assez de contacts les uns avec les autres.

A l'heure où d'autres moyens font une concurrence redoutable au livre, il serait bon qu'une table ronde permette l'échange d'idées et de réalisations concrètes en faveur de l'avenir de ce livre.

A l'heure où l'éducation permanente devient une nécessité, il est certain que le moyen le plus économique et le plus efficace, s'il est adapté, reste le livre, moyen de communication avec le passé et même l'avenir.

L'intérêt bien compris de l'éditeur passe par les exigences de l'éducateur.

Nous serions heureux que vous puissiez vous joindre à nous au cours de la réunion, que nous proposons sur ces thèmes, **le mercredi 19 avril 1972**, de 20 heures à 23 heures, 5, avenue de Villars, Paris-7^e.

*
**

La semaine du 17 au 23 avril se trouvait être, malencontreusement pour nous, la semaine de Congrès concernant la presse et l'édition à Amiens, à Clermont et à Nice. Cependant, environ 80 personnes ont répondu à notre appel.

M^{me} Girolami-Boulinier, notre Présidente, ouvre la séance, remercie les personnalités qui nous hébergent, les personnes qui ont répondu à notre appel, celles qui se sont excusées ; elle présente la III^e Commission de l'Association Française pour la Lecture et donne la parole à M. Ters.

M. Ters se présente dans ses rapports antérieurs avec l'édition, avec les auteurs et dans les rapports nécessaires entre les recherches entreprises par lui dès 1932 et leurs conséquences dans le domaine de la pédagogie. Spécialiste des problèmes de l'orthographe, il estime cependant qu'il y a là un pur problème pédagogique à dédramatiser ; le vrai problème concerne la lecture, l'apprentissage sérieux de la lecture, parce que, sans lecture valable, il ne peut y avoir de formation valable tout au long de l'existence.

Ce sur quoi il s'arrêtera fondamentalement aujourd'hui, c'est avant tout le contenu linguistique des lectures, de la maternelle à l'éducation permanente. Plusieurs ouvrages sont alors passés en revue.

I. — ANALYSE D'UN MANUEL D'HISTOIRE AU CYCLE D'OBSERVATION : CLASSE DE 6^e

M^{ll} Vallet, co-responsable de la Commission III, analyse et commente un manuel d'histoire. L'un des auteurs est dans la salle.

A PROPOS DE LA LECTURE SCOLAIRE EN SIXIEME

Il est de fait que, pendant une partie de l'année, en classe de sixième, il est demandé aux élèves un gros effort pour apprendre à utiliser leurs manuels, spécialement en histoire, en géographie, en sciences naturelles. Pour ces deux dernières disciplines, il s'agit en effet d'aborder un programme dont le vocabulaire est très spécialisé. Aussi ne relève-t-il pas directement des méthodes d'analyse que nous avons présentées au cours de la soirée de travail de la III^e Commission de l'A.F.L. Ces méthodes, par ailleurs, peuvent être utilisées pour les manuels d'histoire. C'est pourquoi, à titre d'exemple de ce que peut donner une telle façon d'examiner des livres, nous avons choisi un manuel de 6^e et nous présentons ici quelques résultats et quelques conclusions de l'analyse qui en a été faite.

En nous référant aux normes du « Vocabulaire orthographique de base » (Ed. Meissellier à Neufchâtel) et dont les auteurs : MM. Ters, Mayer et Reichenbach, ont adopté l'échelle établie par Dubois-Buyse, nous avons abordé le manuel édité chez Bordas : « L'Antiquité, classe de 6^e ». Ce livre a été préparé par trois auteurs : M. Grodzinsky, M. Meuleau et M. Vincent, spécialistes en matière d'histoire. Ce n'est pas du contenu historique que nous rendons compte ici. Ce serait l'objet d'autres études. Nous avons seulement essayé d'estimer l'adaptation de ce manuel au niveau de jeunes lecteurs de 6^e et, à partir de ce que nous avons dégagé, nous nous sommes posé quelques questions que nous soumettons à nos lecteurs.

Ce manuel, présenté d'une façon attrayante, offre plusieurs niveaux de lecture, ce qui est assez fréquent actuellement, pour ce genre d'ouvrage, ainsi que pour les encyclopédies. Ceci en permet une utilisation assez large, en fonction des méthodes d'enseignement de chaque professeur, en fonction aussi des niveaux socio-culturels, des élèves qui l'utilisent sur une page double. Il y a d'une part un texte de 350 mots environ, écrit en caractères très nets, avec des lignes assez espacées. C'est ce texte que l'élève travaillera pour en retenir l'essentiel. Il y a d'autre part des documents, en couleur et en

noir (cartes, paysages, objets d'art, etc.) accompagnés de commentaires (descriptions, textes d'époque, questions) écrits en caractères assez petits et resserrés. Ces commentaires supposent une lecture dirigée par un professeur compétent. Enfin, quand une question a été abordée dans son ensemble, un très court résumé, très lisible, ramasse l'essentiel des chapitres précédents. Nous avons volontairement limité notre analyse au texte destiné à l'élève, en choisissant une vingtaine d'extraits de 500 mots chacun, pris toutes les dix pages, soit un chapitre sur cinq environ. Voici quelques résultats de cette analyse, portant sur 18 000 mots ainsi examinés.

1. LECTURE ET VOCABULAIRE DE BASE

a) **Les mots-outils** : les mots-outils, relevés selon la liste proposée page 8 dans « Le Vocabulaire orthographique de base », atteignent une moyenne très voisine de 50 % pour chaque groupe de 500 mots (de 46 à 52 %), ce qui est une très bonne proportion. Dans ces conditions, la lecture s'annonce assez étendue.

b) **Les mots par groupes d'âge** : le relevé des mots groupés par âge (nos 2 à 6 de l'échelle) donne des graphiques au profil satisfaisant. Nous avons aussi considéré comme acceptables les mots du groupe 7 qui correspond normalement à la classe de 5^e, car on peut estimer que des élèves de 6^e bien formés sont capables de dominer, au moins globalement, ce vocabulaire, même s'ils sont souvent encore incapables de l'utiliser avec aisance, d'autant plus que, pour les huit premiers chapitres étudiés, c'est-à-dire jusqu'au milieu du livre, la proportion des mots de niveau 7 ne dépasse jamais 9 %, le premier chapitre excepté. Ensuite, il s'en trouve quelquefois une proportion allant jusqu'à 13,5 % mais d'une part les élèves se sont développés, d'autre part un grand nombre de ces mots a déjà été rencontré plusieurs fois, au cours de lectures précédentes.

c) **Les noms abstraits et les mots techniques** : on trouve dans chacun des chapitres quelques mots nettement au-dessus du niveau 7. C'est normal dans un ouvrage spécialisé et il faut que les élèves se familiarisent avec le vocabulaire historique. 74 de ces mots sont suivis d'une astérisque et ils sont expliqués à la fin du volume, dans une langue assez stricte, mais aux termes bien choisis.

A côté de ces mots spécifiques, il y a certains termes assez abstraits et, dès que leur nombre croît, la lecture devient aride. Chaque fois que leur proportion atteint 4 %, il est à craindre que les lecteurs de 6^e ne soient dépassés. Cependant, dans certains cas, la matière abordée rend difficile un langage concret et impose un texte difficile. D'autant plus que les exigences de l'édition sont à considérer aussi. Dans un ouvrage qui attribue, quel que soit le thème abordé, une seule page de texte, il est impossible de donner à chaque question la même densité : comment réduire à une cinquantaine de lignes courtes la présentation de la colonisation grecque ou de la religion d'Israël ?

e) **Les noms propres** : naturellement, un manuel d'histoire utilise un grand nombre de noms propres (ici, ils sont présentés en italique). Leur nombre varie beaucoup d'un chapitre à l'autre. Certains se retrouvent assez fréquemment, mais il serait peut-être possible d'en réduire parfois le nombre afin d'éviter un certain découragement devant des noms qui, dans un texte assez dense et abstrait, n'évoquent pas grand chose. En effet, les noms propres de l'Antiquité sont peu connus de jeunes lecteurs de 6^e et ils ne peuvent être retenus que liés à un contexte vivant (légende ou événement détaillé). Dans bien des cas, le professeur aura pu animer au cours certains personnages, mais il est impossible de donner cette animation à l'ensemble des noms dans un chapitre,

2. LECTURE ET SYNTAXE

Tout ceci constaté, il reste que certains chapitres, dont le vocabulaire est bien gradué, restent difficiles, même si la question présentée est assez accessible. C'est qu'un texte ne vaut pas seulement par les mots qui le composent, mais aussi par leur agencement. Des phrases trop longues ne soutiennent pas l'attention dans une lecture silencieuse. Quand un groupe de 500 mots comporte moins de douze phrases, il est certainement d'une lecture aride, alors que, s'il en comporte une trentaine, il sera lu assez aisément. Dans notre manuel, cependant, nous avons rencontré un chapitre qui ne comporte que dix-neuf phrases et qui se lit facilement : mais si l'on examine ces phrases, on constate qu'elles ne comportent pratiquement pas de subordinations entre elles, et qu'elles sont formées d'énumérations ou sont juxtaposées. Nous avons remarqué aussi que l'usage de pronoms relatifs composés (« par lequel », par exemple) rend plus difficile la compréhension, à une première lecture, pour de jeunes lecteurs. Les inversions aussi, quand le sujet est rejeté assez loin du verbe, apportent des difficultés supplémentaires. Un passage dont la proportion de niveau 2 est nettement importante semble relativement difficile, peut-être parce que les mots des transitions entre le niveau 2 et le niveau 5 ne sont pas assez nombreux. Il faudrait retrouver d'autres fois pareilles proportions pour voir si on peut en tirer une loi valable.

Dans la plupart de ces cas, on pourrait donc faciliter la lecture du texte, sans en modifier le sens. Mais, cela pose d'autres questions que nous allons examiner.

3. QUESTIONS OUVERTES

A l'occasion de ces analyses, nous ne prétendons pas apporter une solution valable à tous les problèmes que pose la lecture d'un manuel de 6°. S'il est souhaitable que le lecteur comprenne son texte sans trop de peine, il faut aussi que, à l'occasion de ses lectures, il développe sa capacité de compréhension et que, peu à peu, il devienne capable d'une lecture rapide, aisée et bien mémorisée. Si, au départ, il est souhaitable de réduire les difficultés de vocabulaire pour ne pas tarir l'intérêt par une trop grande tension, il faut que, au cours de l'année, ce vocabulaire s'enrichisse de termes techniques et de termes abstraits. Il faut aussi que la phrase devienne plus complexe pour apporter un message plus riche. Un auteur de manuel se trouve donc devant la nécessité de présenter son texte pour qu'il soit compris, mais il doit aussi assurer une progression telle que, au cours de l'année, son lecteur change de niveau et acquière la capacité de lecture que demandera la classe suivante. Comment mener cette progression ? Faut-il accepter que, au début de l'année, le style soit assez pauvre, faut-il accepter les répétitions qui éliminent les synonymes, les tournures de phrases un peu recherchées, bref, faut-il renoncer pour un temps à une forme assez élaborée pour se tenir à une langue proche du style oral ? Faut-il au contraire aborder au départ un texte déjà difficile et en faciliter l'abord par des explications détaillées qui relèvent davantage du cours de français que du cours d'histoire ?

Des professeurs d'histoire de 6°, interrogés sur ce point, sont d'avis très divers. Peut-être leurs réponses dépendent-elles non seulement de leurs préférences et de leur méthode d'enseignement, mais aussi du milieu socio-culturel de leurs élèves. Une classe de jeunes qui, dès leur enfance, ont été imprégnés de culture ne se perdront pas dans un chapitre sur la Grèce antique comme peuvent le faire des enfants qui rencontrent pour la première fois, et dans le seul cadre de l'école, les civilisations anciennes. Une certaine unification se fera peu à peu, au cours de la scolarité. Mais comment mener au mieux vers cette maturité ? Des avis très divers et motivés d'enseignants pourraient aider les auteurs

à ces mises au point délicates et difficiles. L'idéal serait que, avant son impression, un manuel pût être expérimenté sérieusement dans des classes de populations variées. Chaque fois que de tels essais ont pu être faits, les résultats ont été positifs.

Par ailleurs, les professeurs doivent savoir que les exigences de l'édition peuvent apporter à un manuel des limitations inévitables, bien que regrettables. Une présentation qui se retrouve tout au cours d'un ouvrage aide l'élève à se repérer, certes : d'où l'uniformité de longueur des chapitres proposés. Cependant, la matière de ces différents chapitres n'étant pas de même densité, les chapitres trop denses seront plus difficiles à aborder. Le programme d'histoire ancienne, en 6^e, est démentiellement vaste. Pour parler, même succinctement, de tant de civilisations devant lesquelles l'enfant qui sort de 7^e se trouve un peu dépaysé, il est tentant de diviser la vaste matière en autant de chapitres que de semaines scolaires. Le professeur, à son rythme, développera telle légende, tel aspect de la vie, tandis que le livre ne donnera de tout cela qu'un schéma un peu sec. Que faire devant ces obstacles ? Peut-être, pour compenser l'abstraction nécessaire des textes, pourrait-on présenter dans le manuel la référence de bons romans historiques, des livres de légendes, dont la qualité aurait été reconnue par des spécialistes et que la bibliothèque de classe posséderait en de nombreux exemplaires.

Peut-être que, sans chercher à tout épuiser de ce que propose le manuel, le professeur pourrait choisir, au moins dans l'histoire de l'Orient ancien, quelques civilisations étudiées plus à fond, ce qui développerait sans doute mieux le goût de l'histoire chez ses élèves qu'un survol rapide de l'ensemble, et dont il ne resterait sans doute pas grand chose. Il pourrait peut-être aussi choisir d'approfondir certains aspects de l'histoire romaine, en se référant pour ce choix aux programmes des classes suivantes où, à l'occasion d'études de textes littéraires par exemple, on pourra proposer une mise au point des circonstances historiques. De toute façon, cette mise au point devra être faite, car des connaissances, surtout acquises trop succinctement, il reste bien peu de chose après quelques années.

Dans le cas de choix à l'intérieur d'un programme, des textes plus longs et plus concrets pourraient être proposés par le manuel.

Devant ces diverses questions que pose le manuel scolaire, A.F.L. aimerait connaître l'avis de professeurs, et arriver ainsi à mieux coordonner les efforts de l'édition, des auteurs et des usagers, professeurs et élèves, pour une meilleure adaptation du texte à lire. Si dans la suite la chose se montre possible, A.F.L. aimerait aussi connaître des classes qui accepteraient une expérimentation sérieuse de manuels en cours de préparation. Enfin, A.F.L. souhaite constituer des équipes de travail où seraient ainsi examinés et analysés des ouvrages divers (lectures de loisirs d'adultes et de jeunes, manuels scolaires à tous les niveaux). Les appréciations de difficulté d'un texte sont souvent très empiriques et de ces analyses se dégageraient certainement de normes plus scientifiques. Comparées à des recherches du même genre menées dans d'autres pays de langue française, elles permettraient de donner aux lecteurs des textes vraiment adaptés, ce qui ne doit pas détruire la qualité de lecture mais, au contraire, ce qui doit la servir.

II. — LES LECTURES DE LOISIR AU SEUIL DE L'ADOLESCENCE

M. Ters traite alors des lectures de loisirs au seuil de l'adolescence et au niveau de l'éducation permanente. Il prend pour exemple l'analyse de vingt-deux extraits de cent lignes chacun dans le numéro de septembre 1971 de **Sélection du Reader's Digest**, édition française, belge et suisse. Ces textes représentent 2 200 lignes et environ 15 500 mots. (Cf. Annexe 1 - Énumération des thèmes.).

LE VOCABULAIRE

Nous avons relevé 1 270 mots échappant à l'index du vocabulaire de la communication courante non littéraire et non technique ; ces mots ont une fréquence cumulée de 1 700 ; 975 sont de fréquence 1, appelés par la spécificité des vingt-deux thèmes traités, tant dans l'actualité brûlante que dans le passé.

Si nous prenons pour norme constante que 50 % des mots d'une page sont des mots grammaticaux, nous avons au total 7 750 mots pleins avec leurs répétitions. Retrançons-en les 1.700 mots qui échappent au vocabulaire de la communication écrite courante, il nous reste 6 050 mots, soit 78 %. Ces textes sont destinés à des adultes de culture moyenne. C'est au niveau de la classe de 4^e (huitième année de scolarité) que 78 % du vocabulaire de la communication courante se trouve à peu près assimilé. Mais il faut ajouter que la plupart des textes traitent de thèmes d'une actualité réelle ; la télévision, la radio, les journaux y ont déjà préparé plus ou moins les lecteurs. Cependant, consulter quarante-quatre fois un adulte ou le dictionnaire sur 200 lignes serait tâche assez rebutante.

LA PHRASE

Par contre, la phrase est, en général, très accessible. Ces 2 200 lignes comportent 580 phrases de 1 à 33 mots. Les phrases les plus longues sont de 20 à 33 mots avec une moyenne de 26 mots.

Si l'on considère que, dans certains textes scientifiques, seuls les mots-outils restent accessibles au profane, la difficulté maximale, sur une échelle de 0 à 100, commencera vraiment aux alentours de 45 % de mots reconnus ; 78 % occupe une position à peu près centrale entre 45 % et 100 %. En fait, un vocabulaire de communication courante de 8 000 mots couvre 97,5 % de la plupart des textes lus. Le vocabulaire de **Sélection du Reader's Digest** se situe dans la position intermédiaire entre le contenu trop difficile et le contenu très accessible des textes courants. (Cf. Annexe I.)

La phrase littéraire, la phrase écrite peuvent couvrir de 1 à 300 mots et plus. Une échelle couvrant cette étendue représenterait à peu près six fois l'étendue de l'échelle qui suffit au vocabulaire. Mais la plus longue des phrases de **Sélection du Reader's Digest** n'est que de 33 mots et la moyenne aux alentours de 25 mots. On voit que la phrase reste vraiment dans la toute première partie de l'échelle et ne représente qu'une étendue équivalente en moyenne au 1/12 seulement de la phrase maximale que l'on rencontrerait, par exemple, chez Proust. (Cf. Annexe I.)

CONCLUSION AU NIVEAU DE L'EDUCATION PERMANENTE

Ainsi, les difficultés éventuelles, dans le vocabulaire des thèmes traités, se trouvent largement compensées par l'extrême facilité due à la longueur moyenne des phrases, à leur grande variété et à une syntaxe, en général, des plus simples. Nous avons vu que c'est au niveau de 14 à 15 ans que l'élève de nos écoles atteint dans les domaines courants la connaissance de 78 % du vocabulaire fondamental de la communication courante. Nous pouvons donc dire que l'adulte de culture moyenne n'aura pas de difficultés exagérées à lire, pour se détendre, se distraire ou se cultiver un peu, le contenu de **Sélection du Reader's Digest**. Il serait à souhaiter que les mêmes scrupules se retrouvent dans les précautions prises pour adapter tous les articles des encyclopédies, foisonnantes à l'heure actuelle, à ce niveau moyen du lecteur.

III. — LE LIVRE SCOLAIRE ET L'ENFANT AUX NIVEAUX ELEMENTAIRES A L'HEURE DES APPRENTISSAGES

Nous passerons, maintenant, à une revue rapide des efforts entrepris pour adapter aux enfants le contenu des livres scolaires ou de loisirs destinés aux enfants des trois premières années de l'école élémentaire.

Les éditions O.C.D.L. ont édité pour la collection « Je lis tout seul » un « **Vocabulaire de base** », établi par Jacques Béreilh : il ne comprend que 900 mots de base auxquels s'ajoutent 100 mots-outils sous leurs diverses formes. (Ils sont en fait au nombre de 69 selon la présentation due à Henmont ; ce sont ceux qui représentent, avec leurs répétitions, 50 % de toute page, en moyenne.)

Si l'on juge ce contenu à partir du vocabulaire total accessible de 67 % à 100 % à 9 ans, soit à la fin du CE 2, le vocabulaire de Jacques Béreilh couvre 1 003 mots de la langue écrite active des enfants. Le vocabulaire de la communication courante réparti, à ce niveau, 1 005 mots de la langue générale de l'adulte en tenant compte des possibilités de l'enfant et de ses intérêts propres à cette étape. On atteint, à la fin de la troisième année de scolarité, le quart du programme de vocabulaire actif **accessible au cours des sept premières années de la scolarité (fin de la classe de 5^e)**. On en dépassera la moitié à la fin de la quatrième année (CM 1). Le 75 % de l'ensemble du vocabulaire de la **communication courante accessible** sera conquis à la fin de la classe de CM 2 (cinquième année de la scolarité). A la fin de la septième année (classe de 5^e), on aura atteint le 91 % au moins et le 95 % **en moyenne de ce vocabulaire des années une à sept**. Il y a, bien sûr, des différences dans le contenu des mêmes mots chez l'enfant et chez l'adulte, mais de larges parts du vocabulaire de l'enfant et de l'adulte se recouvrent, dans le concret d'abord. On n'insistera jamais assez sur les quelque 2 000 mots fondamentaux, tant pour la forme que pour les sens à conquérir inlassablement en toutes matières et en toutes circonstances. **Il faut y revenir tous les jours**. Songez que le seul verbe **faire** a, dans le vieux Littré, 85 acceptions différentes et qu'il s'en invente tous les jours. Le nombre des significations que peut prendre un mot est directement proportionnel à la racine carrée de sa fréquence. C'est en quoi la consultation fréquente du dictionnaire est indispensable à chacun de nous ; on ne connaît jamais assez la langue la plus simple, celle que l'on n'atteint qu'en tout dernier lieu, quand on sait, enfin, se délivrer des jargons... et communiquer vraiment avec autrui. Le vrai poète exprime le plus profond de sa personnalité avec les mots de tous les jours, ceux qui évoquent en chacun de nous des constellations de souvenirs, d'associations, d'expérience vécue ; et c'est par là qu'il nous émeut.

Mais l'enfant est capable de comprendre des quantités de mots de ses lectures sans être immédiatement capable de les intégrer à son propre vocabulaire ; il se passe facilement deux à trois ans avant qu'il se soit suffisamment familiarisé avec certains mots, pour s'en servir activement lui-même après quelques tâtonnements et essais heureux dans son entourage. Il est certain qu'un contexte soucieux du lecteur devrait aider l'enfant à maîtriser un certain nombre de mots qui sont sur le seuil de l'acquisition définitive. Il semble que le vocabulaire qui sera acquis à proportion de 50 à 67 % l'année suivante peut être incorporé au vocabulaire passif de la lecture.

ASSURER D'ABORD LA SOLIDITE, LA CONTINUITE DE L'ETUDE DES BASES

Paul Lecompte, dans son Précis de lecture analytique de la langue française (1955, chez l'auteur à Versailles), fait remarquer, à la page 12 : « L'analyse des livres usuels écrits pour la jeunesse fait apparaître qu'ils sont écrits avec les mêmes mots et l'enfant peut tenter de lire pendant des soirées entières sans que son vocabulaire s'en trouve accru. » Je dirai, par contre, qu'il est **plus important au cours des premières années de la scolarité d'acquérir les nuances**

de l'emploi et du sens de 2 500 mots fondamentaux avec leurs dérivés, leurs synonymes et leurs contraires, selon un programme en rapport avec les intérêts et les possibilités intellectuelles successives de l'enfant, que de le noyer au hasard dans les difficultés de textes prématurément mis entre ses mains avec le seul souci d'enrichir son vocabulaire. Avant de vouloir l'enrichir, il faudrait d'abord établir solidement le vocabulaire de l'enfant. Chacun sait la pauvreté du vocabulaire de la langue parlée et non moins son imprécision. Il y a un divorce trop grand entre la langue de la cour de l'école et la langue parlée par les maîtres, à plus forte raison pour ce qui concerne la langue de nos écrivains dans leurs souvenirs d'enfance. Ce qui importe, c'est que chacun mette dans les mots les plus fréquents les sens les plus courants d'abord pour que la communication passe dans les deux sens du concepteur au récepteur et réciproquement.

LES EFFORTS D'UN EDITEUR, ENTRE AUTRES

Les éditions O.C.D.L. ont publié de petits livres qui sont, en somme, la première étape de la lecture autonome en centres d'intérêts variés. La structure de la phrase et la syntaxe sont en rapport avec le niveau intellectuel de l'enfant. Il y a beaucoup à faire en ce sens si l'on veut, d'une part, faciliter l'accès de l'enfant à une langue un peu plus élaborée que la sienne, d'autre part amorcer son accession à la compréhension de phrases légèrement plus longues et plus complexes que celles qu'il utilise lui-même spontanément. Eduquer, c'est aussi élever. La collection « **Je lis tout seul** » s'adapte, en plusieurs séries successives, à ce vœu que nous formulons. Un questionnaire très simple, en fin de chaque petit volume, permet de contrôler la compréhension globale du contenu.

IV. — CE QU'IL NE FAUT PLUS FAIRE

En contraste avec ces fascicules de première étape destinés à faire que l'enfant lise et lise beaucoup en classe et hors de classe, nous aborderons maintenant un type traditionnel de méthode de lecture fondé sur un choix restreint de textes plus ou moins littéraires. Il s'agit du **Premier livre de l'étude de l'expression française, Cours élémentaire, première année, édité chez Larousse, sous la direction de J.-C. Chevalier.**

LE VOCABULAIRE

L'avant-propos fait état de vocabulaires conçus par des adultes pour des adultes. Des recherches auraient été faites, dans les méthodes traditionnelles antérieurement créées par des adultes, sans considération de recherches faites sur la langue propre de l'enfant. Il est bien fait allusion à des recherches sur le vocabulaire acquis par les enfants à la fin du C.P. ; ces recherches ne sont ni précisées, ni publiées. En fait, il y a là une conception que les U.S.A. ont abandonnée voici environ cinquante ans. Quoi qu'il en soit, que propose-t-on à l'enfant pour tout menu ?

L'ouvrage comporte 123 pages ; il y a exactement 7 pages et demie de texte. Tout le reste n'est qu'exercices, questionnaires de type traditionnel, même si l'effort principal porte sur le verbe et sur les mots de liaison et sur quelques mots particuliers aux thèmes traités. Cela rappelle ces recueils de la Renaissance où 500 pages servaient de commentaires à un sonnet. Ici, 94 %

d'exercices très directifs contre 6 % de textes offerts à la liberté de l'enfant. Par rapport aux travaux concernant le vocabulaire de l'enfant et ses critères aux niveaux I, II et III, 75 % des mots sont des mots des étapes IV, V, VI et VII, donc prématurés. 75 % des mots grammaticaux sont bien du niveau II et III, mais, dans les verbes étudiés, 85 % sont prématurés.

Il est clair que l'enfant qui n'aurait à sa disposition dans l'année, pour toutes les heures de français, que huit pages à lire avec quelque intérêt, mais 115 pages de problèmes grammaticaux et autres du type scolaire le plus sinistre, ne trouvera pas grand avantage à ouvrir des livres scolaires de ce genre. Il aura grand besoin de masses de fascicules du type « **Je lis tout seul** » pour être sauvé, hors l'école... et je comprends parfaitement chez ces enfants l'attrait des bandes dessinées.

V. — EN CONTRASTE...

Prenons, maintenant, l'exemple de la méthode dirigée par M^{lle} Aeschiman : « **Découvrir et comprendre** », Langage CE 1 10^e (Editions Eurédiction). Un volume concerne le texte des lectures, un volume concerne la part active réservée à l'enfant sous forme de fiches et de jeux. Un guide pédagogique accompagne les deux volumes. L'ensemble s'intitule : **Pour lire et aimer lire**. Nous n'analyserons que le contenu des lectures : 118 pages de lectures adaptées à la langue et aussi aux intérêts de l'enfant de ce niveau.

VOCABULAIRE ET THEMES

Sur les 100 premières pages, soit aux alentours de 2 200 lignes de texte et environ 22 000 mots, seuls 50 mots que l'on a pris soin de réincorporer quatre ou cinq fois dans le contexte au long de l'ouvrage, seuls 50 mots échappent au lexique de la communication courante ; 99 % des mots sont des mots courants. Très rares sont les mots d'adulte. Tout fait partie du folklore issu du cinéma, de la télévision, du cirque, du zoo et propre à l'enfant moderne.

LA PHRASE

La structure des phrases reste très simple et tient compte des fréquences relatives pratiquées en écrit par les enfants de ce niveau. Elle s'étoffe cependant progressivement en faisant appel aux ressources de la coordination, de la juxtaposition, de la relative et d'un ou deux types de subordonnée des plus courants.

Quant au matériel accompagnant les textes, il est des plus concrets, tout en s'appuyant sur les données psycholinguistiques et pédagogiques les plus modernes.

L'ILLUSTRATION

L'illustration des textes est extrêmement sobre et ne saurait disperser l'attention de l'enfant qui doit, à ce stade, **se concentrer de tout son être sur les textes à lire pour bien les comprendre**, sans se laisser détourner de sa tâche fondamentale.

VI. — VERS CE QU'IL FAUDRA FAIRE...

Je mentionne tout particulièrement un matériel, récent et moderne dans sa conception générale de l'initiation à la lecture, la **méthode de Françoise Gauquelin et de Molette Moerman**, illustrée par Sylvain Naccio et publiée en 1971 par le Centre d'étude et de promotion de la lecture : **Le beau voyage de Rudi et Paco** (48 pages).

LE VOCABULAIRE

Le texte comporte 227 mots pleins et 41 des mots-outils de Henmont (sur 69). Avec les répétitions, il y a 852 fréquences dans le texte et 260 sous les illustrations. 16 mots échappent à la liste de Jacques Bereilh. 65 % des mots du vocabulaire appartiennent à cette liste et 84 % des fréquences cumulées. Les 16 % restant appartiennent à un vocabulaire de situation relativement dense en raison même de la variété des situations qui forment la trame nécessairement romancée du texte. La page contient en moyenne 65 mots au premier texte et jusqu'à 98 dans le dernier. Il y a donc progression voulue.

L'ILLUSTRATION

L'illustration, très simple et très belle, suit très exactement le texte et favorise la compréhension du texte. C'est une incitation à entourer chaque mot de sa situation exacte dans le contexte verbal par le moyen du canal visuel. Il n'est rien dans l'illustration qui ne soit déjà dans le texte. L'un renforce l'autre ; l'un incite à chercher confirmation par l'autre. Il y a vraiment symbiose entre l'illustration et le contenu du texte ; 227 mots du texte sont repris sous les images. L'illustration est faite avec beaucoup de goût. Nous en dirons autant pour l'apparence matérielle de la page imprimée : les mots nouveaux de chaque page sont imprimés en bleu.

LA PHRASE

La structure de la phrase est extrêmement variée ; la moyenne des phrases est d'environ 15 syllabes (soit 8 mots) ; la plus longue, à la fin du livre, atteint 35 syllabes (soit 20 mots), donc un contenant simple et le plus souvent très naturel, très proche du langage parlé de l'enfant, sans phrases complexes. Peut-être, cependant, y a-t-il, parfois, abus de l'extension par appositions, d'où excès de noms et indigence de verbes (15 % de l'ensemble du lexique seulement) ; c'est ici déformation due aux traditions erronées de l'enseignement élémentaire ; on veut déjà imiter les grands maîtres de la littérature, souci évidemment prématuré à ce stade.

LES THEMES

L'ensemble du texte concerne le folklore traditionnel de l'enfant urbain, à la fois par les jouets, par l'expérience courante acquise hors des villes ou par le folklore propre aux vacances dans la nature : voyage en voiture, vacances, cirque, ferme, forêt, lac, fête locale, départ en train.

La famille représentée est typique de certain milieu bourgeois ou petit-bourgeois d'aujourd'hui : Monsieur, Madame, Bébé, le chien... sans oublier la voiture. Il y a appauvrissement certain du milieu familial plus peuplé, plus différencié dans les enfants, plus enrichissant à tous points de vue dans la plupart des familles normales. Aussi l'enfant n'a-t-il vraiment de contacts qu'avec une autre enfant, d'un autre milieu social, mais solitaire, elle aussi, dans un contexte d'adultes essentiellement. Il y a là un artifice dans le choix du modèle familial et une conception, à la mode mais trop étroite, de ce qu'est la vie normale.

MOYENS ANNEXES

L'intérêt de la méthode est qu'elle est accompagnée de disques. Le livret pédagogique d'accompagnement ainsi que les douze enveloppes de matériel de manipulation à l'usage des enfants précisent, à l'usage des parents, les consignes rigoureusement programmées de l'emploi rationnel à la maison (ou dans l'école). Ici encore, la pédagogie est très concrète et très variée; elle donne à l'enfant un rôle constamment actif; le dosage des activités d'analyse, de synthèse, de classement, etc., ainsi que des retours en arrière, est judicieusement précisé. Le seul malheur, pour une méthode ainsi conçue, c'est qu'elle n'est pas à la portée des bourses les plus humbles; elle n'est pas le reflet des milieux les plus courants de nos classes primaires. Elle ne vise, en fait, commercialement, qu'un milieu où l'enfant est déjà linguistiquement et matériellement très favorisé. Elle apporte du bois à la forêt. Des efforts seraient à faire, dans un sens analogue et avec le même goût, pour les milieux les plus humbles, pour les enfants, non pas moins intelligents, mais moins judicieusement entourés, linguistiquement tout au moins.

Pauvreté linguistique, m'opposera-t-on en dernier lieu?... Que non! Ici encore, une invitation à la découverte des structures fondamentales orales et écrites, à l'aide d'un vocabulaire judicieusement restreint, assure rapidement l'entrée dans le monde de la lecture silencieuse, seule condition d'une conquête de toute la culture présente, passée et future, dans l'autonomie intelligente, face à l'éducation permanente.

C'est aussi l'utilisation intelligente, au premier niveau, de ces machines que l'enfant manipule, sans complexes, infiniment mieux que la plupart des maîtres chevronnés de l'enseignement, avec la possibilité de recommencer indéfiniment, trait caractéristique du jeune enfant en général.

*
**

CONCLUSIONS GENERALES

Auteurs et éditeurs présents ont largement participé à une discussion passionnante. Ils nous ont demandé de poursuivre et l'étude et le dialogue. Beaucoup d'enseignants présents nous ont remercié de contribuer à les aider dans le choix des ouvrages. Tous les ouvrages commentés ont, en fait, circulé dans l'assistance, y compris les ouvrages de référence qui ont servi de base à nos dépouillements linguistiques. Il est évidemment souhaitable que des analystes se révèlent en tous les domaines de la presse et de l'édition, tant scolaire que de loisirs ou d'éducation permanente.

Nous travaillons à une normalisation des techniques objectives d'analyse rentables le plus économiquement; nous travaillons même à ce qui permettrait l'insertion en machines, en vue du gain considérable sur le temps que l'analyse manuelle exige.

Il est plus que probable que les éditeurs devront, de plus en plus, se soucier du contenu linguistique de tout ce qu'ils produisent s'ils veulent, en fait, surmonter, en France, le handicap réel dans la formation de la plupart des lecteurs.

De nouvelles générations montent avec des goûts et des intérêts autres que par le passé, il faut faire un pas vers ce nouveau type de jeunes et les prendre tels qu'ils sont pour les amener à une culture différente, certes, mais qui ne pourra faire table rase du passé pour construire.

Le rôle de l'éducateur s'étend, désormais, à toute l'existence et le marketing propre à l'édition devra changer son optique et ses techniques de conception et de contenu de la lecture en général. Il est indispensable qu'une collaboration s'instaure; elle sera d'un type très différent de ce qu'elle a été dans le passé récent.

Nous espérons poursuivre avec vous le dialogue sous l'égide de l'Association Française pour la Lecture. Merci de nous avoir écoutés.

ANNEXE 1

1. **Thèmes traités dans les cent lignes retenues pour chacun des extraits de Sélection du Reader's Digest de septembre 1971 :** La cigarette (pp. 1-3) ; Les pornographes (pp. 6-7) ; Le progrès (pp. 11-12) ; Les forêts du midi (pp. 14-16) ; Fin de la suprématie (pp. 20-22) ; Le pouvoir de l'amour (pp. 25-26) ; Le pays du soleil liquide (pp. 29-30) ; Le supermarché (pp. 37-38) ; La gravitation (pp. 57-58) ; L'embonpoint (pp. 62-63) ; Golda Meir (pp. 41-43) ; La solitude (pp. 47-48) ; M. Simon (pp. 51-52) ; Le Chili (pp. 68-69) ; L'Institut géographique national (pp. 98-100) ; Marco-Polo (pp. 112-113) ; Les voleurs (pp. 121-122) ; La mante religieuse (pp. 128-130) ; L'avion (pp. 141-142) ; Le petit colporteur (pp. 149-150) ; Les leçons de l'histoire (pp. 178-181) ; L'avenir, répétition du passé.

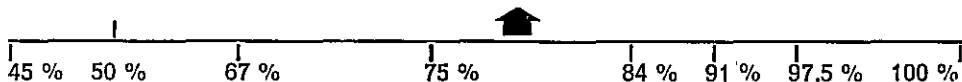
2. Echelles de classement de la difficulté

A) en vocabulaire (*),

B) en longueur moyenne de la phrase.

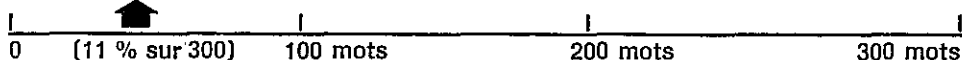
A) Vocabulaire :

78 %



B) Phrases :

33 %



N. B. — L'échelle A correspond à un échelle statistique normale.

L'échelle B serait fortement dissymétrique et l'allure statistique normale se trouverait, dans les 100 mots, avec forte dissymétrie à gauche de la moyenne 50. De légères variations existent selon les auteurs, les genres, les œuvres et les époques. Sur ces problèmes, voir Charles Muller : « Initiation à la statistique linguistique », Paris, Larousse 1968, et la bibliographie citée.

(*) Proportions établies à partir des 8 000 mots de l'index du Vocabulaire de base de G. Mayer, D. Reichenbach et F. Ters, Meisseiller, Neufchâtel 1969 (2^e éd.) et O.C.D.L. Paris, « Vocabulaire fondamental de la communication courante, non technique. Répartition programmée sur dix années de scolarité ».

3. Vocabulaire hors index du Vocabulaire de base de G. Mayer, D. Reichenbach et F. Ters :

Fréquence	Mots différents	Fréquences cumulées	Répartition dans les divers textes de « Sélection du Reader's Digest »
F. 1	975	975	975 mots ne se rencontrent que dans un texte.
F. 2	148	996	90 mots en deux textes;
F. 3	46	138	11 mots en trois textes.
F. 4	25	100	4 mots en quatre textes.
F. 5	7	35	1 mot en six textes différents.
F. 6	9	54	Le taux moyen de répétition des mots hors vocabulaire courant n'est que de 1,336 ; mais le souci d'éclairer la signification par le contexte est constant.
F. 7	2	14	
F. 8	4	32	
F. 14	1	14	
F. 15	2	30	
	1 270 mots	1 700 fréquences avec les récurrences	

Le vocabulaire de 8 000 mots, tronc commun de la communication écrite ou orale, hors littérature et hors thème technique, couvre en moyenne 97,5 % de la compréhension théorique. Seuls 2,5 % de mots, soit 5 à la page moyenne de 200 mots, risquent d'avoir à être cherchés en dictionnaires ou encyclopédies.

Une nouvelle approche du langage de l'enfant

Les milieux enseignants sont depuis quelques années amenés, par les progrès de la linguistique, à réfléchir sur l'enseignement de la langue. Dans la lignée de certaines observations walloniennes, à la lumière des hypothèses de Chomsky, un nouvel enrichissement leur est maintenant proposé.

Poursuivant au Centre de Recherche sur l'Education spécialisée et l'Adaptation scolaire, des enquêtes sur l'acquisition par l'enfant des structures syntaxiques de sa langue maternelle, Laurence Lentin livre dans un ouvrage riche, précis et clair, l'état actuel de ses travaux (1).

On verra, par les « bonnes feuilles » qui suivent, tout le parti qu'en peuvent tirer les enseignants du pré-élémentaire et les rééducateurs de tous ordres.

L. BRUNELLE.

HYPOTHESE ET RECHERCHES SUR L'ACQUISITION DU LANGAGE SYNTAXIQUEMENT STRUCTURE

Des psychologues — et quelques sociologues — ont pu établir à la suite d'observations et d'enquêtes que (à un nombre négligeable d'exceptions près) l'appartenance à un milieu socio-culturel défavorisé entrave l'apprentissage du langage au point que, dès 15 à 18 mois, on peut déceler entre les enfants des différences dues à leur milieu — et qu'au stade où devrait être atteint le niveau de récit oral, le fossé entre les deux catégories d'enfants s'est considérablement creusé.

Jusqu'à présent malheureusement, les linguistes n'ont pas eu les moyens de réaliser des études comparatives permettant de décrire la genèse d'acquisition du langage chez des enfants de différents milieux socio-culturels. En effet il ne suffit pas — comme nous l'avons déjà vu — de déclarer qu'un enfant parle « bien » ou « mal », qu'il « sait parler » il faut procéder à une étude systématique du fonctionnement du langage au cours de l'apprentissage sur un nombre assez important d'enfants pour pouvoir comparer les résultats et éventuellement en tirer des conclusions permettant une action pédagogique.

Nos recherches en cours concernent ces problèmes (voir bibliographie). Notre propos n'est pas de les exposer ici, mais simplement de préciser qu'elles ne visent pas à établir des normes. Les critères sont en prise directe sur la réalité de l'enfant lui-même : pour son langage comme pour l'ensemble de son développement, l'enfant est observé pour pouvoir être comparé à lui-même.

Il s'agit de déterminer la genèse, c'est-à-dire l'ordre de succession des stades — et des périodes transitoires — qui dans cette dernière étape de l'acquisition amènent l'enfant à « savoir parler ».

En comparant l'apparition (ou la non apparition) de ces stades chez des sujets appartenant à des milieux socio-culturels différents, il sera possible (du moins est-ce l'un des buts de ces recherches, et non le moindre) de déterminer les conditions ou les méthodes qui favorisent le processus ou même peuvent l'accélérer chez les enfants qui en ont besoin pour des raisons physiques, psychologiques ou sociologiques.

Les nombreux enregistrements de discours libre (ou provoqué) d'enfants de 3 à 7 ans et les premiers résultats d'études comparatives montrent nettement que les différences significatives entre les langages des enfants ne proviennent pas essentiellement des qualités de la prononciation, de la richesse du vocabulaire ou de l'exactitude grammaticale, mais bien du niveau syntaxique de leurs discours.

Ces résultats confirment d'ailleurs les observations de nombreux linguistes (français, russes, américains, allemands, tchèques, etc.) qui ont établi que le fonctionnement des articulations syntaxiques du discours s'installe avant la grande explosion d'acquisition du vocabulaire, avant une prononciation (une phonologie) dans sa forme achevée, avant la « correction » grammaticale (morphologie, marques, flexions) : accords, conjugaisons, utilisation régulière des articles, possessifs, pronoms, etc., place des différents mots dans la phrase, formes accomplies de l'interrogation, ou de la négation, etc.

A titre d'exemple, voici une petite partie de la transcription d'un enregistrement d'un petit garçon de 3 ans 10 mois commentant un livre d'images à l'intention de l'adulte assise en face de lui, qui « ne peut pas voir », puisque le livre se trouve à l'envers pour elle.

Emmanuel tousse et se mouche...

« Z'atais arumé » (J'étais enrhumé).

E. regarde le livre :

« Tite fille è fait la balançoire, t'as vu ? quoi I fait le sinze ? I tire un z-arb pour l'attraper » (Singe se balançant à une branche).

« Une fille I court après le lapin, le lapin I court après la drenouille (= grenouille)... On voit un sat (= chat) qui a lancé un ballon sur sa tête, ça va lui faire mal aux oreilles ! »

« I sont drises (= grises) les souris. »

« Là y a que des papillons et une fille avec des fleurs. » Adulte : « Ils ont une queue, les papillons ? »

« Y a pas d'queue I a tes antennes Ici. Moi z'en avais vu un mort qui pouvait pas voler, on l'a sté (= jeté) dehors, alors après il pouvait plus voler. »

Adulte : « Pourquoi ? »

« Pasque on l'a tué, on a mis une flèce (= flèche) dans la z'aile (= l'aile), pof ! il a tombé dans la z'aile et il a fait un trou dans la z'aile... »

Adulte : « Tu as un jardin ? »

« Non, z'a un balcon, un truc comme ça (geste évoquant une jardinière) où y a même des fleurs en couleurs : rouze, zaune, vert. »

Adulte : « Quand est-ce qu'on les arrose ? »

« On les arrose ? quand tous les soirs, quand I sont pas arrosés. »

Adulte : « Qu'est-ce qu'on voit sur cette page ? »

« On voit : c'est quand le garçon est avec son sat qui monte dans son z-arb, là on voit un petit garçon qui porte un cien (= chien) dans une corbeille... Alors tu vois ? voilà l'petit garçon, le cien il était parti alors le garçon il était pas content... Quoi il a Ici ?... »

« C'est quoi qu'i cerce ? (= cherche), ah ! quoi y a ici ? Quoi il a trouvé tout ? un camion, un train, un monom (= bonhomme), un train, un éléphant... »

« Là i cerce le léléphant, il est dessous la table. Là i zoue avec sa dru (= grue). Tu vois quoi il a trouvé ? il a trouvé son nounours... »

« Là i le voit pas pasqu'il est tout au fond'ici, alors i peut pas le trouver, et après c'est fini ! »

Adulte : « Tu as des livres chez toi ? »

« Plein ! Tu vois ! a une armoire où y a des portes qu'on prend les livres, après on le referme pour pas les livres i tombent. » ...

« Babar i pèce (= pêche) des trevettes et il les mange sans les sauver/ (E. se reprend) sans les sauffer (= chauffer)... Y a des pêcheurs qui en cerçaient et i les mangent sans les donner aux dames. I sont gourmands, hein, ces pèceurs ? »

Nous ne pouvons étudier, en détail ces quelques énoncés d'Emmanuel, cela nous entraînerait trop loin. La prononciation et la morphologie sont visiblement en pleine évolution, encore assez loin de celles de la langue « correcte » ; par contre il s'agit déjà d'un niveau de langage explicite comportant le fonctionnement d'un assez grand nombre de complexités syntaxiques (qui, parce que, où, pour + infinitif, sans + infinitif) et des essais plus ou moins réussis de certaines autres (pour, que, quand).

On peut être optimiste sur l'évolution du langage d'Emmanuel. (Des enregistrements ultérieurs confirment du reste amplement notre optimisme.)

Des procédés d'expérimentation (destinés à récolter en les enregistrant au magnétophone des échantillons de langage le plus naturel et le plus représentatif possible pour chaque enfant), une méthode de dépouillement et d'analyse ont été spécialement élaborés. Ils permettent d'étudier non seulement la progression de la longueur des énoncés, mais aussi et surtout de noter les acquisitions successives, d'« introducteurs de complexité » et d'observer le fonctionnement de la complexité syntaxique du discours. (Pour employer la terminologie de la grammaire traditionnelle, il s'agit en gros de l'apparition des subordonnants et de l'emploi des subordonnées et emboitements — ou enchâssements — de subordonnées).

Exemple de comparaison entre deux enfants de quatre ans montrant leur dessin affiché au mur de la classe.

(1) « Regarde mon dessin. J'ai fait c'matin. La maîtresse elle a donné des grandes feuilles, è sont sur la tab. »

(2) « Regarde le dessin qu'j'ai fait c'matin quand la maîtresse elle a donné les grandes feuilles qui sont là-bas sur la tab. »

Les deux énoncés apportent les mêmes informations. Dans (1) il n'y a que des propositions indépendantes juxtaposées. Dans (2) il y a trois propositions subordonnées emboîtées.

Certes nous ne parlons pas de style... Il n'en est pas encore question... Il s'agit d'un fonctionnement de complexités syntaxiques dans le discours permettant la transmission articulée (structurée) du raisonnement ; et témoignant des caractéristiques du système permettant ce fonctionnement.

Il a été possible de vérifier que souvent à ce stade l'enfant à qui son système langagier du moment ne permet pas de produire l'énoncé (2) est néanmoins capable de comprendre cet énoncé. C'est le cas de l'enfant qui a produit l'énoncé (1).

Mais — et c'est là un aspect du problème qu'il convient de ne pas négliger — cette compréhension n'entraînera pas inéluctablement la capacité de production. Le décodage ne se fait pas grâce aux articulations syntaxiques, mais au moyen des mots chargés de sens pour l'enfant : dessin, c'matin, maîtresse, grandes feuilles, table.

Si vous écoutez un poème, un morceau de musique qui vous plaisent, que vous avez le sentiment justifié de comprendre, pourrez-vous pour autant en produire d'équivalents à votre tour ?

Nous verrons au chapitre IV l'importance pour le pédagogue de cet écart entre production et compréhension chez l'enfant en cours d'apprentissage.

Et ce n'est pas tout. D'après les premières études diachroniques (longitudinales) que nous avons faites en suivant les enfants entre 3 ans 6 mois et 5 ans 9 mois, ou entre 4 ans 6 mois et 6 ans 6 mois, il y a plus inquiétant : il semble que si le fonctionnement de ces articulations syntaxiques ne s'installe pas au moment voulu (c'est-à-dire au cours du stade suivant celui des premiers énoncés complets), le langage reste « pauvre », son fonctionnement est bloqué, il tourne sur un petit circuit avec des phrases juxtaposées et très peu de subordination. Le vocabulaire continue à s'accroître, les progrès se poursuivent plus ou moins en ce qui concerne la prononciation et la correction grammaticale ; mais la structure du langage ne se complique pas, les énoncés ne se ramifient pas, la combinatoire ne s'enrichit pas. Et voilà un handicap certain pour l'enfant qui va aborder la langue écrite. Les difficultés n'apparaîtront pas toujours au Cours Préparatoire, mais souvent plus tard, au cours de la scolarité élémentaire.

Cet enfant pourra peut-être apprendre à lire, plus ou moins mécaniquement, mais le niveau de son langage ne lui permettra pas d'atteindre un niveau de lecture courante, d'être à l'aise en présence de la langue écrite.

Tout se passe comme si une sorte de système de complexité minimum se stabilisait à ce stade — en l'état où il se trouve. Chez l'enfant dont le système ne comporte qu'un petit nombre de complexités syntaxiques, il y a à partir de ce moment stagnation : la combinatoire (enchâssements et emboîtements) reste limitée, les nouvelles acquisitions exceptionnelles. Ce système permet à l'enfant de communiquer, mais de façon peu nuancée, peu différenciée, et on a la très nette impression que son langage ne peut ni transmettre ni favoriser une pensée de plus en plus structurée.

Au contraire, si cette stabilité du système s'installe au moment où le fonctionnement optimal à ce stade est atteint, les progrès deviennent très rapides, puisque le système de l'enfant lui permet ensuite tous les enrichissements, tous les raffinements, toutes les combinaisons de complexités.

Ce système déjà très perfectionné permet au sujet, outre la production (et la compréhension) de langage de plus en plus structuré syntaxiquement, ce qu'on appelle souvent maintenant **l'intuition de la langue**, ou si l'on veut **la faculté de distinguer le correct de l'incorrect en matière syntaxique, de séparer ce qui appartient à la langue de ce qui ne lui appartient pas, ce qui est utilisable dans l'un ou l'autre registre du langage oral, sans qu'il y ait encore réflexion grammaticale consciente sur la langue.**

Cet enfant améliore son langage en se corrigeant lui-même, en posant des questions, aussi et surtout en poursuivant ses hypothèses sur le langage adulte, en un mot en pratiquant ses **tâtonnements**, bases de tout apprentissage. Il a un atout important dans son jeu : le cas échéant, **il peut comprendre qu'il ne comprend pas !** Il a désormais suffisamment de repères dans la chaîne parlée de son interlocuteur pour déceler ce qu'il ne sait pas.

QUE FAIRE ?

La réponse n'est pas simple !

Il y a le rêve... qui (nous voulons le croire) deviendra un jour réalité : des classes maternelles aux effectifs raisonnables (15 enfants), des institutrices ayant toutes **choisi** en connaissance de cause ce passionnant mais dur métier, ayant reçu la **formation** nécessaire et disposant des moyens indispensables à une **formation permanente** et à une **recherche** qui ne doivent jamais s'interrompre, des locaux et un matériel adaptés, des écoles maternelles **partout** où il y a des enfants...

Il y a la réalité, il y a aujourd'hui — et peut-être encore demain...

Et il y a dans l'immédiat **un choix à faire** :

- ou bien on continue à prêter aux riches, à favoriser les favorisés ;
- ou bien on prête aux pauvres, on favorise les défavorisés.

Dans cette deuxième option, l'école maternelle choisirait non plus seulement de procurer aux enfants dans un climat d'activité joyeuse des soins et des occupations variées et enrichissantes, l'occasion de s'exprimer et d'épanouir leur personnalité, mais de devenir la véritable **école pré-élémentaire, l'établissement scolaire préparatoire** aux apprentissages fondamentaux, qui exigent un niveau de langage élaboré.

A leur arrivée dans cette école, les enfants désavantagés sont ceux qui viennent d'un monde tenu à l'écart des livres et de toutes les pensées et connaissances qu'ils véhiculent, d'un monde étranger (le plus souvent non par goût mais par condition) aux conversations, à la valorisation des échanges verbaux porteurs pour l'enfant à la fois de plaisir et de progrès, d'un univers où les problèmes de la survie ou de la lutte pour une existence meilleure rejettent les autres à l'arrière-plan.

Pour que ces enfants « défavorisés » ne deviennent pas « déficients » dans le monde de l'école, il faut que l'école maternelle leur apporte à **temps**, c'est-à-dire très précocement, ce que la mère, la famille, et finalement la société, offrent aux enfants « favorisés ».

Il y aurait ainsi un progrès vers une distribution « démocratique » ou plutôt moins inégale, de l'enseignement.

Ne nous leurrons pas : il ne sera pas possible d'égaliser les chances des enfants au seuil de la scolarité élémentaire telle qu'elle fonctionne actuellement dans notre pays, l'aide des parents et les conditions de vie jouant un rôle trop important dans la réussite scolaire (d'où découle en grande partie la promotion sociale).

Mais du moins pourra-t-on éviter que la ségrégation, l'éviction au départ, ne s'opèrent avant même que l'enfant ait atteint ses six ans.

LE CHOIX

Que signifie ce choix dans la pratique ?

On nous permettra une comparaison un peu brutale :

Un organisme international dispose d'un certain nombre de centaines de tonnes de boîtes de lait. Va-t-il les distribuer aux enfants d'un pays du Tiers-Monde où sévit la faim, ou à ceux d'un pays « civilisé » dont la population ne se trouve pas dans une situation économique tragique ?

La réponse semble évidente.

Un choix de même nature est imposé à l'École Maternelle **dans le domaine du langage**, à cela près que les quelques enfants « bien nourris » se trouvent mêlés aux enfants « sous-alimentés » et que les différences ne se voient pas (facilement) à l'œil nu.

Dans la situation concrète de la majorité des écoles maternelles françaises, il est possible que ce choix oblige à freiner parfois quelque peu les activités de certains enfants particulièrement avides de langage (ou de lecture)... Mais le développement de ces enfants peut bénéficier sur d'autres points d'un enrichissement considérable : socialisation, activités motrices, habileté manuelle, expériences de tous ordres que parfois ils ne rencontrent pas dans leur vie sur-protégée...

Il est d'ailleurs quotidiennement vérifié par les enseignants, les parents et aussi les psychologues ou les pédiatres que les enfants bien préparés par leur vie familiale profitent au maximum de ce que leur offre l'école maternelle. Tout les intéresse, aucune barrière ne se dresse entre eux et la maîtresse, dont le langage leur est familier. La plupart des activités proposées leur rappellent un genre de vie connu :

Ces dispositions leur permettent d'accueillir avec les plus grandes chances de réussite tout ce qui est nouveau. Ils peuvent d'emblée utiliser la formation permanente reçue dans leur foyer pour assimiler ce qui leur est offert

ici et leurs progrès dans tous les domaines sont le plus souvent rapides et considérables.

Ces enfants ne seront aucunement « sacrifiés », et rien ne sera modifié dans leur avenir scolaire, alors que dans la pratique actuelle — où le choix est inverse — tous les autres enfants sont sacrifiés.

Répétons encore une fois que si les effectifs des classes étaient décents, à l'échelle humaine, à l'échelle de l'enfant, ce problème du choix n'aurait plus aucun sens — pour le grand bien de tous.

Mais puisque provisoirement nous y sommes contraints, choisissons d'apprendre à parler à l'école maternelle à ceux qui ne peuvent pas apprendre ailleurs au moment voulu. L'école aura ici vocation de compenser un déficit fonctionnel au départ, pour essayer de prévenir au moins en partie les difficultés de parcours.

Abordons maintenant la tâche la plus difficile : comment compenser le déficit ? comment obvier à la malnutrition langagière ? de quelle nature sont les boîtes de lait ?

Comment adapter un menu assimilable par ce tout petit enfant sous-alimenté, mais pas forcément affamé, puisqué dans le domaine du langage, carence n'entraîne pas nécessairement appétit ?...

Pour compléter l'image, disons qu'il faut simultanément créer le besoin et trouver le moyen de le satisfaire, en rendant recevables pour l'enfant les éléments aptes à stimuler l'apprentissage du langage.

Nous avons vu qu'il ne s'agit pas de puiser dans un sac à mots pour procéder à une distribution ; il faut favoriser l'élaboration de la fonction langage, c'est-à-dire entraîner l'enfant à utiliser ses capacités mentales, intellectuelles, pour construire un discours élaboré, capable de devenir le support d'une pensée de plus en plus complexe, voire abstraite.

CHAPITRE VI

EBAUCHES DE REPOSE A QUELQUES QUESTIONS	179
1. La tâche assignée à l'institutrice d'École Maternelle est-elle réalisable ?	180
2. Dans quel sens peut-on parler de « milieu socio-culturel favorisé, défavorisé » ?	183
3. Qui raconte encore des histoires aux enfants ?	188
4. Quels enfants jouent avec les mots ?	191
5. La télévision joue-t-elle un rôle dans l'acquisition du langage ?	192
6. Y a-t-il une imprégnation entre enfants pour l'apprentissage du langage ?	196
7. Que peuvent faire les éducateurs en présence de troubles du langage ou de la parole ?	200
8. Des exercices « contraignants » visant à une imprégnation langagière orientée ne constituent-ils pas un danger de régression par rapport à la pédagogie actuelle des écoles maternelles ?	204
9. Doit-on commencer à apprendre à lire à l'école maternelle ?	206
10. Quelle est l'influence de l'apprentissage de la langue écrite sur l'acquisition du langage ?	208
Question au lecteur	209
Éléments de bibliographie	210

L'EXODACTIQUE : ③

Technique de Communication des Connaissances

par Marc BLANC-LAPIÈRE

Président du CENTRE EXODACTIQUE FRANÇAIS

3.9 LIVRES EXODACTIQUES

Lorsqu'un programme exodactique a été reconnu valable, il peut être édité à l'usage du public et il devient un LIVRE EXODACTIQUE utilisable individuellement pour l'étude, sans l'aide d'aucune machine. C'est ce qu'on appelait jusqu'à présent : livre programmé, cours en enseignement programmé, cours d'instruction programmée, leçon programmée ou encore manuel d'auto-instruction.

Nous supposons maintenant que le lecteur a suivi nos conseils et s'est procuré quelques-uns de ces livres aux adresses indiquées plus haut ou chez son libraire habituel. Il faut maintenant qu'il essaie de les utiliser effectivement d'un bout à l'autre en se conformant au mode d'emploi car c'est la seule façon de bien comprendre ce qu'est la programmation exodactique.

Un tel livre est toujours en effet précédé d'un mode d'emploi, parce qu'il ne s'agit pas d'un livre ordinaire qu'il suffit de lire, mais d'un dispositif qu'il faut faire fonctionner convenablement. Deux sortes d'indications sont données pour cela à l'utilisateur :

— Indications générales rappelant qu'il faut : se tenir prêt à suivre les instructions qui seront données au fur et à mesure ; répondre consciencieusement à chaque question qui sera posée ; évaluer et corriger ensuite soi-même la réponse trouvée en la comparant avec la bonne réponse donnée par le livre ; avoir sous la main du papier (ou un cahier) et un crayon pour effectuer les exercices nécessaires et prendre éventuellement des notes (comme en présence d'un professeur) ;

— Indications spéciales concernant la manipulation même du livre : où se trouve la bonne réponse et à quel endroit il faut aller après chaque question traitée.

Il existe en effet plusieurs façons de manipuler qui dépendent à la fois de l'espèce de programmation (nous verrons plus loin ces diverses espèces) et de la solution adoptée pour éviter le copiage de la bonne réponse, puisque personne n'empêché de regarder celle-ci avant de répondre.

Ce problème de la « tricherie » est d'ailleurs très secondaire, tricher n'ayant ici aucun intérêt puisqu'on est seul à travailler en vue d'obtenir un résultat personnel. Tricher, serait se tromper soi-même. Au contraire, le respect volontaire des règles confère à l'apprentissage programmé l'attrait d'un jeu sportif, d'autant plus passionnant et profitable que l'on se juge sévèrement (1). En

(1) Evidemment, la programmation exodactique ne s'adresse qu'aux mentalités déjà structurées et motivées d'une autre façon. Elle n'est donc pas recommandée aux jeunes enfants, lesquels ont surtout besoin d'homodactique.

réalité, le véritable problème est simplement d'éviter que la bonne réponse ne tombe involontairement sous les yeux en même temps que la question, afin justement de ne pas priver le lecteur de la satisfaction de l'effort à faire.

Pour passer du programme au livre exodactique, il s'agit finalement de trouver la meilleure place à la réponse donnée et pour cela plusieurs systèmes de présentation sont possibles.

3.9.1. LIVRE VERTICAL. — La réponse est placée en marge de chaque item, à droite, à gauche ou juste au-dessous (exemples pages 44 et 45). Parfois la réponse à un item est incluse dans le texte même de l'item suivant (exemples pages 46 et 51). Le livre se lit à la façon habituelle mais il faut faire descendre un cache (bande de papier ou carton) le long de chaque page, de manière à masquer la réponse et la découvrir au moment voulu (2). Dans ce système particulièrement simple, les instructions sont réduites au minimum et données une fois pour toutes. Le déroulement est unique et se confond avec la texture du programme.

3.9.2 LIVRE HORIZONTAL. — La réponse à chaque item est imprimée au verso de cet item. S'il y a plusieurs items par page, ils ne sont pas disposés de haut en bas mais en passant chaque fois sur la page suivante. Chaque page est divisée en plusieurs tranches. Le livre se lit horizontalement, en tournant la page après chaque item. On parcourt d'abord tous les items en haut de page, puis on revient à la première page pour continuer par les items situés sur la deuxième tranche, et ainsi de suite. S'il n'y a qu'un item par page, le livre tend à devenir un carnet (pour éviter les pertes en papier non imprimé).

3.9.3 LIVRE RENVERSABLE. — La réponse à chaque item se trouve au recto de la page suivante. On lit horizontalement tous les recto seulement des feuilles puis, arrivé à la dernière, on retourne le livre pour continuer par les verso et revenir ainsi à la première feuille. Chaque verso est donc imprimé à l'envers par rapport au recto.

3.9.4. LIVRE DISSOCIE. — Toutes les réponses sont rassemblées à la fin du livre et on s'y reporte à chaque item grâce à la numérotation de ceux-ci.

3.9.5. LIVRE BROUILLE. — Dans chaque item est indiqué le numéro de la page (ou de l'item) où il faut aller pour trouver l'item suivant qui contient la réponse. Les pages sont toujours numérotées selon la manière habituelle, mais on ne les lit pas dans leur ordre de succession. Le livre n'a pas de sens si on tourne les pages l'une après l'autre (de 1 à 2, de 2 à 3, etc.). Il y a une instruction différente à chaque item et le déroulement ne coïncide plus du tout avec la lecture du programme. Il en résulte qu'on est amené à sauter continuellement d'une page à une autre plus ou moins éloignée en avant ou en arrière.

Mais quel que soit le système utilisé, le lecteur devra à chaque question (sinon à chaque item) effectuer un travail de recherche, calcul ou réflexion qui constitue l'EXERCICE EXODACTIQUE. En général il fera un brouillon (sur un papier à part ou le cahier de travail) et la réponse trouvée sera inscrite sur l'emplacement du programme réservé à cet effet. Il a tout le temps pour bien réfléchir, relire sa réponse, la vérifier avant de l'inscrire. Mais une fois inscrite elle ne sera pas retouchée ni changée, afin de permettre ultérieurement l'analyse des réponses. Ainsi conservée, la trace du travail accompli constituera une intéressante information pour le guidage de l'étude.

(2) Certains livres sont munis d'un ingénieux cache optique : la réponse est inscrite dans un cadre brouillé illisible à l'œil nu et qui devient lisible en y appliquant un petit transparent coloré. Voir par exemple : « Initiation programmée aux ensembles » par Clarke et Touyarot, Fernand Nathan éditeur, Paris, 1968.

Chaque livre exodactique ne sert donc en principe qu'une fois (3) et revêt un caractère personnel dès qu'il est commencé. On n'est d'ailleurs pas obligé de l'étudier en entier en une seule fois ; on peut s'arrêter et reprendre à sa propre convenance. Il ne remplace pas l'ouvrage de documentation classique qui conserve toute sa valeur. On le classera tout à fait à part dans la bibliothèque. Son rôle est de participer à la formation de la mentalité, non seulement en apportant des connaissances, mais en exerçant l'attention, la réflexion, le jugement et l'intelligence, comme le ferait un bon précepteur.

Et de fait le lecteur ne tarde pas à avoir l'impression (si le programme est bien fait) d'être en compagnie d'un professeur invisible, doté d'une ingéniosité captivante et d'une patience inaltérable, sachant manier tout aussi bien l'humour que la sévérité... Ainsi le dialogue exodactique s'engage directement entre le programme et le lecteur. L'apprentissage automatique est réalisé à l'aide d'un simple livre qui fonctionne bel et bien comme une machine, plus exactement comme un monodacteur orcy.

Examinons donc plus en détail cette programmation exodactique dans laquelle réside l'essentiel de l'automatisation.

3.10 ARTICULATION D'UN PROGRAMME EXODACTIQUE

L'ARTICULATION consiste dans la façon dont les questions et réponses sont reliées aux instructions pour commander le déroulement. Diverses possibilités peuvent être exploitées qui amènent les importantes précisions suivantes.

3.10.1 En ce qui concerne les questions, il y en a trois sortes :

— QUESTION OUVERTE. — C'est celle qui demande de rédiger une réponse, de construire celle-ci aussi clairement que possible. La réponse trouvée se présente donc sous la forme d'un texte de nature très variable : mot, expression, phrase, nombre, dessin, etc., et elle pourra souvent comporter plusieurs versions équivalentes, par le jeu des synonymes et des tournures grammaticales. On dit encore qu'il s'agit d'une QUESTION A REPONSE CONSTRUITE (voir exemples précédents).

— QUESTION FERMEE. — L'énoncé propose plusieurs réponses déjà rédigées mais dont une seule est vraie, les autres étant fausses bien que vraisemblables ; et on demande de choisir la réponse jugée bonne. Les réponses proposées étant numérotées, la réponse trouvée se présente sous la forme d'un numéro que l'on a coché ou entouré d'un coup de crayon. On dit encore qu'il s'agit d'une QUESTION A CHOIX MULTIPLE ou QUESTION A CHOIX FORCE (voir exemples dans les pages précédentes).

Les deux principes précédents peuvent d'ailleurs être associés de la façon ci-après :

— QUESTION MIXTE. — La question posée est ouverte mais, après avoir rédigé la réponse, on doit la comparer à un certain nombre de réponses proposées, parmi lesquelles on choisira celle qui est identique à la réponse que l'on a trouvée. Ainsi après avoir construit la réponse on en revient, après un choix comparatif intermédiaire, à la présenter sous forme d'un numéro comme pour la question fermée. Ce numéro peut être 0, dans le cas où aucune des réponses proposées ne correspond à la réponse trouvée, ce qui revient à une réponse fausse, mais d'une autre signification que les réponses fausses proposées : on la qualifiera de REPONSE FANTAISISTE.

3.10.2 Si on considère maintenant l'ensemble des questions d'un programme ou d'une série de programmes, il faut distinguer des NIVEAUX DE QUESTIONS :

(3) C'est un produit de consommation comme une boîte de conserves...

— au premier niveau se situent les QUESTIONS DIRECTRICES des tests initiaux ; elles servent à déterminer les possibilités d'assimilation de telles ou telles connaissances pour la mentalité considérée ; et par suite à diriger celle-ci vers tel ou tel programme. C'est le QUESTIONNAIRE DIRECTEUR ;

— au deuxième niveau se situent les QUESTIONS MOTRICES, celles qui font partie du programme proprement dit ; réparties comme on l'a vu dans les divers items, leur rôle est d'assurer la pénétration des connaissances dans la mentalité, c'est-à-dire la compréhension des notions révélées. C'est le QUESTIONNAIRE MOTEUR ;

— au troisième niveau se situent les QUESTIONS FIXATRICES qui servent à vérifier l'assimilation des connaissances ; elles sont constituées des tests finals. Plus approfondi et général que le précédent, ce QUESTIONNAIRE FIXATEUR cherche à s'assurer que les acquisitions nouvelles ont bien été reliées, de toutes les façons possibles, aux connaissances antérieures, que ces acquisitions se sont bien intégrées, à leur bonne place, dans le cadre conceptuel de la mentalité.

En fait, ces distinctions ne sont évidemment jamais aussi absolument tranchées et ces trois sortes de questionnaires, qui peuvent être ouverts, fermés ou mixtes, s'imbriquent constamment dans l'ensemble de la programmation en alimentant l'exométrie.

3.10.3 Les réponses données par le programme peuvent aussi être de plusieurs sortes :

— REPONSE AFFIRMATIVE. — Elle indique seulement que la réponse trouvée est juste (à l'aide d'un seul des mots : juste, exact, vrai, bon, bien, oui... ou d'un signe convenu).

— REPONSE NEGATIVE. — Elle indique seulement que la réponse trouvée est fautive (à l'aide d'un seul des mots : faux, inexact, mauvais, non... ou d'un signe convenu).

— REPONSE TEXTUELLE. — Elle consiste en l'énoncé complet mais sans commentaire de la réponse correcte (exemples d'items contenant des réponses textuelles constituées d'un ou plusieurs mots ou de formules).

— REPONSE CONFIRMATIVE. — Elle indique que la réponse trouvée est juste et la commente en rappelant les notions correspondantes pour confirmer que la mentalité les a bien comprises.

— REPONSE INFIRMATIVE. — Elle indique que la réponse trouvée est fautive et la commente en montrant la cause de l'erreur et rappelant les notions correspondantes qui paraissent avoir été mal comprises ou assimilées.

— REPONSE CORRECTIVE. — Elle indique que la réponse trouvée est fautive et donne la réponse correcte en forme de corrigé de cette réponse fautive.

— REPONSE SUGGESTIVE. — Elle indique que la réponse juste n'est pas encore trouvée et donne des suggestions pour parvenir à la solution.

— REPONSE PONDERÉE. — Elle indique que la réponse trouvée n'est que partiellement juste et fournit les commentaires qui mettent en évidence la partie fautive.

Il faut ajouter que beaucoup de réponses sont assorties de réflexions plus ou moins familières destinées à donner un caractère vivant au programme. Par exemple, le lecteur s'entendra dire, comme en leçon particulière : « Très bien ! Parfait ! Continuons... Vous ne faites pas attention... Non, vous n'avez pas encore bien saisi la terminologie... Voyons de quoi il retourne... Félicitations ! Vous voilà ici... Vous confondez... Affreux !... Pourquoi voulez-vous qu'il en soit

ainsi ? Vous répondez n'importe quoi... Bravo ! Vous êtes franc. Si vous ne savez pas, dites-le ! Vous montrez de la bonne volonté, mais vous avez compris le problème à l'envers...

N'oublions pas, en effet, que nous cherchons à simuler un véritable dialogue maître-élève...

3.10.4 Les instructions proprement dites du programme ne doivent pas être confondues avec les indications diverses concernant le mode d'emploi du livre exodactique. L'instruction est une partie de chaque item désignant l'item suivant par son numéro (ou sa page). Il y a également plusieurs sortes d'instructions à distinguer :

INSTRUCTION IMPLICITE. — C'est celle qui n'est pas effectivement écrite parce qu'elle consiste toujours à passer à l'item imprimé à la suite.

— **INSTRUCTION INCONDITIONNELLE.** — Elle désigne un seul item comme étant le suivant (voir exemples dans les trois items de la page 48, ainsi que

— **INSTRUCTION CONDITIONNELLE.** — Le numéro de l'item suivant dépend du résultat trouvé après l'exercice.

— **INSTRUCTION OPTIONNELLE.** — Le numéro de l'item suivant ne dépend pas d'un résultat mais d'une décision à la suite d'une question demandant une opinion ou proposant des réponses du genre : « Je ne sais pas », « Je ne comprends pas la question », « Je désire des explications complémentaires sur tel point », « Je ne connais pas telle chose ».

3.10.5 Récapitulons maintenant les diverses opérations que comporte en général l'AUDODACTION, c'est-à-dire le travail accompli par la mentalité en passant d'une instruction à la suivante. On doit :

— étudier le fragment de connaissance présenté (et non pas simplement le lire) ;

— examiner la question posée (et bien la comprendre) ;

— répondre à cette question (faire l'exercice au brouillon, inscrire sur le livre la réponse trouvée) ;

— évaluer la réponse trouvée (comparer la réponse trouvée avec la réponse donnée par le programme, noter cette réponse trouvée par « juste » ou « faux » ou toute valeur intermédiaire prévue, inscrire cette valeur) ;

— corriger en cas de réponse fautive ou partiellement fautive (se rendre compte de l'erreur, prendre connaissance du commentaire rectificatif, inscrire la correction) ;

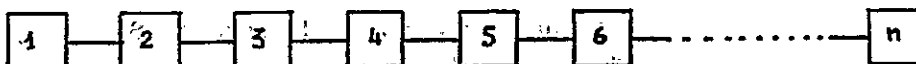
— observer la nouvelle instruction (accompagnant la valeur de la réponse) ;

— déclencher la suite du programme (en passant à l'item indiqué par l'instruction, cette décision pouvant éventuellement être remise à un autre moment suivant la circonstance).

C'est ainsi que se lie indissolublement l'autocontrôle et l'autocommande pour réaliser le dialogue exodactique, dont nous venons de définir tous les éléments d'articulation.

3.11 TYPES DE PROGRAMMES EXODACTIQUES

Revenons à la texture du programme, c'est-à-dire à la suite des items dans l'ordre où ils se présentent sur le livre :



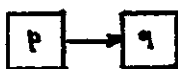
Lorsqu'on utilise le programme pour en assimiler les connaissances, on ne parcourt pas forcément les items dans cet ordre, mais dans un ordre déterminé par les instructions rencontrées au fur et à mesure de l'étude. La suite des items, effectivement parcourus constitue le **DEROULEMENT** du programme. Par exemple, telle mentalité passera par les items suivants :



tandis que telle autre sera amenée, avec le même programme, à suivre l'autre déroulement :



parce qu'on n'aura pas fourni les mêmes réponses aux mêmes questions. Cette fois on a mis une flèche entre deux items :



parce qu'il s'agit du passage effectif de l'item n° p à l'item n° q au cours de l'autodaction. C'est une **TRANSITION EXODACTIQUE**.

Ainsi le déroulement ne sera pas en général identique à la texture, bien qu'il puisse l'être dans certains cas que nous verrons. Dans tous les cas on aura :

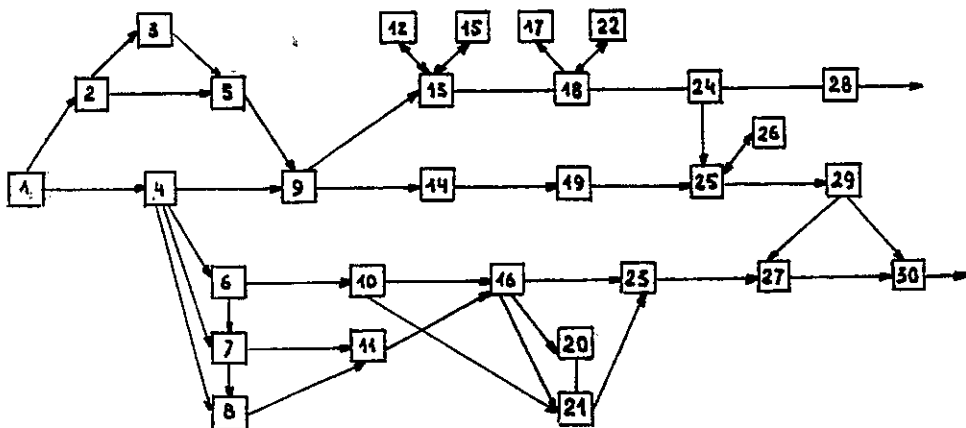
longueur du déroulement \leq longueur du programme

la **LONGUEUR D'UN DEROULEMENT** étant évidemment le nombre des items parcourus.

Tous les déroulements possibles d'un même programme peuvent se figurer par un schéma tel que le suivant où chaque flèche indique une possibilité de transition d'un item à l'autre.

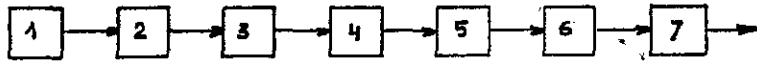
C'est la **STRUCTURE** du programme.

Chaque mentalité ne suivra donc, au cours de l'apprentissage, qu'un chemin particulier dans ce réseau. Les numéros dans les cadres sont toujours les numéros d'ordre de l'impression sur le livre exodactique, permettant de repérer les items lors des instructions.



Suivant la structure, on distingue plusieurs **TYPES** de programmes dont les principaux sont les suivants.

3.11.1 PROGRAMME LINEAIRE. — Il ne peut se dérouler que d'une seule façon en chaîne linéaire :



Dans ce cas tous les items doivent être parcourus successivement dans le même ordre par tout le monde. Il n'y a qu'un seul chemin possible du début à la fin, mais chacun peut le parcourir à l'allure qui lui convient. De plus, les items peuvent être imprimés dans l'ordre du déroulement, et alors (comme ici) le déroulement devient identique à la texture : le livre exodactique est naturel. Mais on peut toujours adopter la présentation en livre brouillé : il suffit d'imprimer les items au hasard en ajoutant sur chacun d'eux, en instruction, le numéro de l'item suivant.

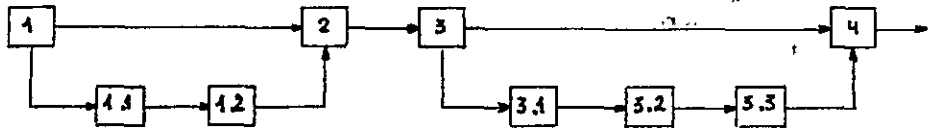
3.11.2 PROGRAMMES RAMIFIES. — Ce sont tous les programmes non linéaires, c'est-à-dire tels que pour chaque item ou certains d'entre eux dits ITEMS DE BRANCHEMENT, le suivant est sélectionné parmi plusieurs autres possibles. Autrement dit, à partir de chaque item on peut prendre en général plusieurs chemins. De sorte que le déroulement est bien effectivement variable selon le comportement de la mentalité vis-à-vis des questions posées. Le livre est alors nécessairement brouillé. On peut concevoir beaucoup de sortes de programmes ramifiés dont voici les plus remarquables.

3.11.3 PROGRAMME SURLINEAIRE. — Il a une structure telle que :



Les divers déroulements possibles s'obtiennent en sautant certains items consécutifs. Ainsi, à partir de 2 on peut (suivant la réponse donnée) passer directement à 5, et de 5 passer directement à 9, etc. Les items tels que 2, 5, 10 sont des ITEMS DE SURPASSEMENT. Si aucun item n'est sauté, on suit le développement le plus long qui passe par tous les items et constitue la séquence principale, analogue à un programme linéaire.

3.11.4. PROGRAMME SOUS-LINEAIRE. — Sa structure est en quelque sorte inverse de la précédente :



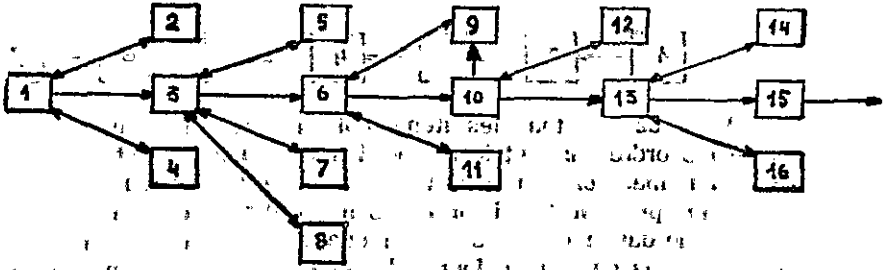
La séquence principale offre au contraire un déroulement court :

1 → 2 → 3 → 4

et tous les autres déroulements s'obtiennent en intercalant, entre deux items principaux, une série d'items secondaires. Les ITEMS DE SOUS-PASSEMENT, comme ici 1 et 4, sont ceux à partir desquels on peut être conduit à passer par des items secondaires, qui forment des sous-programmes. On dit qu'il y a SUB-LINEARITE.

Les items de sous-passement, comme ceux de surpassement, fonctionnent d'ailleurs tous deux en permettant de sauter certaines séquences. Ce sont des ITEMS DE SAUT. En plus de cette notion, on a introduit celles de : ITEM PRINCIPAL, ITEM SECONDAIRE, SEQUENCE PRINCIPALE, qui demanderont à être chaque fois précisés.

3.11.5. PROGRAMMES RECURSIFS. — Il présente la structure suivante :

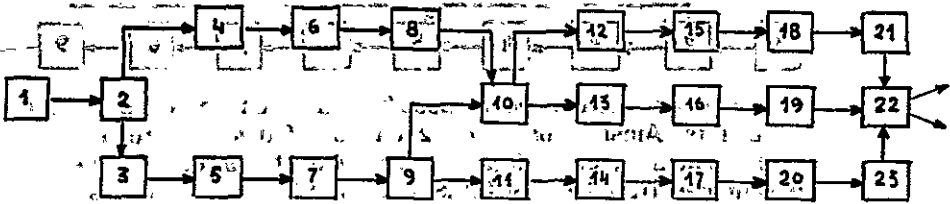


On y distingue des items principaux constituant la séquence principale :



qui est le déroulement le plus court. Tous les autres déroulements sont plus longs parce qu'ils obligent à bifurquer vers des items secondaires dits ITEMS DE RETOUR (2, 4, 5, 7, 8, 9, 11, etc.) avant de revenir aux mêmes items principaux. Les aller et retour à partir d'un même item principal sont indiqués par des bifèches. On remarquera qu'on peut parfois revenir à un item antérieur de la séquence principale (cas de 10-9-6) (on s'en aperçoit à l'examen des instructions).

3.11.6. PROGRAMME POLYSEQUENTIEL. — On a une structure telle que :

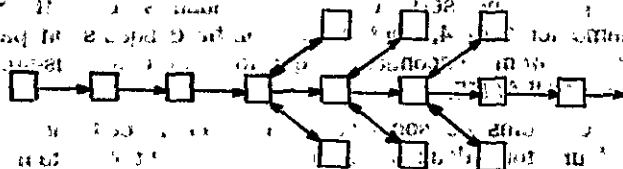


Il n'y a pas de séquence considérée comme principale, mais plusieurs déroulements équivalents formés de diverses DERIVATIONS à partir des ITEMS DE DERIVATION tels que : 2, 10, 22, etc. (4).

Les diverses dériviations ne correspondent pas à un accroissement ou une diminution systématique du nombre des items; mais à des façons différentes de traiter un même sujet. Par exemple, on aura besoin de s'adapter à des mentalités de formations différentes, et pour cela proposer plusieurs sortes de progressions. On a en quelque sorte plusieurs voies principales fonctionnant parallèlement.

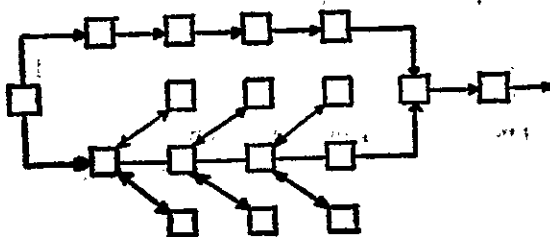
3.11.7. PROGRAMMES COMPLEXES. — Il est toujours possible de combiner plusieurs types dans un même programme. Ainsi on pourra trouver :

— une partie linéaire en série avec une partie récursive :

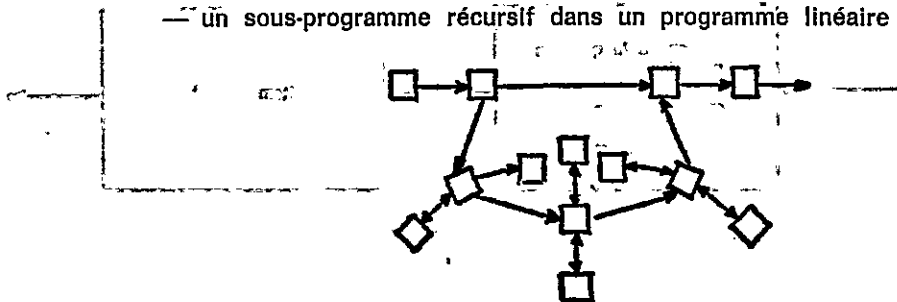


(4) Un item de dérivation est donc un cas particulier d'item de branchement. Il faut bien faire attention à la terminologie.

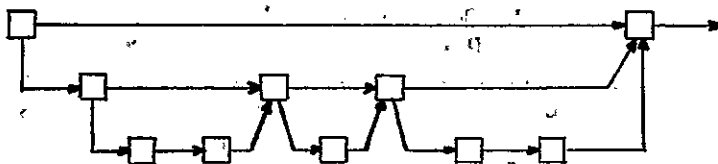
— une partie linéaire en parallèle avec une partie récursive :



— un sous-programme récursif dans un programme linéaire :



— une superposition :



— etc., etc.

Pour reconstituer la structure d'un programme à partir du livre exodactique, il faut avoir la patience de suivre toutes les instructions contenues dans chaque item et de dessiner au fur et à mesure les divers embranchements qui se présentent.

3.12 FORME D'UN PROGRAMME EXODACTIQUE

Un type quelconque de programme peut en principe (sinon pratiquement) être muni de n'importe quelle sorte d'articulation. Nous appelons FORME du programme la combinaison formée par une structure et une articulation déterminées. On peut avoir par exemple les formes suivantes : linéaire à questionnaire ouvert - linéaire à questionnaire fermé - récursif à questionnaire ouvert - récursif à questionnaire fermé, etc. Mais cela ne suffit pas encore à caractériser le programme. Il faut pénétrer maintenant dans la composition même des items.

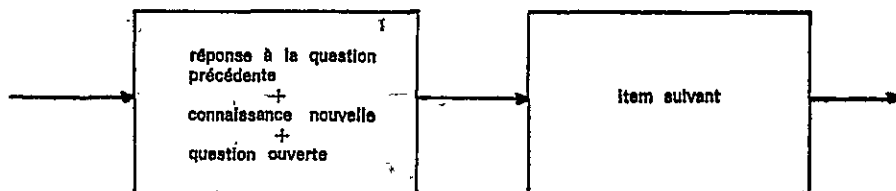
3.13 ESPECES DE PROGRAMMES EXODACTIQUES

Dans la forme que nous avons définie, on doit maintenant introduire un fond de connaissances selon un SCHEMA DE PROGRAMMATION, c'est-à-dire une méthode faisant directement appel à des considérations psychodactiques, issues elles-mêmes de l'étude scientifique de l'apprentissage. Mais ici non plus il n'y a de formule unique et nous sommes obligés de dire que : suivant le schéma il existe plusieurs ESPECES de programmes dont voici les principales par ordre d'importance actuelle.

3.13.1 PROGRAMME SKINERIEEN. — Conçu par B.F. Skinner (5), ce programme est de forme linéaire à questions ouvertes et chaque item est en général composé de :

- la réponse textuelle à la question de l'item précédent (sauf pour le premier item) ;
- une révélation présentant un très petit fragment de connaissance ;
- une question très simple en rapport direct avec cette révélation.

Schématiquement nous avons l'enchaînement suivant :



qui se répète du début à la fin du programme. Les items sont parcourus dans le même ordre par tout le monde (comme pour tout programme linéaire).

Il est essentiel d'ajouter que :

- chaque question est posée de telle sorte que la mentalité puisse répondre correctement dans la majorité des cas ; on estime qu'un bon programme doit provoquer en principe 95 % de réponses correctes ;

- aussi l'item est-il rédigé de façon à suggérer le plus possible cette réponse correcte qui souvent fait partie de la révélation elle-même, laquelle comporte un blanc à remplir ; on doit par exemple ajouter un ou plusieurs mots qui manquent dans une phrase, effectuer une partie d'opération, achever un dessin, etc., et toutes sortes d'indices sont contenus dans le texte avoisinant pour « souffler » en quelque sorte la réponse que l'on inscrira dans le blanc ;

- confirmation immédiate de cette réponse est donnée au début de l'item suivant qui donne d'abord la réponse correcte de façon textuelle ; si la réponse trouvée est néanmoins fautive, on se borne à corriger et à continuer sans commentaires, comme après une bonne réponse ;

- le cours du programme présente d'ailleurs suffisamment de répétitions, de variations, de recouvrements, de récapitulations, d'exemples, pour que la mentalité arrive à donner une réponse exacte pour chaque genre de question sans exception.

Le programme skinnérien est justifié en principe par :

- le fait que répondre juste tend à créer l'apprentissage ;
- le fait que donner une réponse juste immédiatement confirmée produit aussi un renforcement de la motivation par le contentement d'avoir bien répondu (alors que trop de fautes découragerait).

C'est pourquoi tout est fait pour éviter l'erreur, cette dernière n'étant théoriquement pas prévue et ne jouant en tout cas aucun rôle. Et c'est ce qui explique que les items soient tous en général très courts afin de réduire au minimum la difficulté.

(5) Psychologue américain considéré comme le père de la programmation exodactique. Son premier article important sur la question est paru en 1954 sous le titre : « La science de l'apprentissage et l'art de l'enseignement » (Harvard Educational Review). Ce titre évoque, bien la révolution qui s'est produite vers les années 1950 dans le domaine de l'enseignement et qui a donné naissance au grand mouvement appelé d'abord « Enseignement programmé » et « machines à enseigner », puis EXODACTIQUE.

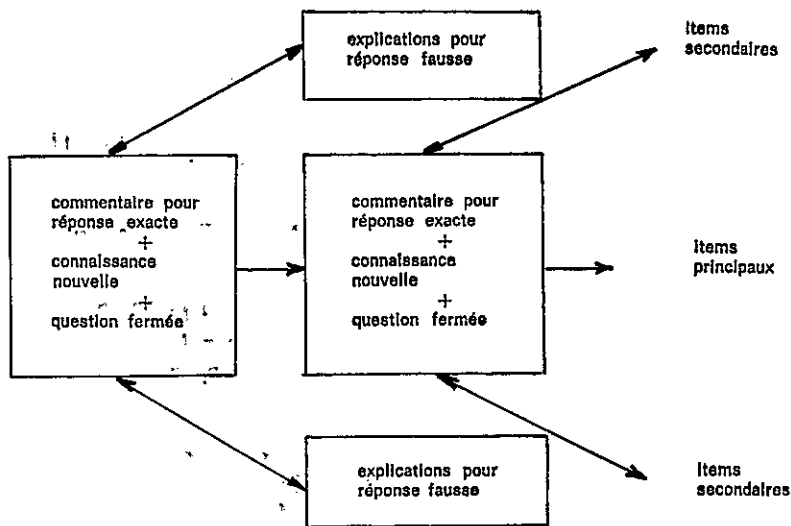
Avantages de ce programme :

- sûreté et régularité de la progression ;
- selon Skinner, la question ouverte, qui fait appel à la mémoire pour la construction de la réponse, est plus efficace dans le processus d'apprentissage que la question fermée qui ne ferait appel qu'à la reconnaissance pour le choix de la réponse (6) ;
- de toute façon, les questions ouvertes maintiennent obligatoirement la mentalité en activité constante (sans permettre jamais la facilité d'un choix au hasard).

Inconvénients :

- la lenteur de la progression peut rebuter certaines mentalités et réduire le nombre des utilisateurs possibles d'un même programme ; car si chaque étape est aisée, le chemin peut être fort long ; et tout le monde doit passer par les mêmes items, les mêmes questions, les mêmes répétitions, quelles que soient les réponses données précédemment ; cela risque de devenir fastidieux ou inutile pour des mentalités plus fortes ou plus vives ;
- il en résulte un manque évident de souplesse et d'adaptativité ;
- danger de l'élimination systématique de l'erreur, cette dernière risquant de passer inaperçue lorsqu'en fait elle se présente.

3.13.2 PROGRAMME CROWDERIEN. — Conçu par Norman Crowder (7), ce programme est de forme ramifiée à questions fermées. En tant que programme ramifié, il est plus précisément récursif (voir 3.11.5) et comporte donc des items principaux et des items secondaires qui se présentent schématiquement de la façon suivante :



Chaque item principal renferme dans l'ordre les parties suivantes :

- félicitation pour la bonne réponse trouvée précédemment et commentaire rappelant les notions correspondantes (c'est ce que nous avons appelé de façon précise en 3.10.3 une « réponse confirmative » du programme) ;
- révélation présentant un fragment assez important de connaissance ;

(6) En fait, cette distinction entre les deux grands types de questions est assez arbitraire : la question fermée réclame aussi, le plus souvent, un travail de construction et de mémoire avant le choix final.

(7) Autre psychologue américain contemporain (vice-président de U.S. Industries) qui a apporté une grande contribution à la programmation exodactile en opposant à Skinner la méthode toute différente dont nous parlons ici.

— question fermée en rapport direct avec cette connaissance nouvelle ; question proposant donc un choix de réponses (de 2 à 5 en pratique) parmi lesquelles se trouve toujours la réponse absolument correcte qu'il s'agit de découvrir ; chacune de ces réponses est accompagnée d'un renvoi à un autre item (c'est la partie instruction du programme).

Deux cas peuvent se présenter après qu'on a indiqué la réponse choisie :

1° Ou bien on a choisi la réponse correcte. On est alors renvoyé à l'item principal suivant.

2° Ou bien on a choisi une réponse fautive (et il peut y en avoir plusieurs). On est alors renvoyé à un item secondaire qui renferme :

— un commentaire explicatif de l'erreur commise (que nous avons appelé en 3.10.3 une « réponse infrimative » du programme) ;

— l'instruction de revenir à l'item principal pour choisir une autre réponse (mais parfois il sera possible de rejoindre la séquence principale sans revenir en arrière).

Ces items secondaires sont donc en général ce que nous avons appelé des items de retour et n'y passe qu'en cas de mauvaise réponse.

Il est essentiel d'ajouter, ou de remarquer que :

— les items sont ici beaucoup plus longs que dans les programmes skinnériens ; la matière à apprendre est divisée en fragments plus importants ;

— les items principaux sont eux-mêmes les plus longs (en moyenne une page de livre) et sont les seuls à présenter les connaissances ; ce sont ceux par lesquels tout le monde passe, soit directement après avoir trouvé la bonne réponse à l'item principal précédent dès le premier essai, soit indirectement en revenant d'un item secondaire à la suite d'une (ou plusieurs) mauvaise réponse ;

— les items secondaires sont plus courts (une demi-page) car ils renferment uniquement des corrections d'erreurs ; des explications sont données sur la nature et la cause probable de l'erreur qui est ainsi mise en pleine lumière ; mais la réponse correcte n'y est jamais indiquée puisqu'il faut la découvrir en revenant à l'item principal (et il est rare qu'une question soit posée à la fin d'un tel item) ;

— la réponse du programme est spécifique de l'erreur commise, dont le rôle est ainsi capital.

Le programme crowdérien est justifié en principe par :

— le fait qu'il s'appuie uniquement sur la vérification de l'apprentissage effectif et la détermination d'une stratégie appropriée à chaque cas.

Avantages :

— personnalisation de l'apprentissage puisque le chemin suivi dépend des réponses successives ; des mentalités différentes peuvent atteindre le même savoir par des itinéraires différents (contrairement à la programmation skinnérienne qui n'offre qu'un seul déroulement pour tout le monde, sans pouvoir tenir compte des différences inter-individuelles) ;

— souplesse d'utilisation puisque ainsi le programme s'adapte à la mentalité qui, suivant ses capacités ou son attention, ira plus ou moins directement au but, en parcourant plus ou moins d'items secondaires, selon qu'elle aura plus ou moins bien répondu ; les points sur lesquels on a buté pourront être approfondis, tandis qu'on passera plus rapidement sur ceux qui auront été assimilés sans difficulté (contrairement à la rigidité du programme skinnérien qui oblige toujours à passer par les multiples étapes intermédiaires) ;

— utilisation de l'erreur qui permet, par ses diverses formes, d'évaluer de façon pondérée le niveau du savoir acquis, et aussi, par sa mise en lumière, d'en préserver la mentalité.

Inconvénients :

— mais question fermée, qui oblige à considérer des réponses fausses, risque aussi d'induire, en erreur ; il peut être dangereux de présenter des contrevérités ayant l'apparence du vrai, au moment où la mentalité est la plus réceptive ;

— la question fermée, qui demande à choisir en faisant appel à la reconnaissance, est moins stimulante que la question ouverte qui demande à construire et fait appel à la mémoire ;

— plus grandes difficultés de réalisation du programme, car la formulation des questions fausses est souvent délicate ; elles doivent refléter les erreurs les plus fréquemment commises, sinon, le choix risque de n'avoir pas de valeur.

Mais ce sont là des objections faites par les skinnériens, et il faut dire que les polémiques restent très vives entre les partisans respectifs des deux méthodes. Ces deux grandes espèces de programmes s'opposent en fait profondément.

— la technique de Skinner repose sur une explication de l'apprentissage par conditionnement (8) ; la réponse de la mentalité fait partie intégrante de l'apprentissage (le fait même de répondre crée l'apprentissage) ; elle n'est pas un test mais un acte d'assimilation ; aussi faut-il éviter à tout prix l'erreur ;

— la technique de Crowder est au contraire pragmatique ; elle ne dérive pas d'une explication de l'apprentissage mais détermine seulement si oui ou non la mentalité apprend, afin d'agir en conséquence ; et c'est la réponse qui permet de le savoir ; la réponse constitue ici une information sur la compréhension ; aussi l'erreur commise est-elle très importante ; c'est un élément d'évaluation et d'orientation, un véritable diagnostic dont le traitement correspondant est prévu dans les divers items de correction.

Finalement, c'est dans la fonction même de la réponse que réside essentiellement la différence. Quoi qu'il en soit de ces divergences doctrinales, la presque totalité des programmes exodactiques actuellement réalisés (et utilisés) appartiennent, à quelques variantes près, à ces deux techniques. Mais un rapide examen des autres méthodes est tout aussi intéressante pour notre étude.

3.13.3 PROGRAMME DE PRESSEY. — Conçu par Sydney Pressey (9), c'est un programme de forme linéaire à questions fermées, dont les particularités sont les suivantes :

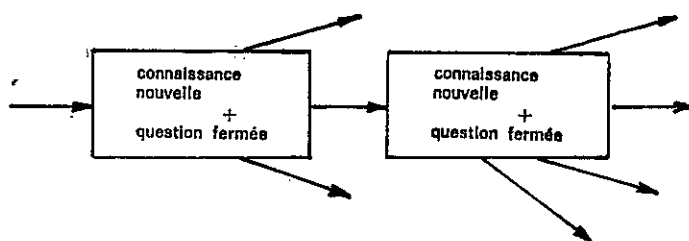
— chaque item révèle un fragment de connaissance assez important (une demi-page en moyenne contre une trentaine de mots dans les autres programmes linéaires) suivi d'une question fermée de conception ordinaire ;

— mais les instructions accompagnant les réponses proposées sont telles que seul le choix de la bonne réponse permet de passer à l'item suivant ; tout choix de mauvaise réponse ne conduit à aucun autre item ; aucun commentaire n'accompagne les réponses choisies (nous dirons que les réponses du programme sont affirmatives ou négatives selon la terminologie de 3.10.3).

Autrement dit, on ne peut passer d'un item au suivant qu'après avoir choisi la bonne réponse. Les mauvaises réponses ne conduisent nulle part et l'erreur n'est pas exploitée. Ce genre d'apprentissage par essais et erreurs peut se schématiser ainsi :

(8) Explications d'ailleurs issues d'expériences sur le dressage des animaux et se rattachant au « conditionnement instrumental ».

(9) Ce psychologue américain (lui aussi) inventa vers 1925 une machine autocorrectrice utilisant le procédé des questions fermées. Il serait donc le véritable précurseur de la programmation exodactique. Mais il semble que cette machine ne fut pas conçue à l'origine pour enseigner, mais simplement pour corriger automatiquement des tests. Et ce n'est que trente ans après que Pressey compléta son système par l'adjonction d'un programme au sens actuel. Finalement, c'est aux années 1950 qu'il faut faire remonter la véritable programmation exodactique.



Ce programme est justifié par :

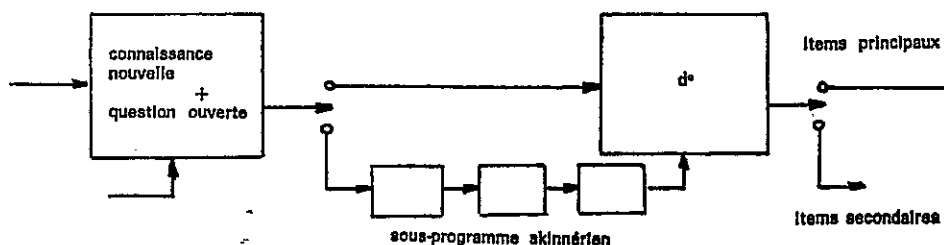
— le fait que la réponse exacte tend à apparaître plus souvent que les réponses fausses, parce que c'est la seule qui permette de passer à la question suivante ; et que la haute fréquence des réponses correctes est une récompense pour la mentalité (loi de fréquence) ;

— le fait que, quel que soit le nombre des réponses inexactes faites, c'est la réponse exacte qui se fixera dans la mentalité parce que c'est la dernière qui aura été faite et se trouvera ainsi la plus proche du renforcement (loi d'antériorité immédiate).

Plus simplement, il est facile de constater que le fait de proposer, en complément à un apprentissage intellectuel, des questions à choix multiple même sans commentaires, améliore considérablement cet apprentissage. Il suffit que la valeur vraie ou fautive de la réponse soit immédiatement connue et que la progression soit interrompue à chaque mauvaise réponse peut être rétablie dès la découverte de la bonne réponse.

Cette technique très simple est largement utilisée dans les domaines les plus variés (et elle inspire même beaucoup de jeux très populaires du genre « quiz »).

3.13.4 PROGRAMME DE KAY. — Conçu par Harry Kay (10), ce programme est de forme sous-linéaire à questions ouvertes. On y trouve une séquence principale qui est suivie tant que les réponses trouvées sont correctes et des sous-séquences sur lesquelles on est aiguillé en cas de mauvaise réponse. Schématiquement :



Précisons que :

— chaque Item principal révèle un fragment de connaissance assez important (trois quarts de page) ;

— la réponse est construite puis immédiatement comparée à la réponse exacte, mais on doit décider si oui ou non on a bien répondu :

- dans l'affirmative, on passe à l'item principal suivant composé de la même manière ;
- dans la négative, on passe par une séquence secondaire skinnérienne ;

(10) Professeur britannique de l'Université de Sheffield. Son système est encore appelé « programme à branchements par sauts » ou « skip-branching ». Mais il ne faut pas oublier que, du point de vue structural, il y a deux sortes de sauts (voir 3 II 3 et 4). Il y aurait donc en fait deux sortes de « skip-branching ». Nous ne parlons que d'une seule et sans donner d'exemple, pour ne pas allonger démesurément cet exposé. L'exemple donné en page 51 n° 16-17 ressortirait plutôt du deuxième genre de « skip-branching » (structure surlinéaire et non sous-linéaire).

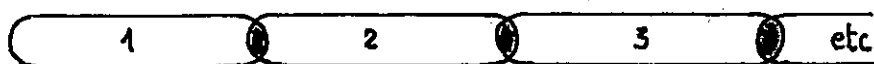
— cette séquence secondaire n'apporte pas d'explications supplémentaires mais fournit une ré-explication du même fragment, en plusieurs étapes, par des items plus courts ;

— on rejoint ensuite l'item principal suivant, où l'on serait arrivé directement si l'on avait bien répondu ; on ne revient donc pas à la question principale non résolue ; on la saute.

Ces questions principales fonctionnent donc un peu comme des questions mixtes (voir 3.10.3), mais elles n'offrent que l'alternative vrai-faux sans permettre une évaluation pondérée des réponses données.

3.13.5 PROGRAMME DE BARLOW. — Conçu par John Barlow (11), ce programme de force linéaire à questions ouvertes est une variante de celui de Skinner dont il diffère par la disposition suivante :

— la réponse à la question d'un item se trouve de façon apparente dans la révélation de l'item suivant (et non pas avant cette révélation) ; ainsi les items se chevauchent, ce qui peut se schématiser de la façon suivante :



Ce programme est justifié par :

— le fait que l'item skinnérien agit comme « stimulus discriminatif » ;

— et qu'en présentant ce stimulus immédiatement après l'expression de la réponse, celle-ci se trouve renforcée.

En résumé, cette méthode consiste à incorporer la réponse à un item parmi les mots stimuli de l'item suivant.

3.13.6 PROGRAMME MATHÉTIQUE. — Conçu par F.T. Gilbert (12), nous le citons pour son originalité :

— contrairement aux autres programmes (et en opposition à l'esprit cartésien), il procède du complexe au simple, du tout aux parties ; on part donc du comportement final (par exemple, l'apprentissage de la vente commencera par la conclusion d'un marché, la compréhension d'un mécanisme partira du fonctionnement global, etc.) ;

— à chaque étape on est amené à reconstituer une partie de l'ensemble par différenciation ;

— la forme est linéaire à questions ouvertes, mais le renforcement résulte de l'établissement de liaisons stimuli-réponses en vue du résultat visé (et non pas forcément, comme dans les autres programmes, de la confirmation immédiate de la réponse).

Ce programme est justifié par :

— le fait qu'un apprentissage est stimulé lorsqu'on a toujours bien en vue le but final à atteindre (ce qu'on constate notamment dans la psychologie animale à laquelle se réfèrent les mathématiciens).

Le schéma complet de la méthode, qui cherche à obtenir le renforcement maximum, est d'ailleurs beaucoup plus complexe et, pratiquement, cette programmation est restée peu connue.

(11) Et encore appelé « programme en chaîne de conversation » (conversational chaining).

(12) Qui créa le terme en même temps qu'un « Journal of Mathematics » qui dura peu. « ... cette méthode a ceci de particulier, à notre avis, que personne, sauf sans doute ses auteurs, ne paraît avoir compris de quoi il s'agissait... » (Maurice de Montmolin.)

3.14 PROGRAMMATION FONCTIONNELLE

A l'énumération précédente il faut ajouter que ces diverses méthodes font l'objet de controverses aussi vives qu'abondantes (13), chaque auteur vantant son système d'une façon si exclusive et en des termes parfois si peu amènes pour les autres, qu'il est bien évident que nous nous écartons de l'objectivité scientifique. On s'en serait d'ailleurs douté, à voir la disparité et le niveau des justifications placées à la base de ces méthodes. Et il semble bien, en effet, que « l'enseignement programmé » et les « machines à enseigner », tout en continuant à faire couler beaucoup d'encre, marquent actuellement un temps d'arrêt.

En fait nous nous trouvons dans une impasse du point de vue exodactique.

Mais, de ce point de vue, deux importantes constatations générales se dégagent au-dessus des querelles d'écoles :

1° Depuis une quinzaine d'années qu'elles sont expérimentées, ces méthodes ont fourni, en dépit de la polémique signalée, des résultats incontestablement positifs. L'efficacité de la programmation exodactique est maintenant un fait acquis. Nous n'en détaillerons pas ici les divers aspects chiffrés que l'on peut trouver dans nombre d'études statistiques officiellement contrôlées et qui, par ailleurs, n'ont pas révélé de différences significatives de résultats en faveur de l'une ou l'autre des deux principales espèces de programmes.

2° Les principes fondamentaux de la programmation elle-même (tels qu'ils ressortent du présent ouvrage jusqu'au paragraphe 3.12) n'ont jamais été contestés par aucun spécialiste au cours de cette expérimentation.

La conclusion est évidente : il faut repenser la programmation dans son ensemble et non pas dans ses modèles particuliers, afin de perfectionner ces principes.

Certes, les modèles skinnériens et crowdériens continueront à rendre des services longtemps encore (14), après avoir pratiquement inauguré l'ère exodactique. Mais plus aucun progrès décisif ne semble possible dans cette direction. Nous pouvons d'ores et déjà considérer qu'ils constituent les PROGRAMMES EXODACTIQUES DE LA PREMIERE GENERATION.

La génération suivante résultera d'une analyse plus fine du processus de communication des connaissances, à partir des réalisations de la première génération et à la lumière de la cybernétique, puisque ce processus, nous l'avons remarqué, est typiquement cybernétique.

L'idée directrice de cette analyse nous fut indiquée dans une étude sur la PROGRAMMATION FONCTIONNELLE conçue par une équipe de chercheurs français (15) qui, à notre connaissance, est la première à avoir vu le problème à la suite d'une critique de niveau supérieur :

« ... la forme première d'enseignement programmé était constituée de brefs exposés suivis, chacun, d'une question de contrôle. C'était la forme linéaire dite de Skinner.

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

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

(13) Et qui rappellent étrangement les discussions pédagogiques que nous avons écartées a priori. Seuls les termes ont changé...

(14) De même qu'on utilise toujours la règle à calcul en dépit du développement des ordinateurs.

(15) Equipe animant l'ASSOCIATION DE PEDAGOGIE CYBERNETIQUE.

« tige de connaissances. Les questions de contrôle plus espacées et portant
« sur des sujets plus étendus sont accompagnées de plusieurs réponses vraies
« semblables, une seule étant exacte. Ainsi, suivant le type de réponse fournie,
« on peut orienter différemment la suite du travail, soit en donnant un com-
« plément d'information adapté spécialement à l'erreur commise, soit en ren-
« voyant l'élève au passage précédent, ou en cas d'exactitude en continuant
« la leçon.

« C'est pourquoi le système de Crowder est dit "à embranchements" ou
« "à choix multiples". Il constitue une amélioration appréciable puisque le
« déroulement peut, dans ces conditions, être individualisé. Toutefois, le sys-
« tème demeure haché, syncopé, puisque la révélation des connaissances nou-
« velles dépend de la fourniture d'une réponse exacte à chacune des questions
« posées.

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

« Plutôt que de programmer la révélation des connaissances, c'est-à-dire
« de programmer le travail de l'enseignant, c'est l'assimilation des connais-
« sances, autrement dit le travail de l'élève, que l'on doit tenter de pro-
« grammer.

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

« On en est donc venu à programmer non plus le déroulement d'une leçon,
« mais, comme nous le disions, la réception de cette leçon par l'élève. Ainsi
« l'enseignement programmé, qui se caractérisait essentiellement jusqu'alors
« par son aspect d'automatisme, devient dans ces conditions un système fina-
« lisé, c'est-à-dire un système construit à partir de ses destinataires...

« Cette forme nouvelle de programmation, connue des spécialistes sous
« la dénomination de PROGRAMMATION FONCTIONNELLE, fait intervenir, grâce
« à la cybernétique, la notion de quantification informationnelle, compte tenu :

« — des degrés croissants d'abstraction,

« — des niveaux de généralisation,

« et introduit de ce fait le quantitatif, le qualificatif et l'objectivation dans
« l'enseignement sur des bases à la fois scientifiques et rationnelles » (16).

Ainsi fallait-il d'abord penser à dissocier les deux chaînes de la rétro-
action exodactique : chaîne de commande transmettant les connaissances vers
la mentalité et chaîne de contrôle, retournant les acquisitions exprimées par
la mentalité. Une étude séparée de chacune d'elles sera alors susceptible de
fournir, après recombinaison, une nouvelle technique de type MODULAIRE
sur les détails de laquelle nous n'entrerons pas ici.

Or cette démarche offre une analogie frappante avec la conception des
trois sortes d'exoglyphes (2.5) puisque :

— les alphaglyphes et leur documentation concernent la révélation des
connaissances ;

— les bétaglyphes et leurs exercices ressortissent à l'acquisition des
mêmes connaissances ;

— tandis que les gammaglyphes doivent associer les deux dans une pro-
grammation complète.

Parlons donc maintenant de ces derniers qui vont précisément permettre de pousser encore plus loin la dissociation et de remédier à la rigidité des méthodes précédentes (17) tout en préparant l'utilisation ultérieure d'un hardware qui mettra en œuvre toutes les ressources de l'informatique.

Revenons pour cela à la conception générale de l'exographe comme assemblage de graphes. Ces derniers peuvent très bien être des items, mais au sens de la programmation fonctionnelle qui est désormais la seule dont nous nous occuperons.

3.15 GAMMAGRAPHES

Un GAMMAGRAPHE est un fascicule qui présente un programme exodactique fonctionnel d'après les règles suivantes (18):

3.15.1 Les connaissances à acquérir (révélation de connaissances) ne figurent pas dans le programme lui-même mais demeurent dans un fascicule séparé qui est un alphagraphe. Tout au long de l'étude, on aura donc deux fascicules différents à consulter :

- un alphagraphe présentant la matière à apprendre ;
- un gammagraphe contenant la programmation de cet apprentissage et renvoyant au fascicule précédent par des instructions de liaison.

Ainsi un gammagraphe est toujours couplé avec un alphagraphe déterminé qui constitue le COURS DE BASE du programme.

3.15.2 Le programme dans son ensemble est essentiellement constitué d'un questionnaire-test comportant trois séries de questions :

— Les QUESTIONS INITIALES ont pour but de s'assurer que l'on possède bien les connaissances préalables nécessaires. Ces connaissances sont en même temps précisées ou rectifiées.

Après cette mise au point, les connaissances nouvelles à acquérir sont alors étudiées dans le cours de base.

— Les QUESTIONS DE PROGRESSION ont ensuite pour but de vérifier que les nouvelles connaissances ont bien été acquises, non pas isolément, mais saisies dans leur ensemble, les unes par rapport aux autres.

Ces questions sont groupées en MICRO-PROGRAMMES qui proposent la résolution d'un problème complexe mettant en jeu tout un groupe de notions que l'on vient d'étudier. Suivant les solutions plus ou moins exactes ou complètes données aux différentes parties de ce problème, on se trouve aiguillé vers telle ou telle autre question plus particulière, jusqu'à ce qu'on soit capable de résoudre le problème entier. C'est le contrôle de la compréhension des connaissances.

— Les QUESTIONS FINALES permettent enfin de faire le point des connaissances retenues tout en guidant éventuellement vers les parties du cours de base à réviser. C'est le contrôle de la fixation des connaissances acquises au cours de l'étude.

(17) « Outre une rédaction longue et difficile du programme, ces méthodes laissent l'utilisateur dans un degré d'insatisfaction avouée. En effet, le caractère monolithique des programmes ainsi rédigés laisserait supposer qu'il existe une voie royale à un apprentissage et, même si elle existait, elle n'aurait qu'une valeur limitée dans le temps. » Pierre J. Dubost et Henri Perret : « Evolution de l'enseignement programmé en France » (INTEREDUCATION, Supplément au n° 13, p. 13).

(18) Ces règles constituent la première synthèse entre la conception exographique et la programmation fonctionnelle (combinatoire ou polymodulaire) de H. Perret.

Ainsi la mentalité conserve-t-elle la liberté d'étudier suivant la stratégie qui lui convient le mieux, dans un cours de base (alphagraphe) déjà bien préparé pour l'assimilation et dont la facture se rapproche de celle des meilleurs ouvrages classiques auxquels l'esprit est naturellement habitué.

3.15.3 Chacune de ces questions est ouverte, mais après avoir trouvé et rédigé une réponse, on doit comparer celle-ci à quatre réponses proposées par le programme et numérotées 1, 2, 3, 4, dont une seule est exacte tandis que les autres sont plus ou moins inexactes. Parmi ces réponses il y en a une qui se rapproche le plus de la réponse trouvée et qui est donc la réponse considérée comme exacte : son numéro est le CHOIX de la réponse trouvée. Si aucune des réponses proposées ne correspond à la réponse trouvée, le choix de celle-ci sera noté 0.

Ainsi, après avoir construit la réponse, cette dernière se trouve finalement exprimée par un numéro qui pourra être exploité mécaniquement. C'est le questionnaire mixte, qui réunit les avantages des questions ouvertes et des questions fermées (revoir 3.10.1).

3.15.4 Au numéro de choix de la réponse trouvée (1, 2, 3, 4, 0) correspond une VALEUR DE REPONSE A, B, C, D qui signifie :

A : réponse exacte ; B : réponse partiellement exacte ;
C : réponse partiellement inexacte ; D : réponse inexacte.

La correspondance entre le choix de réponse et la valeur de réponse, en fonction de la question donnée, est assurée par une grille de vérité qui ne figure d'ailleurs pas dans le programme mais qui est mise en mémoire dans un dispositif adjoint appelé DIDACTEUR qui permet de piloter le programme.

Ce dispositif exodacteur a pour caractéristique originale de fonctionner sans introduction d'aucun exophore (c'est le gammagraphe qui tient lieu d'exophore), de sorte que son fonctionnement est autonome et son emploi universel. La mise en mémoire de la grille de vérité est effectuée une fois pour toutes et permet de déterminer les références des questions pour n'importe quel programme.

3.15.5 Le programme contient aussi des parties de DOCUMENTATION COMPLEMENTAIRE, petits exposés à étudier seulement en cas de besoin indiqué par les instructions. Et il y a également des fragments de documentation dans certains corrigés de réponses. Mais dans tous les cas, cette documentation n'a qu'un caractère explicatif et ne constitue pas une révélation de connaissance, celle-ci demeurant intégralement dans le fascicule alphagraphe associé.

3.15.6 Globalement parlant, le programme est constitué d'ITEMS FONCTIONNELS qui sont des graphes de cinq catégories :

— ITEM D'INTERROGATION. — Il renferme l'énoncé d'une question ouverte et il est signalé par la coloration rouge de son cadre. C'est un « graphe de sortie » conformément à la terminologie exographique générale.

— ITEM DE COMPARAISON. — Il présente quatre réponses possibles à la question précédente, ces réponses étant numérotées 1, 2, 3, 4.

— ITEM DE CONTROLE. — Il comprend quatre parties désignées par les lettres A, B, C et D représentant les quatre valeurs de réponse définies plus haut. Chacune de ces valeurs est accompagnée :

- d'un corrigé ou commentaire de la réponse choisie,
- d'une instruction définissant la conduite à tenir suivant cette valeur.

— ITEM COMPLEMENTAIRE: — C'est celui qui présente un fragment de documentation complémentaire, à étudier s'il y a lieu.

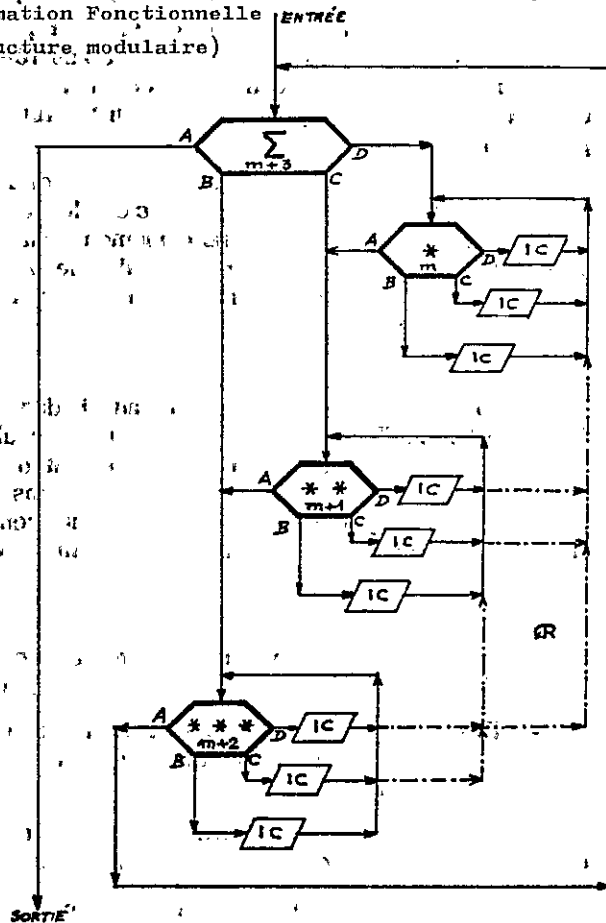
— ITEM DIRECTIF. — C'est celui qui contient toute indication permettant (en plus des instructions proprement dites) de guider l'apprentissage : mode d'emploi, marche à suivre, conseil, avertissement, commentaire d'étape, numéro de référence, etc.

Le programme dans son ensemble est donc divisé en autant de questions qu'il y a de cadres rouges. Une question comprend un cadre rouge et tous les cadres qui suivent jusqu'au cadre rouge suivant.

3.15.7. Le programme est complété par un TABLEAU PILOTE placé en fin de fascicule. C'est un résumé de l'ensemble des connaissances que l'on vient d'étudier, montrant d'un seul coup d'œil l'organisation de ces connaissances, permettant de revoir rapidement le cours de base et d'y retrouver aisément tel point particulier que l'on veut.

ETUDE COMBINATOIRE DU COMPORTEMENT

Programmation Fonctionnelle
(structure modulaire)



Grphe d'un microprogramme [m, m+1, m+2, m+3]
(trait mixte : boucles facultatives).

3.15.8 TEST INITIAL

L'expérience confirme ce qu'une analyse objective laisse pressentir : au niveau d'un test initial, la distribution des idées acquises, des notions préalables, des clichés reçus, est strictement aléatoire.

Il en résulte que la répartition des réponses entre les valeurs A, B, C, D est homogène. Chaque test initial laisse donc quatre cheminements également probables.

Dès lors, sur un ensemble de quatre questions initiales, on peut observer $4^4 = 256$ itinéraires individuels possibles.

Plus généralement, sur n questions initiales, on aura 4^n cheminements équiprobables.

3.15.9 TEST FINAL

Bien que ce soit le même graphe que pour le test initial, il n'y a plus d'équiprobabilité des quatre réponses, en raison même de la rémanence des connaissances acquises, rémanence que le test final se propose de mesurer.

L'apparition d'une équipartition des réponses A, B, C, D aux tests finals doit conduire à remanier le processus d'apprentissage qui, alors, n'a pas atteint son objectif.

On peut admettre, d'après les observations conduites par échantillonnage, la répartition suivante : A (0,6), B (0,3), C (0,1), D (négligeable).

3.15.10 MICROPROGRAMME (voir schéma)

Le graphe est plus complexe et laisse théoriquement 85 cheminements possibles, lorsque les bouclages facultatifs ne sont pas utilisés, et 165 lorsqu'on utilise un bouclage facultatif de $(m + 2)$ sur $(m + 1)$ et un autre de $(m + 1)$ sur (m) .

Des observations faites par échantillonnage, il semble que le tiers de ces cheminements ne présentent qu'une très faible densité de probabilité. Retenons donc 60 et 120, respectivement pour les itinéraires réellement parcourus sur un microprogramme.

Un ensemble de deux microprogrammes autorise donc 60^2 à 120^2 (soit 3 600 à 14 400) comportements individuels possibles.

Conclusion. En prenant comme organisation type de programmation fonctionnelle, la disposition la plus utilisée actuellement, soit 8 questions initiales, 2 microprogrammes, 8 questions finales, sur une « leçon », on obtient :

8 questions initiales : $4^8 = 2^{16} = 65\,536$ comportements.

2 microprogrammes :

$60^2 = 3\,600$ comportements

$120^2 = 14\,400$ comportements

8 questions finales : $2^8 = 256$ soit 256 comportements.

Pratiquement : le système est individualisé par la variété des comportements possibles ; est finalisé par la « condensation » des comportements divers, à laquelle il conduit.

Heurs et malheurs de la psychologie à l'école^④

Jean-Louis DUCOING

Les problèmes concernant l'unité et l'autonomie du G.A.P.P. ont déjà été évoqués dans un précédent article, mais il n'est pas inutile d'y revenir.

Par unité nous entendons que le G.A.P.P. doit être en mesure de prendre en charge la quasi totalité des enfants d'un secteur scolaire.

Il doit donc, si cela est nécessaire, disposer d'un nombre de places suffisant pour assurer la scolarité protégée indispensable à certains enfants, mais ceci sans aucune inflation de « pédagogie spéciale ».

LE G.A.P.P. DOIT ETRE AUTONOME

Le G.A.P.P. doit également être autonome, c'est-à-dire que les structures rééducatives doivent répondre seulement aux besoins du secteur scolaire.

Les classes spéciales qui recrutent sur plusieurs écoles présentent de gros inconvénients. Ce système accentue le caractère ségrégatif et rend plus problématique le « recyclage ». Il donne souvent lieu, par ailleurs, à un recrutement sans grande rigueur.

Le premier point est clair. Il est beaucoup moins dramatique de poursuivre sa scolarité dans une classe spéciale de l'école où l'on doit normalement être admis plutôt que d'être envoyé dans une « école spéciale ».

Cette seconde mesure marquerait bien plus lourdement l'échec et équivaldrait à un rejet manifeste.

Le recyclage dans une classe normale est rendu plus difficile si l'on demande aux instituteurs d'intégrer à leur groupe un pourcentage trop élevé d'enfants difficiles ou fragiles.

En ce qui concerne le recrutement, l'expérience nous montre que celui qui est fait de l'extérieur est rarement satisfaisant. Nous avons même été souvent amenés à reconsidérer les solutions proposées.

Lorsqu'une C.M.P., ou une consultation, nous envoie un candidat pour une classe spéciale, on ne connaît pas toujours les critères qui ont motivé la décision. Par ailleurs, le problème risque d'avoir évolué depuis que la décision a été prise. Enfin, nous tenons pour une part importante, dans les orientations que nous proposons, la personnalité de l'instituteur et la finalité très précise de la classe d'accueil.

Il convient donc que chaque groupe scolaire crée des structures rééducatives adaptées très précisément à ses besoins, c'est-à-dire à ses effectifs et au type de population considéré.

SE SENTIR RESPONSABLE

L'unité du travail, le rôle thérapeutique d'un G.A.P.P., ne rendent pas pour autant inutile l'existence d'autres équipes, d'autres compétences, d'autres formes et d'autres lieux de traitement.

Cependant, le recours à une aide extérieure doit être motivé : il ne concerne pas n'importe qui et ne s'applique pas n'importe comment.

Certains enfants qui pourraient aussi bien avoir leur place dans un hôpital de jour ou toute autre structure résolument thérapeutique (enfants psychotiques, pré-psychotiques ou tous autres cas dont l'avenir « psychiatrique » n'est pas sans nous inquiéter) sont maintenus dans notre groupe scolaire, en accord avec les équipes soignantes du centre de santé mentale, et progressent.

Tout le personnel d'une école — et bien entendu, l'équipe du G.A.P.P. en particulier — doit se sentir **responsable** de toute une population et faire tout ce qui est en son pouvoir pour favoriser non seulement un bon rendement scolaire, mais également l'épanouissement personnel de chacun des enfants.

Il faut insister sans relâche sur ce point : tel que nous le concevons, le G.A.P.P. ne se satisfait pas d'apporter seulement un soutien scolaire ni même de centrer exclusivement son travail sur une bonne « adaptation scolaire ». Son ambition est plus grande.

C'est pourquoi il est fondamental de bien marquer ce qui est commun et ce qui est différent dans leurs possibilités, leurs compétences et leur finalité entre l'école et les services de santé mentale tels que dispensaires ou C.M.P.P.

UNE VOCATION DEVIÉE

Il faut d'abord constater qu'actuellement le rôle de ces services est profondément dévié du fait, en grande partie, des manques de l'école.

Ainsi, avec leur appareil lourd (et coûteux), on leur demande de résoudre des problèmes qui, la plupart du temps, trouveraient une solution beaucoup plus satisfaisante dans le cadre même de l'école, pour peu que celle-ci soit dotée d'une équipe capable de **comprendre** les cas dans leur globalité et de les prendre en charge.

Dans un G.A.P.P., le contact avec les enseignants est permanent. Dans certains cas, ce qui se passe entre la rééducatrice ou le psychologue et l'instituteur peut être beaucoup plus déterminant pour l'enfant que la « rééducation » proprement dite.

L'équipe reçoit, d'une manière continue, des informations sur l'évolution de l'enfant, ce qui permet de constater les effets d'une mesure et de la rectifier si besoin est.

LA CONTINUITÉ

Cette continuité — continuité du diagnostic et continuité de l'aide — constitue probablement l'apport le plus original et le plus précieux du travail à l'école. Elle rend infiniment plus sûre la compréhension des cas et surtout offre une garantie contre les inévitables erreurs.

Parlant de la prédiction de la réussite au cours préparatoire, nous avons insisté sur le côté aléatoire de tout pronostic. Ici, nous pouvons accompagner l'enfant dans son évolution et réviser nos idées au fur et à mesure.

Nous allons illustrer par quelques exemples ce qu'une observation continue permet d'apporter au diagnostic.

En ce qui concerne les acquisitions scolaires, nous disposons, pour tous les enfants de l'école, des résultats d'épreuves étalonnées que les enseignants utilisent chaque année au mois de juin et que nous conservons dans les dossiers. Nous avons aussi un aperçu de l'évolution des connaissances.

Odile, 11 ans, nous est signalée par son maître de C.M.2 comme posant de réels problèmes de compréhension. Il ne nous annonce pas qu'elle est débile mais il semble le penser de toute évidence. Ce qui nous frappe, avant même de rencontrer Odile, c'est le hiatus entre ses acquisitions actuelles qui sont effectivement très mauvaises et les bons résultats aux épreuves à la fin de chacune des deux années précédentes.

A l'examen, Odile montre un niveau intellectuel tout à fait normal mais elle présente incontestablement des signes d'inhibition névrotique et une structure phobique.

Les rapports entre cet enfant et son nouveau maître jouaient, incontestablement un rôle dans ces difficultés et ils constituaient probablement le facteur déclenchant. Mais ce qui se révélait ici allait bien au-delà d'une « mauvaise entente » entre deux interlocuteurs. Les activités scolaires avaient brusquement été investies d'une manière pathologique.

On pouvait réellement parler d'inhibition névrotique, de blocage. Tous les petits symptômes relevés auparavant chez Odile se cristallisaient sur la scolarité.

Il est évident qu'une aide scolaire n'était pas indiquée et qu'il fallait songer à une psychothérapie vraie pour éviter que se structure la névrose.

Une simple observation des fluctuations du niveau scolaire devait ici nous apporter de précieux renseignements. Une baisse importante de rendement révèle souvent des difficultés d'ordre affectif et structural.

LES FLUCTUATIONS DU NIVEAU INTELLECTUEL

Il est bien évident que les fluctuations individuelles du Q.I. sont également riches d'enseignement.

C. Chiland cite le cas d'un enfant qui a perdu 33 points, en quelques années, cette baisse allant de pair avec l'installation d'un tableau dépressif.

Si l'examen antérieur n'avait été pratiqué, on n'aurait certainement pas pu soupçonner que cet enfant se montrait particulièrement brillant à 6-7 ans.

Des augmentations de 20 ou 30 points ne sont pas exceptionnelles non plus. Nous en avons relevé deux exemples dans une étude longitudinale concernant une quarantaine de sujets que nous avons suivis pendant 5 ans à partir du C.P.

Pascal, malgré un contact d'assez bonne qualité, n'obtenait que 80 à la N.E.M.I. au début du C.P. Il s'agissait d'un enfant ayant vécu ses premières années chez des grands-parents à la campagne dans un milieu linguistique particulier. Il arrivait donc à 6 ans à Paris, repris par des parents dont il n'avait reçu que des soins épisodiques — parents très jeunes, ouvriers d'usine l'un et l'autre — brusquement transplanté dans un milieu urbain, allant à l'école pour la première fois (et de manière intensive : cantine, garderie).

Très aidé par le rééducateur, il parvenait à suivre le C.P. et à monter au C.E.1. L'année suivante, un retest montrait un Q.I. de 100. Le cursus scolaire ultérieur a été conforme à ce second Q.I.

ici le Q.I. montre un certain état de conformité à la demande du milieu. L'évolution du rendement Intellectuel est une mesure de l'adaptation globale.

Hervé obtenait 67 à la N.E.M.I. à son entrée au C.P. Le retard de langage et l'immaturation étaient très importants et la maîtresse estimait que sa place était à l'école maternelle bien plus qu'à l'école primaire. Tout ceci allait avec une certaine bizarrerie mais sans qu'on puisse penser à un tableau psychotique ou pré-psychotique.

Après redoublement du C.P. et rééducation orthophonique, il apprenait à lire correctement. Un an après le premier test, il obtenait 97. et même 104 l'année suivante.

Sa réussite scolaire était cependant intermédiaire entre ce premier Q.I. de 67 et ceux obtenus ensuite. En quelque sorte, il semble qu'on ait restauré un instrument — le langage — sans pour autant parvenir à donner à cet enfant la possibilité de s'en servir pleinement à des fins d'apprentissage culturel.

Il s'agissait d'une bonne indication de psychothérapie mais la mère, personnalité très phobique, n'a pas pu accepter cette forme d'aide.

Ainsi, une observation de longue durée de l'efficacité mentale traduisait dans ces trois cas l'installation d'un tableau pathologique assez sévère, l'adaptation globale à un milieu de vie, l'évolution du langage.

Les fluctuations du Q.I. sont toujours intéressantes à noter comme le signe d'une évolution qu'il convient d'interpréter.

BOULEVARD DE LA LIBÉRATION

L'EVOLUTION DU CONTACT

Tout autant qu'à des performances chiffrées, nous nous intéressons à l'évolution du contact. Les exemples ne manquent pas.

René, qui devra redoubler son C.P., présente à 6 ans un contact facile révélant une vie fantasmatique riche. Son efficacité intellectuelle est cependant nettement subnormale (Q.I. = 81). Plus tard, il ira en classe de perfectionnement.

Dès le début, on pouvait craindre une évolution psychotique à bas bruit.

A 11 ans, il allait de toute évidence vers la débilité. Le contact était moins anxieux, beaucoup plus pauvre et défendu, les dessins plus rigides. Un examinateur voyant pour la première fois cet enfant à 11 ans aurait pu conclure à une débilité simple.

Notons au passage à quel point est complexe le recrutement des classes de perfectionnement. Non seulement il est impossible de s'en tenir au Q.I., mais une observation continue des élèves serait indispensable, ce qui est loin d'être le cas actuellement.

D'une façon générale, nous attachons le plus grand soin à noter lors de chaque examen la qualité du contact, l'inhibition, l'instabilité, la facilité à exprimer la vie fantasmatique, etc.

L'évolution du comportement d'un enfant en face de différents adultes constitue également une donnée riche d'enseignements.

Serge, enfant unique d'un bon niveau intellectuel, avait déjà inquiété les institutrices de l'école maternelle par ses accès agressifs et son comportement anxieux. Une consultation déclenchée sur leur initiative fut suivie d'une psychothérapie menée pendant deux ans de manière tout à fait satisfaisante et terminée sur l'initiative du thérapeute.

Au C.P. et au C.E.1, *Serge* n'est nullement entravé dans ses acquisitions. Il réussit même bien. Il est un peu indiscipliné et turbulent, mais dans des limites raisonnables. En somme, il donne satisfaction à ses deux institutrices.

Au C.E.2, il se fait remarquer d'emblée par un comportement très spectaculaire. Il chahute ouvertement le maître et cherche à se faire rejeter par lui.

et par les autres enfants en développant constamment une attitude sado-masochiste.

Le rejet, tel est bien le problème de Serge. Il cherche à objectiver sa crainte d'un rejet maternel (réel).

Avec les maîtresses précédentes, pédagogiquement plus traditionnelles et affectivement plus maternantes, son angoisse est canalisée. Avec le maître du C.E.2, plus jeune et plus libéral, elle se manifeste bruyamment.

La tension va être extrême pendant presque deux mois et Serge est, à un moment, bien proche de voir réaliser son souhait inconscient : son instituteur, devant ce qu'il vit comme un échec, envisage de confier Serge à un autre maître de C.E.2. Des entretiens avec Serge modifient un peu la situation. Son expérience de la psychothérapie le rend particulièrement apte à découvrir, pour peu qu'on l'y aide, les motivations inconscientes de sa conduite.

Avec le maître, il fallait également aller au-delà des simples faits observables, montrer la part de la problématique personnelle de Serge et faire découvrir celle qui tenait à la façon de faire et à la façon d'être de l'instituteur.

Le conflit s'est progressivement résolu.

UNE COMPREHENSION DYNAMIQUE

On voit ici ce que peut apporter la connaissance des enseignants pour la compréhension dynamique d'un enfant. Le contact permanent et « à chaud » fait ressortir ce qui est réactionnel, ce qui est plus profond et objective, en quelque sorte, des tendances qui, à l'examen et au cours des différents entretiens, ne pouvait être que soupçonné ou déduit.

Ces exemples montraient l'intérêt d'une observation continue quant au **diagnostic**. Il est bien évident qu'au niveau du **traitement**, la continuité offre également des avantages notables.

La décision qui est prise à la suite d'une consultation engage fortement l'avenir thérapeutique.

L'expérience montre que pour un certain nombre de cas, l'équipe médico-psycho-pédagogique entreprend une rééducation « pour voir », alors qu'elle est dans l'expectative, que l'indication n'apparaît pas très nettement.

En fait, cela n'est pas sans inconvénient. On risque d'investir la difficulté « instrumentale » et de satisfaire une certaine demande superficielle et fallacieuse de la famille.

Lorsque la rééducation arrive dans une impasse, il est devenu très difficile de changer d'orientation thérapeutique.

Le fait de s'occuper du langage, de réduire la maladresse équivaut à reconnaître qu'il s'agit bien de troubles externes dans lesquels les rapports intra-familiaux n'entrent pas en ligne de compte.

Si on propose ensuite une psychothérapie, on doit la faire précéder d'une longue et incertaine préparation.

On voit ainsi compromettre la mise en place de traitements qui s'avèrent pourtant nécessaires. Mieux vaut souvent ne rien proposer dans l'immédiat plutôt que choisir sans être convaincu une solution bâtarde.

Le problème se pose dans les mêmes termes à l'école et les indications négatives sont à bannir de la même façon que dans un centre. Cependant, la décision hypothèque beaucoup moins l'avenir.

Il est beaucoup plus facile de « passer la main », de démontrer à la famille qu'un autre lieu et une autre forme de traitement sont nécessaires.

LA SOLUTION LA PLUS « NORMALE »

A l'école, nous faisons toujours le pari de choisir la solution la plus « normale ». Nous essayons toujours de tirer un enfant vers le haut. Si cela s'avère inadéquat, si on lui demande plus qu'il ne peut donner, nous avons toujours des solutions de remplacement toutes prêtes.

Nous pouvons donc nous permettre de changer d'orientation dès que le besoin s'en fait sentir. Une consultation n'offre pas, dans ce domaine, la même souplesse.

Enfin — mais il faudra y revenir — l'école peut être vécue par les familles comme le lieu d'une intervention plus légère, intervention qui ne serait pas acceptée si elle était entourée d'une aura pathologique.

Le travail à l'école présente également des limites. Elles tiennent essentiellement au fait que l'équipe est restreinte.

Dans bien des cas, il est nécessaire qu'une décision soit la résultante d'une confrontation entre médecins, psychologues, rééducateurs divers et pédagogues, chacun apportant des connaissances et une technique d'approche particulières.

Il est parfois nécessaire également que la prise en charge thérapeutique soit mise en place dans un lieu extérieur à l'école.

Nous verrons dans le prochain article en quoi les centres extérieurs à l'école peuvent se différencier des G.A.P.P. et jouer avec eux un rôle complémentaire.

Jun 1972.

(A suivre.)

INTEREDUCATION

est vendu au numéro dans les librairies suivantes :

PARIS (5^e) : La Joie de Lire, 40, rue Saint-Séverin.

Le Livre Psychologique, 25, rue des Ecoles.

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

PARIS (6^e) : S.U.D.E.L., 5, rue Palatine.

Notes de lecture :

Désordres et rééducation de l'écriture

par Robert OLIVAUX

Henri DORTET

Éditions Sociales Françaises 1971, 213 p.

CHAPITRE I - PSYCHOPÉDAGOGIE DE L'ÉCRITURE

1 - L'écriture et sa dynamique

L'auteur s'efforce de définir les limites et les possibilités de l'écriture, d'analyser les modalités de son évolution.

a) Fonction de l'écriture qui « se situe en effet à la croisée des chemins du philosophe, du psychologue, du graphologue, du pédagogue, de l'orthophoniste, du rééducateur de la psycho-motricité ».

La communication véhiculée par l'écriture est double : d'une part, message manifeste qui découle directement d'un système conventionnel de signes appris ; d'autre part, message latent qui résulte de la spécification du modèle, de l'organisation libre des signes dans un espace donné, mais aussi du discours sous-entendu.

« Comme pour l'iceberg, la masse cachée est plus importante que ce qui affleure et le texte apparaît finalement comme l'épiphénomène d'un langage à plusieurs niveaux. »

b) Génétique et dynamique graphiques.

Évolution de l'écriture qui « n'est » pas, mais qui « devient » sans cesse. Le gribouillis, manifestation première. À 5 ans, l'enfant est suffisamment équipé pour écrire. Mise en place des mécanismes d'inscription et de progression.

Vers 9 ans, l'écriture trouve une certaine stabilité : c'est alors qu'apparaît l'impératif de vitesse.

L'adolescence entraîne ordinairement une perturbation graphique spécifique. Acheminement vers l'écriture adulte, aménagée, efficace et économique.

L'écriture est essentiellement mouvante, on aimerait pouvoir dire « animée » par des courants superficiels ou profonds qui ne la laissent jamais en repos, mais ne transparaissent souvent qu'à sa surface.

« C'est ainsi que l'écriture participera intimement aux perturbations du langage intérieur et qu'une dialectique complexe s'élaborera entre orthographe et écriture, dyslexie ou dysorthographe et dysgraphie ; elle ressentira encore plus directement tout déséquilibre de la psychomotricité et réagira parfois profondément à toute atteinte affective. »

Il y a ainsi tout un édifice graphique qui mérite prudence en éducation ou rééducation.

2 - Les conditions motrices et psychosociales de l'écriture

« L'écriture est déterminée d'abord par la psychomotricité individuelle et par l'apprentissage. Il ne peut y avoir geste graphique si la motricité fine n'est pas suffisamment élaborée ; il ne peut y avoir tracé signifiant sans un modèle et son apprentissage, sans connaissance préalable de la langue. »

a) La motricité graphique.

Description de l'acte d'écrire, de la « scription », dont la main est l'instrument privilégié, l'outil graphique en étant le prolongement direct.

A ce sujet, nous apprécions l'opportunité de cette observation : « Il est étrange d'observer un certain désintérêt pédagogique vis-à-vis de la main — et de tout l'appareil grapho-moteur en général — curieux de constater finalement la maladresse dans l'utilisation d'un instrument cependant fort perfectionné, mais dont l'apprentissage semble assez négligé. »

La scription exige la parfaite coordination de deux mécanismes :

— l'« inscription », c'est-à-dire le dessin de la lettre, essentiellement digital (où l'index et le pouce jouent un rôle primordial, le majeur servant de support) ;

— la « progression », enchaînement des mouvements inscripteurs dans le déroulement du tracé vers la droite.

L'auteur insiste sur l'importance du choix de l'instrument qui prolonge la main. Si certains écrivent avec n'importe quoi, d'autres ne pourront utiliser qu'un type d'outils.

Les mécanismes de la scription sont liés, pour une part non négligeable, au calibre du « manche », mais plus encore à la nature de la pointe traçante.

b) La pédagogie de l'écriture.

L'écriture est un apprentissage complexe du fait qu'elle est geste, langage, expression personnelle.

Il paraît normal de préparer le geste avant de l'utiliser à la transcription. Il est utile d'assainir le terrain grapho-moteur : pour ce faire, l'apprentissage des formes pré-scripturaires et les exercices gestuels dont elles sont le support préparent un soubassement stable à l'écriture.

Pour l'apprentissage de l'écriture proprement dite, l'auteur constate la pauvreté des Instructions officielles à son sujet et se livre à cette judicieuse remarque :

« Si l'on tient compte en outre de la faible part accordée à la pédagogie graphique dans la formation des maîtres, on ne saurait s'étonner beaucoup ni de ce qu'est devenue l'écriture, ni de la nécessité — paradoxalement constatée par l'Education nationale elle-même — de former des « rééducateurs » spécialisés. »

Énumération des méthodes d'apprentissage de l'écriture (globales, gestuelles, cursives et dynamiques) avec un assez curieux oubli : celui des méthodes synthétiques — pourtant les plus courantes.

On insiste sur l'apprentissage des tenues, des positions, de l'utilisation de l'instrument, avant d'aborder les lettres.

« Il ne faut pas oublier que l'écriture ne s'apprend pas seulement, mais qu'elle s'éduque, qu'il faut au départ la mettre sur une bonne voie, la conduire avec patience sans la « diriger » avec rigidité. Il faut comprendre tout ce qu'elle soutient et tout ce qu'elle va représenter. »

L'enfant en effet projette beaucoup dans son graphisme et on doit avoir pour celui-ci discrétion et respect.

L'auteur indique quelques règles pédagogiques pratiques et aborde — entre autres et fort heureusement — la technique des liaisons (si importantes dans notre langage écrit puisque, en fait, les lettres isolées sont très rares).

La pose terminale de l'accentuation, des barres de t... nous paraît par contre une pratique fort discutable. Les levers d'instruments scripteur au milieu d'un mot pour l'indication des signes diacritiques ne donnent-ils précisément pas l'occasion de légères pauses, naturelles et bénéfiques ?

Pour terminer, problème du choix de l'instrument scripteur, qui, selon M. Olivaux, doit permettre une bonne pression et un contact à la fois nourri et souple avec le support.

CHAPITRE II - PATHOLOGIE ET THÉRAPEUTIQUE DE L'ÉCRITURE

1 - Nosographie.

L'écriture peut être malade ou peut tout simplement ne pas évoluer.

Qu'est-ce qu'un dysgraphique ?

Qu'est-ce que la dysgraphie ?

Après avoir rappelé la définition de J. de Ajuriaguerra et de son équipe (« Est dysgraphique tout enfant dont la qualité de l'écriture est déficiente alors qu'aucun déficit neurologique important ou intellectuel n'explique cette déficience »), l'auteur propose de définir la dysgraphie comme suit : « Toute perturbation affectant l'écriture tant dans sa scription que dans son tracé. »

Définition qui recouvre toutes les altérations de l'écriture, qu'elles soient accidentelles, traumatiques, imputables à l'éducation, au milieu ; qui comprendrait aussi les retards liés à des déficits de niveau intellectuel, moteur ou affectif, et toutes les régressions.

Définition qui exigerait seulement la possibilité intellectuelle et motrice d'écrire, aussi réduite soit-elle.

L'auteur reconnaît volontiers qu'une telle extension aurait des inconvénients, notamment celui de supposer une grande polyvalence des compétences.

Bien que l'on manque actuellement de statistiques quant au nombre des enfants en difficultés graphiques, il semble que ce soit entre 9 et 13 ans, puis entre 16 et 18 ans, que se recrute principalement la clientèle des rééducateurs.

Les difficultés seraient plus fréquentes chez les garçons que chez les filles — dans une proportion de 4 à 1.

L'auteur s'essaie ensuite à une classification des dysgraphies, tentative difficile — peut-être vaine — en raison des liaisons indissociables des différents facteurs intervenant dans l'écriture : facteurs neuro-musculaires, psychomoteurs, intellectuels et affectifs.

Il distingue les perturbations de l'instrument graphomoteur, de la communication, du niveau scriptural, les dysgraphies réactionnelles et symptomatiques, les graphophobies et les dysgraphies prétextes.

Cette classification — pas plus que d'autres — ne nous donne satisfaction.

Clarté et ordre sont-ils d'ailleurs possibles en un domaine aussi complexe ?

2 - La deuxième partie de ce chapitre est consacrée à l'examen graphomoteur.

Comme souvent l'auteur ressent le besoin d'un examen général portant sur la motricité globale, la latéralité, le niveau pédagogique, l'intelligence, l'affectivité... ce qui, une fois de plus, pose le problème de l'intégration du rééducateur dans une équipe complète.

En ce qui concerne l'écriture proprement dite, « elle doit être abordée et examinée à partir d'une compréhension génétique et dynamique permettant d'apprécier, indépendamment des éventuelles manifestations dysgraphiques, le degré de reconsidération personnelle du modèle et de son aménagement économique ».

L'auteur se situe aux quatre points de vue déjà décrits (1) et qui, selon lui, caractérisent l'écriture aménagée :

- personnalité (simplifications et combinaisons)
- progressivité (courbes, liaisons efficaces...)
- force (fermeté du tracé)
- clarté et simplicité.

Nous ne sommes pas assurés de la parfaite validité de cette démarche pour de jeunes enfants.

Les combinaisons par exemple apparaissent-elles chez un enfant de 7 ans ? La force est-elle appréciable chez un élève dont l'équilibre grapho-moteur est en train de s'élaborer ?

Une fois de plus, pour l'approche de l'écriture infantine, l'instrument princeps demeure, à nos yeux, l'échelle graphométrique de H. de Gobineau et R. Perron (qui, malheureusement, avec ses 30 items, exige un sérieux entraînement et beaucoup de temps).

3 - La Rééducation est le thème de la dernière partie de l'ouvrage.

Après quelques précisions terminologiques sur ce que l'on entend par graphothérapie, M. R. Olivaux définit les attitudes fondamentales souhaitables chez un rééducateur : l'aptitude à l'écoute et à l'attention de l'autre, le respect des paliers de maturation graphique, le souci de ne pas aborder le trouble de front

« Pratiquement, on dédramatisera et on détendra l'écriture en ne s'occupant pas d'elle directement, mais en la déconditionnant de son soubassement psychomoteur. »

Grande importance est accordée à la détente et au rythme qui « vivifie et unifie » l'écriture.

« Mais le rythme, qui est une sorte de lien entre le geste et la pensée, n'est pas la mesure : il est beaucoup plus instinctif, profond ; il est créatif et laisse une liberté qui n'est pas de l'indiscipline. On pourra intérioriser graphiquement le rythme par l'intermédiaire d'une certaine forme de respiration, jamais avec un métronome. On développera la détente avec des exercices graphiques rythmés, excluant évidemment tout angle et toute raideur dans leur exécution. »

L'auteur indique toute une série d'exercices gestuels, visant au développement musculaire et à l'assouplissement.

Pour les exercices graphiques, il dresse un inventaire des formes pré-scripturales qui préfigurent les lettres et qui portent en elles toute l'écriture qu'elles ne font qu'« approcher ».

Pour chaque forme, quatre types d'exercices :

- contrôle et développement de la rapidité,
- contrôle et développement de la pression,
- respiration contrôlée,
- représentation mentale.

Toute cette partie nous paraît excellente.

Certes, quand l'auteur aborde le « traitement spécifique des diverses dysgraphies » et « la thérapeutique des syndromes graphiques », nous sentons à nouveau percer la méthodologie du graphologue et l'attitude du psychothérapeute.

Par exemple, l'impersonnalité graphique ou les compensations vaniteuses ne nous semblent pas des traits repérables dans le graphisme d'un enfant de Grande Section ou de Cours Préparatoire.

Et dans notre optique, c'est cet enfant-là qui, avant tout, appelle notre vigilance

Il reste que, dans son ensemble, cet ouvrage, fruit d'une authentique expérience, fournit saine matière à réflexion et, tant du point de vue théorique que du point de vue technique, mérite intérêt de la part d'un éducateur.

En appendice, dix cas commentés de rééducation, un bref historique de la graphothérapie et une brève bibliographie.

INTERÉDUCATION

Revue bimestrielle

Administration : 3, square Lénine, 93 - MONTREUIL

Directrice : J. FICHOT, 44, rue Diderot, 92 - ASNIERES

« **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^e).
 - A.P.C. (Comptabilité matière) : Henri PERRET, B.P. 38, 92 - Rueil.
 - 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 Soult, Paris (12^e).
 - I.P.E.M. (Trésorerie) : Francine MEZERETTE, 3, square Lénine, Appt 194, 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^{me} CHAVARDES, 2, rue Charles-Beaudelaire
93 - AUBERVILLIERS

M., Mme, Mlle : Prénom :

Adresse personnelle :

Fonction :

Pour 1972, formule choisie :

Adhésion et abonnement groupés : 50 F - Abonnement simple à INTEREDUCATION : 40 F
Adhésion simple : 20 F Etranger : 50 F

A détacher et à adresser (chèque joint) à Monique GUILLEMAIN, trésorière de l'A.F.L., 4, rue Gustave-Rouanet, 75 - Paris (18^e).



Association de Pédagogie Cybernétique

31, rue des Francs Bourgeois - PARIS (4^e) — C.C.P. 20-120-27 Paris
Correspondance : B. P. 38 - RUEIL - 92

M., Mme, Mlle : Prénom :

Adresse personnelle :

Fonction :

Cotisation Individuelle : 40 F - Etranger : 50 F - Personne morale : 500 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 : 45 F (1) - Etranger 45 F - Abonnement seul : 40 F - Etranger 50 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.



GRUPE FRANÇAIS D'EDUCATION NOUVELLE

Retourner ce bulletin accompagné des trois volets de votre chèque à
G.F.E.N., 24, rue Laumière, 75 - Paris-19^e, C.C.P. 5307-62 Paris

M., Mme, Mlle : Prénom : Fonction :

Adresse professionnelle :

Adresse personnelle :

Abonnement à INTERÉDUCATION : 6 numéros : 40 F



Groupe pour la Rénovation des Institutions Pédagogiques

M., Mme, Mlle : Prénom :

Adresse personnelle :

Fonction :

Adhésion et abonnement groupés : 50 F - Abonnement simple à INTERÉDUCATION : 40 F -
Adhésion simple : 15 F.

Détacher et adresser (avec chèque joint) à Jeanne HENRY, 75, rue Crozatier, Paris (12^e)
C.C.P. La Source 31.184.26

Correspondance : Monique d'Agostino, 9, rue de la Côte-Saint-Louis, 92 - Garches



Institut Parisien de l'École Moderne Adhésion à l'I.P.E.M. ★ Abonnement à «INTEREDUCATION»

L'adhésion à l'I.P.E.M. donne droit:

- au service gratuit d'INTERÉDUCATION (automatique),
- au service gratuit du bulletin « Le Lien Pédagogique » (sur demande),
- au prêt de « Dossiers Pédagogiques I.P.E.M. » (liste dans INTERÉDUCATION pairs),
- à être informé de toutes les activités de l'I.P.E.M. (stages, groupes de travail, conseils des responsables, conférences...).

Abonnements et adhésions partent du numéro sous presse au moment du versement.

Pour adhérer, retournez cette fiche et les trois volets de votre chèque à :
Esteban JOVE, 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 : 50 F)
ou s'abonner à INTERÉDUCATION (6 numéros : 40 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.

" LA GENÈSE DU LANGAGE "

Avec les exposés de :

Jacques BEAUVAIS, Inspecteur-Professeur au Centre National
de Pédagogie Spéciale de Beaumont-sur-Oise.

● **Introduction.**

Irène LEZINE, Psychologue, Maître de recherches au C.N.R.S.

● **Le début de la fonction sémiotique.**

Emilie SABEAU-JOUANET, Linguiste

● **Les stades du développement syntaxique
chez l'enfant de 18 mois à 3 ans et demi.**

Nadine BOUVIER et Françoise PLATONE, chargées de recherches
au C.R.E.S.A.S.

● **Contribution à l'étude des rapports du développe-
ment du langage et du développement cognitif.**

Georges MAUCO, ex-Directeur du Centre psycho-pédagogique
Claude Bernard

● **Langage et affectivité.**

Docteur Andrée HATT, attachée de consultations
à l'Hôpital des Enfants Malades (Paris)

● **Etude clinique du développement du langage chez
un groupe d'enfants phénylcétonuriques.**

Adressez dès maintenant vos demandes, accompagnées d'un chèque
de 10 F à l'ordre du G.E.R.R.E.N. - C.C.P. 21 075-85 PARIS,
à Paule GAILLARD, 33, rue Croulebarbe, 75013 PARIS.

ACQUISITION ET FONCTIONNEMENT DU LANGAGE

Dans le cadre général de l'enseignement de la linguistique, un cursus particulier orienté sur les déterminations psychologiques et sociales de l'activité linguistique, a été mis en place depuis l'année universitaire 1971-1972 ; il se poursuivra en 1972-73. En outre, un projet établi conjointement avec le D.E.S.T.E.C. offrira sur le même sujet un complément de formation dont les horaires seront plus ramassés.

Pour tous renseignements, s'adresser à partir du 1^{er} octobre 1972 à l'Université Paris III, Centre Censier (13, rue de Santeuil, Paris-5^e), bureau d'accueil n° 8.

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 ouverte de l'expérimentation et de la pratique pédagogique.

Siège social : 24, avenue Laumière, Paris (19^e).

Correspondance : Anne-Marie DAUTRY - 24, av

APC

Association de Pédagogie Cybernétique

- regroupe des enseignants et des techniciens,
- établit des contacts sur le plan national et sur le plan international,
- assure le dialogue et l'action concertée pour mettre la machine au service de l'homme dans l'éducation.

Siège social : 31, rue des Francs-Bourgeois, Paris (4^e).

Correspondance : Henri PERRET, Boîte Postale n° 38, 92-RUEIL.

IPEM

Institut Parisien de l'Ecole Moderne

- pose comme principe que tout progrès de l'éducation est conditionné non seulement par les découvertes scientifiques et techniques mais aussi par l'organisation politique, économique et culturelle de la société,
- se propose de sensibiliser aux problèmes posés par une modernisation continue de l'enseignement, d'expérimenter et diffuser des solutions à ces problèmes pour la réalisation de l'Université-Critique, ouverte à tous, contestation permanente de la société et de son évolution.

Correspondance : VAN OVERBECK, 5, rue Félix-Faure, 95 - SARCELLES.

GRIP

Groupe pour la Rénovation des Institutions Pédagogiques

- préconise de nouvelles institutions scolaires, à la fois dans les classes et dans les structures de l'éducation nationale, dans le sens de l'autogestion et de la pédagogie institutionnelle.

Correspondance : Michel LOBROT, 248, rue de Noisy-le-Sec, 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.