

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° 5 novembre 68

Sommaire

1 Éditorial.

Exposés

- 2 A. P. C. : Pour un enseignement efficace de l'orthographe par André Porquet.
- 4 A. F. L. : Recherches sur le vocabulaire.
- 14 G. R. I. P. : La pédagogie dans le contexte politique actuel par René Lourau.
- 19 A. F. L. : Expérience avec un laboratoire de langues par Randall G. Millen.
- 27 G. R. I. P. : Évolution ou mutation en éducation par Georges Mauco.
- 30 A. F. L. : Children who read early par Dolorès Durkin.
- 32 G. R. I. P. : Avant projet pour l'organisation du département de sociologie par R. Lourau.
- 34 I. P. E. M. : Essai d'analyse critique de textes officiels concernant l'éducation musicale par Bernadette Frady.
- 41 G. R. I. P. : Dans la cour de l'école par Michel Marque.
- 43 G.E.R.R.E.N. : Quelques réflexions à propos de l'échec global de la lecture, le niveau intellectuel étant normal par Francine Bech.
- 45 G. R. I. P. : Qu'est-ce qu'un bon lecteur ? par M. Lobrot et C. Philippe.

Enquêtes et Témoignages

- 53 G. F. E. N. : Notre lutte pour les "27 + 3"...
- 55 G. F. E. N. : L'équipe des Maîtres de l'école Decroly.
- 57 A. P. C. : La rééducation perceptive par C. Métais.
- 61 G. F. E. N. : Quand la base s'occupe de la réforme par Paule Maninchelli.
- 68 I. P. E. M. : Un moment d'émotion par M. Combret.
- 70 G. F. E. N. : De l'autorité hiérarchique à la collaboration pédagogique par Robert Gloton.
- 72 G.E.R.R.E.N. : L'aisance graphique par Henri Dortet.
- 76 I. P. E. M. : Apprentissage mathématique et niveau mental par Salvador Herrero Pallardo.
- 79 G. F. E. N. : Magnétophone et poésie par G. Boughourlian.

A travers les Revues et les Livres

- 86 I. P. E. M. : Dossiers pédagogiques.
- 87 G.E.R.R.E.N. : Éducation psycho-motrice par Louis Picq et Pierre Vayer.

La Vie des Groupes

- 90 G. R. I. P. : L'institut des sciences de l'éducation par M. Lobrot.
- 91 I. P. E. M. : La vie du groupe par Michel Faligand.
- 93 G.E.R.R.E.N. : Sur l'instabilité par Michel Jouen.

ÉDITORIAL

L'école de L., petit village de 110 habitants, ne comporte qu'une classe, comme tant d'autres à la campagne. Or, si la plupart des écoles à classe unique sont dirigées par de très jeunes maîtres, souvent des remplaçants. A L. l'instituteur, M. X. est secrétaire de mairie et, à 40 ans, solidement implanté dans le village.

Il est entré dans la carrière par la voie des suppléances, ne bénéficiant pas même à l'époque d'une heure de formation professionnelle. Comme beaucoup d'autres maîtres de son âge, il n'a jamais vu un collègue dans l'exercice de sa profession. Nouvellement bachelier, il s'est trouvé d'un seul coup affronté à une classe sans autres modèles pédagogiques que ses souvenirs d'élève-enfant, mis au travail donc avec moins d'égards qu'on en avait pour le plus modeste O.S. travaillant sur une machine. Les risques étaient-ils moindres ?

M. X. occupe ce poste depuis huit ans. Il peut donc être considéré comme ayant la situation en main, non pas forcément moralement responsable, vu qu'il a subi une entrée dans le métier qui lui vaut, pour le moins, des circonstances atténuantes, mais responsable tout de même de l'aculturation des enfants du village.

Malgré le nombre d'habitants assez modeste, l'effectif de l'école est assez chargé : 34 élèves. Cela s'explique par le fait que tous les élèves y demeurent jusqu'à 14 ans, aucun ne manifestant au moment voulu les moyens de bifurquer vers la sixième du C.E.G. (Collège d'Enseignement Général) voisins.

L'inspecteur est venu voir M. X., à son tour. Il a « découvert », après ses prédécesseurs, que M. X. ne savait pas faire la classe. Sans doute, placés dans les mêmes conditions que lui, ont réussi, ô merveille, à redécouvrir la pédagogie, lui, pas. L'inspecteur lui a offert les moyens en son pouvoir, et même un peu plus, de se perfectionner

- venir, à la rentrée prochaine, dans une école du chef-lieu : une classe presque homogène est moins difficile à diriger et la proximité des collègues peut constituer une occasion de formation permanente. Mais M. X. se plaît bien dans son village ;
- bénéficier, des jours entiers, de la présence dans sa classe du conseiller pédagogique (comme un débutant), ou encore aller passer quelques jours dans la classe unique d'un collègue plus heureux.

Mais si M. X. reconnaît qu'il ne sait pas faire la classe, il a sa dignité.

L'inspecteur départemental a donc alerté l'inspecteur d'académie, lequel n'a pas davantage trouvé de solution acceptable.

L'esprit des enfants de L. continuera donc longtemps encore à végéter et le village à se scléroser. Mais justement, les parents ? direz-vous. Eh bien, ils n'ont pas l'air de s'émouvoir. Les enfants ne vont-ils pas à l'école ? Il y a même un certificat de temps en temps.



A quand les sept minutes journalières de réclame à la TV, gratuites et combien payantes cependant, destinées non plus à ouvrir le porte-monnaie mais l'esprit de l'opinion — qui finalement gouverne — sur le devenir compromis de sa progéniture et partant de la nation ?

C'est-à-dire sur l'importance fondamentale de l'enfance dans la formation de l'homme, et par suite sur la qualité du recrutement et de l'importance de la formation des enseignants, tout particulièrement au niveau des premiers âges. Sur l'urgence enfin de la fusion des petites communes, afin que disparaissent ces classes uniques — puisqu'elles ne peuvent plus être tenues, comme autrefois, par des maîtres prestigieux — sans pour autant qu'une commune puisse exister sans école.

INTERÉDUCATION

Pour un enseignement efficace de l'orthographe

Assurément, de toutes les langues occidentales, le français possède-t-il l'écriture la moins phonétique : un même son se transcrit souvent de manières fort différentes comme a dans famille et dans femme, comme eull dans fauteuil, orgueil, œil ; les consonnes muettes abondent à la fin des mots (tabac, almanach, drap, gars, pas, rat) ; et l'oreille ne distingue pas les consonnes redoublées et simples (alléger, alourdir ; arrondir, aronde ; apprendre, apercevoir etc.).

La difficulté de notre orthographe est donc évidente, mais si des aménagements pour quelques cas paraissent possibles, il faut abandonner le rêve absurde d'une réforme fondamentale. Considérons plutôt que la difficulté d'une discipline n'a jamais rendu impossible un enseignement efficace. Que si les Français sont affectés, particulièrement à notre époque, d'une dysgraphie tenace, c'est qu'on les a enseignés sans méthode et dans la plus détestable confusion, au point que les étrangers qui, dans l'approche de notre langue, éprouvent un plus vif besoin de systématiser, parviennent aussi rapidement et parfois plus rapidement que nous à l'écriture correcte.

Pour repenser (s'il fut jamais pensé !) notre enseignement de l'orthographe, prenons acte de ce catastrophique bilan : de leur cinquième à leur quinzisième année, pendant dix ans, nos élèves, de façon régulière, sont repris, admonestés par des maîtres qui souvent s'indignent et parfois désespèrent. Au-delà du premier cycle, au-delà même du baccalauréat dans l'enseignement supérieur, les professeurs doivent s'insurger contre l'incorrection. Le mal sévit maintenant dans les grands concours par lesquels on recrute les maîtres qui auront à enseigner l'orthographe !

En fait, parce que l'enseignement de l'orthographe relève de l'enseignement des lettres parce que la valeur littérale est généralement affaire de dons, de goût, et qu'elle met en jeu plus qu'ailleurs l'expérience individuelle, la personnalité, on ne s'est pas aperçu que l'étude formelle du vocabulaire français pouvait être systématisée, c'est-à-dire « structurée », et que son enseignement pouvait relever des méthodes en usage dans certaines sciences.

Pourtant il est exact que des Français, à une époque antérieure, et pas nécessairement les plus cultivés, sont parvenus à une correction suffisante, sans recevoir un enseignement systématique. De nombreuses raisons peuvent expliquer cette « orthographe naturelle » : un plus grande rigueur exigée dans le travail, l'esprit d'analyse plus développé dans la lecture et l'écriture, le goût d'une certaine perfection formelle,

C'est ainsi qu'ils parvenaient, même sans établir de liens entre les formes, à les fixer visuellement dans leur mémoire. Mais le terrible bilan, évoqué tout à l'heure, ne permet plus à notre époque ce dillettantisme. L'orthographe, mieux encore que la psychologie, ou la sociologie, doit se hâter de devenir une science.

Que l'on considère donc le vocabulaire français, comme un naturaliste la flore qu'il se propose d'étudier : de la confusion, il fait jaillir un ordre ; il compare, rapproche et oppose, bref il classe, et de la classification naîtra la clarté qui permet à l'esprit humain d'appréhender et de mémoriser.

Comme le naturaliste qui crée une science, — parce qu'il impose l'ordre de l'esprit à la confusion exubérante de la nature —, procédant de l'audition à l'écriture, j'ai classé tout le vocabulaire français et mon travail permet de l'enseigner aussi systématiquement que toute autre science.

Alors qu'on s'emploie, pendant dix années, à instruire nos enfants en orthographe, sans résultat, mon expérience me permet d'affirmer qu'ils acquerront dans le même temps une écriture absolument correcte, et qu'au surplus quelques années suffiront pour le vocabulaire courant. L'étranger ne se perdra plus dans le maquis des contingences. La rigueur facilement retrouvée servira dans d'autres domaines.

La dictée, dite de contrôle, était la loterie des incertitudes, où gagnaient quelques élèves doués, mais où se décourageait le plus grand nombre, dont elle aggravait en outre la dysgraphie : car toute faute commise, comme par une imprégnation visuelle plus profonde de la forme incorrecte, développe la tendance à être répétée.

La dictée ne doit contrôler que des acquisitions sûres ; elle ne doit intervenir qu'au moment où les élèves ont été rendus aptes à la correction absolue dans un certain chapitre des connaissances ; bref, elle ne doit être que l'application de ces sortes de théorèmes où conduit l'organisation systématique du vocabulaire :

- quatre noms se terminent par -euille, (feuille chèvrefeuille, millefeuille, porte-feuille) ; le même son s'écrit -ueil après un c ou un g (écueil, orgueil, etc.), et -euil après toute autre consonne (chevreuil, etc.) ; mais considérons à part le mot œil.
- quand s'adjoint le préfixe a aux mots commençant par l, ils redoublent l initial (allaiter, alléger, etc.), sauf quatre (alanguir, aligner, aliter, alourdir).

Voici la réforme, non pas de l'orthographe, mais de l'enseignement de l'orthographe qui s'impose : et de façon pressante, pour enrayer la dégradation qui s'accroît. L'étranger, mieux dégagé de la routine, par de nombreux signes paraît s'y intéresser, voire y souscrire, notamment dans les pays germaniques. Pour emprunter sans regret, en France, cette nouvelle voie, peut-être faudrait-il distinguer cette discipline de l'enseignement général des lettres, et former des spécialistes, — sans oublier toutefois que l'écriture correcte exige un ensemble de vertus, que le goût d'une belle écriture et d'un travail vraiment fini va de pair avec le respect des mots.

André PORQUET (1)

Professeur de lettres au lycée Marcelin-Berthelot

(1) Auteur de l'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE, Gauthier-Villars. Ed. SELECTION DU LIVRE 1966 (sous la présidence de M. André CHAMSON de l'Académie Française). Ouvrage couronné par l'Académie Française.

NOTE DE LECTURE

ODÉON EST OUVERT (C. Bouyer), Nouvelles Editions Debresse, br., 115 × 195, 103 pages, 23 photos. Table : Pourquoi l'Odéon ? - Un jour, un mois - Du geste gratuit au symbole révolutionnaire - Et après ? - Petit lexique - Inscriptions murales - Lettre ouverte à J.-L. Barraut. Au moyen de quelques flashes sur la vie dans le Théâtre de France du 15 mai au 15 juin 1968, ce petit livre témoigne de l'ambition de la révolution culturelle de mai 1968. Il s'achève sur une bibliographie fouillée arrêtée au 1-9-68. (M. Faigand.)

Recherches sur le vocabulaire utilisé dans deux manuels d'apprentissage de la lecture

Lors du stage effectué à Beaumont-sur-Oise (1967-1968), une séance de travaux pratiques, sous la direction de M. Inizan, fut consacrée à l'analyse du contenu d'un manuel d'apprentissage de la lecture.

Je fus amené à m'intéresser au vocabulaire utilisé, pensant pouvoir mettre en évidence des similitudes mais aussi d'importantes différences. Aussi avons-nous choisi des manuels opposés : Méthode syllabique déjà ancienne et méthode dite globale relativement récente.

J'ai donc relevé et classé tous les mots utilisés dans :

1° « Nouvelle méthode de lecture », de Gabet et Gillard, éditée en 1928 par la Librairie Hachette ;

2° « Le voyage de Macoco », de H. François, édité par Bourrelier en 1958.

Ce sont les résultats de ces recherches ainsi que quelques réflexions qui seront aujourd'hui présentés.

TABLEAU A

Vocabulaire utilisé dans la méthode GABET - GILLARD.

NATURE DES MOTS

Initiales	Total des mots différents utilisés	Verbes	Noms communs	Noms propres	Adjectifs	Connectifs
A	84	14	44	16	7	3
B	99	8	75	7	8	1
C	173	17	133	6	14	3
D	65	20	25	2	11	7
E	59	15	29	9	4	2
F	78	7	53	7	11	
G	49	8	30	3	6	2
H	9		6	3		
I	20	3	6	5	5	1
J	29	2	15	8	3	1
K	1		1			
L	64	7	34	13	4	6

M	106	8	74	11	9	4
N	27	1	16	5	3	2
O	22	3	14	2	1	2
P	112	13	90	3	4	2
Q	8		4			4
R	91	26	51	5	9	
S	93	13	56	10	9	5
T	76	12	51	4	4	5
U	6		2		2	2
V	60	10	39	3	7	1
W						
X						
Y	2			2		
Z	6		3	2	1	
Totaux ...	1.339	187	851	126	122	53
Pourcentages		13,96 %	63,55 %	9,4 %	9,1 %	3,95 %

« Mieux vaudrait moins apprendre, mais bien retenir ;
« Mieux vaudrait moins de souvenirs,
« Mais des souvenirs complets et ordonnés. »
Instructions Officielles 1923.

La première observation qui nous frappe en lisant le tableau A, c'est le grand nombre de mots utilisés.

Nous avons en effet dénombré 1.339 mots présentés dans les 48 premières pages du livre, qui doivent normalement conduire l'enfant à la lecture. Ces 48 pages constituent la « Méthode proprement dite » selon les auteurs, alors que la deuxième partie du livre comprend les révisions qui vont conduire l'enfant à « La lecture courante ».

Devant cette impressionnante moisson, nous avons essayé :

- 1° de classer les mots selon leur nature ;
- 2° de calculer leur fréquence d'emploi ;
- 3° de vérifier leur appartenance au vocabulaire familier de l'enfant.

I. NATURE DES MOTS.

A. Méthode syllabique

Cent quatre-vingt-sept verbes sont utilisés, soit 13,96 % des mots utilisés. Notons au passage que les temps futurs et passé composé l'emportent largement.

Les noms communs arrivent nettement en tête avec 851 vocables soit 63,55 %, puis les noms propres, 126 soit 9,4 %, plus nombreux que les adjectifs 122 (9,1 %), alors que les mots outils n'apparaissent que pour 3,95 % soit 53 mots.

Que conclure ?

Nous notons bien entendu le fort pourcentage des noms propres où Aglaé se marie avec Adolphe en présence d'Antoine et Antonin, sans Féodora qui fait bon ménage avec tous les Jules, Julia, Julle, Jojo, Jérôme et Jérémie.

Nous pourrions poursuivre ce petit jeu et nous demander où l'enfant puisait l'intérêt indispensable à tout apprentissage alors qu'il découvrait le jujube, l'alun, la drogue, la dynamite ou la zibelline de Zélie Zélie.

Par contre, nous nous étonnons du faible pourcentage des mots consacrés à l'expression des nuances de pensée.

TABLEAU B

Mots-outils dans le premier livre Gabet Gillard (méthode syllabique)

Articles : Un une des du au

Démonstratifs : Ce

Pronoms : Je il nous on lui le la les moi se toi qui que quoi
chacun.

Possessifs : Mon ma mes sa son ta tes ton.

Prépositions : a de pour sur en

Négation : ne pas

Idee d'accompagnement : avec

de qualité :	bien
de lieu :	chez loin dans
de position :	débout
de temps :	déjà demain quand
de liaison :	et
de manière :	lentement glouonnement vite
d'accord :	oui
de quantité :	peu surtout tout
de menace :	gare à toi

Si nous retirons, en effet (Tableau B), les mots simples, rapidement connus des enfants (pronoms et adjectifs), il nous reste fort peu de mots pour exprimer les positions précises, les relations entre les choses, les personnes, par exemple.

De ce premier examen, nous voyons que le premier livret de la méthode syllabique vise essentiellement à apporter le plus de mots possibles afin d'assurer la connaissance de la combinatoire. Nous aurons tout à l'heure à dire ce que nous en pensons.

TABLEAU C

Vocabulaire utilisé dans la méthode Le Voyage de Macoco.

NATURE DES MOTS

Lettres initiales	Total des mots différents utilisés	Verbes	Noms communs	Noms propres	Adjectifs	Connectifs
A	72	18	30	12	3	9
B	71	7	49	4	8	3
C	148	23	101	3	10	11
D	49	8	19	3	9	10
E	54	17	22	2	4	9
F	51	9	34	2	6	
G	36	9	17	3	6	1
H	15	1	10	1	2	1
I	17	2	6	3	2	4
J	24	1	15	2	4	2
K	5		4		1	
L	43	4	20	5	4	10
M	69	5	37	9	7	11
N	30	3	12	3	3	9

O	25	3	17		9	5
P	117	21	78		2	9
Q	10	1	2	1	2	4
R	79	27	41	3	7	1
S	80	13	44	5	7	11
T	76	10	46	1	5	14
U	3				1	2
V	45	9	22		6	8
W	3		1	2		
X						
Y	1					1
Z	1	1				
<hr/>						
Totaux ...	1.124	192	627	64	106	135
<hr/>						
Pourcentages		17,08 %	55,78 %	5,7 %	9,43 %	12,01 %

B. Méthode Globale

Si nous analysons maintenant le tableau C et que nous le comparions colonne par colonne avec le tableau A, nous pouvons constater :

- que le nombre de mots est un peu réduit : 1.124 au lieu de 1.339 ;
- que la répartition selon la nature des mots est différente.

Beaucoup moins de noms propres (5,7 % contre 9,4 %) plus de verbes (17,08 % contre 13,96 %), moins de noms communs (55,78 % au lieu de 63,58 %), mais plus de mots outils (12,01 % contre 3,95 %). C'est là une différence significative.

Sans doute faudrait-il analyser les phrases des deux méthodes pour bien mettre en évidence les améliorations qu'apporte l'emploi plus fréquent de mots outils !

Mais l'esprit même des manuels nous en est une preuve.

Le voyage de Macoco est en effet une histoire suivie alors que le livre Gabet Gillard est une suite de mots souvent sans lien entre eux.

D'un côté un essai pour donner vie à une historiette.

De l'autre le souci d'accumuler des mots afin de vaincre les difficultés techniques de l'apprentissage de la lecture.

« Et si :

« ... au niveau de l'enseignement primaire, l'importance des faits tient beaucoup moins à la place qu'ils occupent dans la construction systématique de l'adulte qu'à la fonction qui consiste à stimuler chez l'enfant certains modes de pensée, à lui fournir, par leurs inter relations des matériaux de base pour son aptitude à former des concepts, à penser, à s'exprimer. »

nous pouvons affirmer que le Gabet Gillard ne favorise pas autant l'expression de la pensée, et l'aptitude à former des concepts, que le Voyage de Macoco, bien que le nombre de mots présentés aux enfants soit, encore très grand.

QUELQUES CONSTATATIONS

« L'Ecole primaire fabrique des inadaptes. »

Les statistiques nous apprennent en effet que 50 % des enfants n'atteignent pas le CM2 à l'âge normal, que 16 à 20 % des enfants échouent au CP puisqu'ils doivent le répéter.

Ces retards ont généralement une seule et même cause : l'échec en lecture.

Les réductions, qu'elles soient entreprises dans les classes spéciales, les CMPP ou autres Centres Spécialisés portent à 90 % sur la lecture et naturellement l'orthographe :

II. FRÉQUENCE D'EMPLOI DES MOTS

« Au Cours Préparatoire l'enfant apprend à lire...
Le C.P. est avant tout un cours de lecture... »

I. O. 1923

Rechercher les causes des échecs en lecture serait non seulement hors de propos mais bien présomptueux. Cependant l'importance du vocabulaire utilisé dans les deux méthodes nous conduit à nous interroger.

Cette foison de mots ne mène-t-elle pas à l'inefficacité ? Ne gêne-t-elle pas la mémorisation ? Ne conduit-elle pas au déchiffrement machinal, alors que l'enfant, pour lire, doit comprendre ce qu'il lit et le prouver par son expression ?

C'est que les difficultés de l'acte de lire ont été mises en lumière, et que l'on sait que tout le potentiel intellectuel de l'enfant doit être mobilisé.

Vaincre ces difficultés réclame non seulement un bon développement intellectuel général, mais aussi une maturité physique et physiologique suffisante pour constituer une personnalité qui affirmera son désir d'apprendre.

Or dans le cas étudié ne dressons-nous pas une cascade de barrages ?

Aux difficultés de l'acte de lire, nous ajoutons encore la découverte d'un vocabulaire considérable et dans quelles conditions ! Le tableau D indique en effet les fréquences d'apparition des mots dans les deux méthodes.

Une différence apparaît immédiatement.

Dans la méthode syllabique 1.145 mots, c'est-à-dire 85,52 % du vocabulaire total, ne sont présentés qu'une fois. 92 mots seulement seront vus deux fois au cours du 1^{er} livret, c'est assez dire que la répétition ne favorisera pas la mémorisation des mots. C'est dire aussi que l'enfant va s'exercer à la lecture sur des mots qui pour beaucoup lui sont étrangers et demeureront tels. En somme, la combinatoire sera acquise comme en dehors de toute signification, comme plaquée et étrangère à tout acquis antérieur, risquant ainsi de demeurer artificielle.

Si l'on se souvient de l'expérience menée par Decroly et rapportée par M. Mialaret dans son livre « L'Apprentissage de la lecture », concernant la mémorisation des enfants auxquels on présente 3 lettres, 3 syllabes, 3 ordres, 3 phrases, 3 mots au cours de 10 séances différentes, les reproches que l'on peut dresser à l'encontre d'une telle méthode seront plus grands encore puisque aussi bien ce sont les phrases qui sont les mieux mémorisées, 78 % contre 7 % pour les lettres, 11 % pour les syllabes, 25 % pour les mots et 37 % pour les ordres.

Pensons aussi à l'effort de cet enfant qui chaque jour devra découvrir une dizaine de mots nouveaux.

Cette critique s'adresse aux deux manuels.

Ne faut-il pas craindre que, se livrant à une activité de déchiffrement à laquelle il n'attache pas de sens, l'enfant n'en vienne à considérer la lecture comme une activité gratuite artificielle et purement mécanique, sans rapport aucun avec la vie, l'expression des sentiments, des idées ?

Le vocabulaire, dans la méthode François, est mieux utilisé. 477 mots, soit 42,43 %, sont présentés une seule fois, mais 212 le sont 2 fois et 122 3 fois.

Les mots connectifs reviennent fréquemment, facilitant mémorisation et compréhension pour leur intégration dans l'expression orale.

Cependant, il nous faut regretter l'imposant vocabulaire. Sans doute le maintien de la

TABLEAU D

Fréquence d'apparition des mots dans les deux méthodes.

Fréquence d'apparition des mots dans les deux méthodes

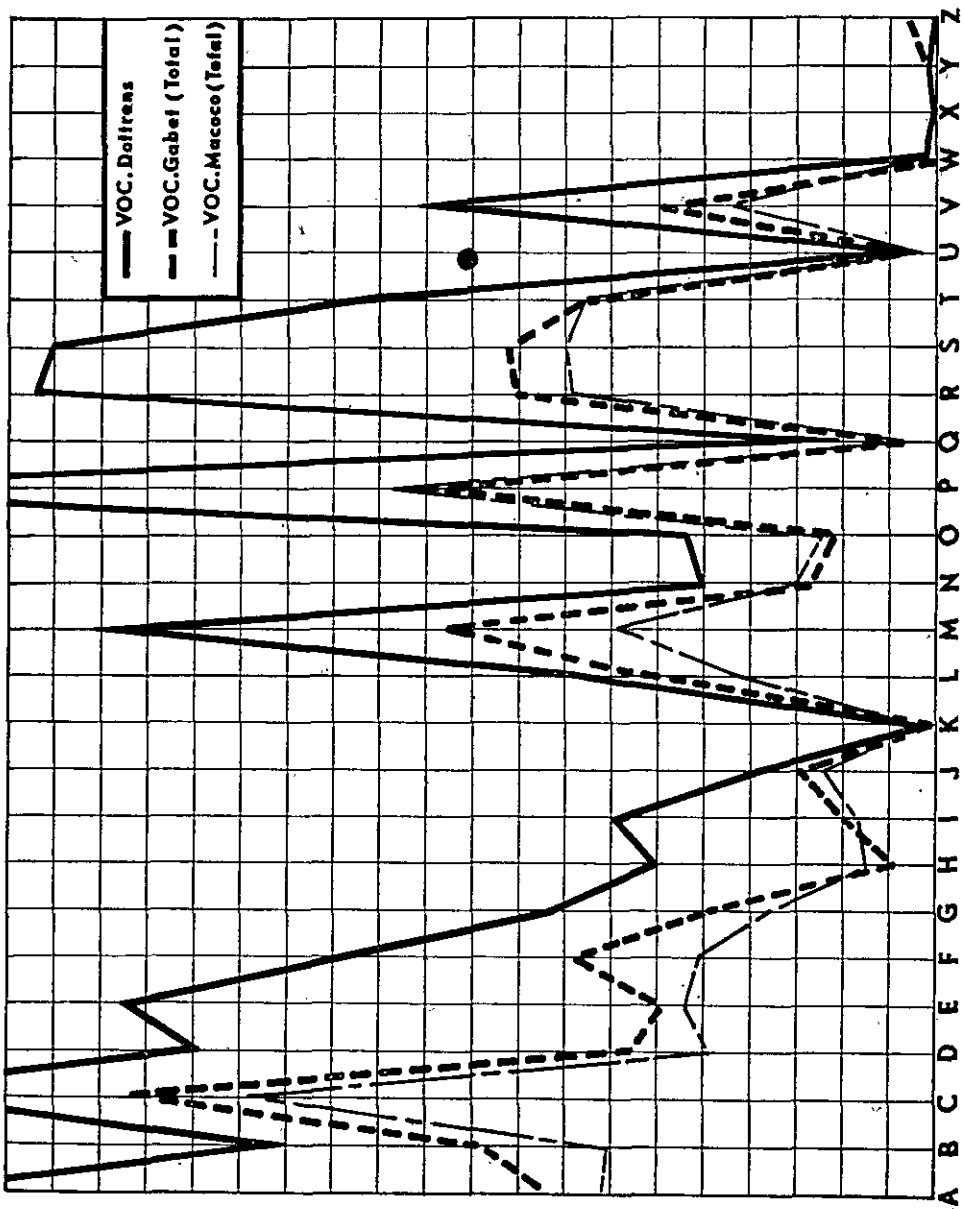
Fréquence	METHODE SYLLABIQUE		METHODE GLOBALE	
	Nombre de mots	Pourcentage	Nombre de mots	Pourcentage
1	1.145	85,52	477	42,43
2	92	6,87	212	18,86
3	44	3,28	122	10,85
4	30	2,24	72	6,40
5	7	0,52	52	4,62
6	4	0,30	33	2,93
7	1	0,07	27	2,40
8	1	0,07	19	1,69
9	3	0,20	7	0,62
10			15	1,33
11	1		8	
12	1		10	
13	1		5	
14	1		5	
15	2		5	
16			1	
17			2	
18			3	
19			2	
20			1	
21			2	
22			2	
24			3	
25			2	
27			1	
28			2	
29			4	
Etc.				

combinatoire nécessite-t-il l'utilisation de séries de mots, mais ne faudrait-il pas trouver autre chose ?

En nous arrêtant à la fréquence 10, nous pouvons relever que dans la méthode François 1.036 mots, soit 92,17 %, ont une fréquence ≤ 10 , lorsque 88 mots seulement ont une fréquence > 10 . Quant à la méthode syllabique, 1.327 mots sur les 1.339, soit 99,1 %, ont une fréquence ≤ 10 , 12 mots seulement étant présentés plus de 10 fois.

Nous savons bien sûr que le maître, attentif aux progrès de ses élèves, procède aux révisions, aux répétitions, aux retours en arrière qui s'imposent, mais ces révisions seront d'autant plus ingrates que les différents mots présentés sont plus nombreux et moins fréquents.

Et c'est là un reproche qu'il nous faut adresser aux deux manuels.



III. APPARTENANCE AU VOCABULAIRE FONDAMENTAL

« C'est notre moi affectif qui nous pousse à apprendre et l'intérêt est l'un des moyens par lesquels les émotions nous incitent à l'analyse du monde extérieur. L'apprentissage revêt une forme active lorsque toute l'énergie affective est concentrée sur un intérêt et que l'intelligence se met à son service. »

UNESCO, Bourrelier,
« Education et Santé mentale » (p. 100)

Essayons de voir maintenant comment ces mots apparaissent dans la langue de l'enfant.

Pour mener à bien cette partie des recherches, je me suis appuyé sur les travaux de M. Dottrens et sur son vocabulaire fondamental du français publié en collaboration avec Dino Massarenti.

Le tableau E nous montre que 49,5 % seulement du vocabulaire utilisé dans la méthode Gabet se retrouvent dans le vocabulaire fondamental de Dottrens.

Un mot sur deux, dans cette méthode, n'appartient pas au langage basal généralement admis et risque de ce fait d'être ignoré de l'enfant.

Une nouvelle difficulté apparaîtra :

— découper avant de les lire des mots qu'il ne connaît pas et qu'il risque fort de n'avoir jamais encore rencontrés dans le langage oral. Les utilisera-t-il après cette brève apparition ?

Un fossé risque alors de s'établir entre la lecture et l'expression de la pensée. Jongler avec des mots inconnus, n'est-ce pas lire dans une langue qui nous est étrangère ? Mais alors, où est l'intérêt ?

Nous nous fatiguerions nous-même bien vite, à plus forte raison l'enfant de 6 ans !

Notons que selon les initiales, les mots utilisés se retrouvent dans le vocabulaire fondamental avec un pourcentage qui varie entre 33 et 63 %.

TABLEAU E

Vocabulaire des 2 méthodes comparé au Vocabulaire fondamental de Dottrens

	MÉTHODE GABET			MÉTHODE FRANÇOIS		
	Nombre de mots	Nombre de mots appartenant au Dottrens	Pourcentage	Nombre de mots	Mots appartenant au Dottrens	Pourcentage
A	84	34	40	72	41	57
B	99	54	54,5	71	50	70
C	173	87	50	148	93	62,8
D	65	30	46	49	30	61
E	59	24	40,7	54	33	61
F	78	38	48,72	51	40	78,4
G	49	22	44,9	36	15	41,7
H	9	4	44,44	15	8	53,3
I	20	7	35	17	6	35,3
J	29	13	44,83	24	16	66,6

K	1	1		5	1	20
L	64	30	46,87	43	27	62,8
M	106	62	58,5	69	45	65,2
N	27	14	50	30	16	53,3
O	22	12	54,54	25	15	60
P	112	63	56,25	117	86	73,5
Q	8	4	50	10	5	50
R	91	45	50	79	48	60,77
S	93	51	54,8	80	54	67,5
T	76	29	38,9	76	48	63,1
U	6	2	33	3	1	33,3
V	60	38	63,3	45	36	80
W				3	1	
X						
Y	2	0		1		
Z	6			1		
Totaux	1.339	664	49,5	1.124	715	63,61

Si nous procédons aux mêmes observations pour la méthode François, nous constatons un important effort afin d'utiliser les mots du langage courant. En effet, 63,61 % des 1.124 mots de la méthode, soit 715, se retrouvent dans le Dottrens, et si nous regardons les lettres de l'alphabet, nous constatons cette fois que les mots utilisés sont beaucoup plus familiers.

L'histoire suivie qu'est le voyage de Macoco se prête mieux, bien entendu, à l'emploi des mots usuels et partant cette méthode est beaucoup plus proche de l'enfant dont l'intérêt peut être entretenu.

Notons au passage que les 2 méthodes ont un fond commun de 424 mots sur lesquels 313 appartiennent au vocabulaire fondamental, soit 74 %.

Ne pourrions-nous pas nous demander quels sont les mots nécessaires à l'apprentissage de la lecture ?

C'est qu'en effet les graphiques du tableau F, établis en tenant compte du nombre des mots pour chacune des lettres de l'alphabet et pour chaque méthode, comparés au graphique représentant la répartition des mots du vocabulaire fondamental présentent des similitudes frappantes qui nous font conclure en disant que les deux méthodes s'attachent très spécialement à l'étude du vocabulaire.

Il faudrait sans doute rectifier les deux graphiques représentant les vocabulaires des méthodes et n'utiliser que les mots appartenant au vocabulaire fondamental, mais nous aurions le même aspect général.

Ainsi donc les deux manuels, trop riches en vocabulaire, ne sont pas essentiellement des livres d'apprentissage de la lecture.

Essayons de faire le point : pour chaque méthode un abondant vocabulaire, étranger souvent au langage fondamental de l'enfant.

Pour la méthode syllabique, peu de mots connectifs ne permettant pas ainsi l'expression précise de la pensée et des relations.

Si nous nous reportons aux Instructions Officielles de 1923 qui préconisent deux fins pour l'enseignement de la lecture :

— la connaissance de la langue ;

— le plaisir que l'enfant devra prendre à cet apprentissage difficile, il nous faudra conclure que, malgré sa nette supériorité, même « Le voyage de Macoco » n'est pas, à proprement parler, un manuel visant l'apprentissage de la lecture, en raison même de son ambition trop grande, notamment quant au vocabulaire.

Comité d'honneur de l'Association Française pour la Lecture

- Mme le Dr AUBRY, Professeur de médecine.
 Mme BANDET, Inspectrice générale de l'Instruction Publique.
 Mme BOREL-CAISONNY, Pte de l'Ass. des Rééduc. de la parole et de la lecture.
 M. BOUQUET, Inspecteur dép. de l'Education Nationale Hre, Homme de Lettres.
 M. BOURRELIER Michel, Editeur.
 M. CHASSAGNY, Président de l'Association des Rééducateurs.
 Mlle le Dr CHILAND, Maître-assistant à la Sorbonne.
 M. CONQUET, Directeur des Etudes à la Chambre de Commerce de Paris.
 M. DEBESSE, Professeur à la Sorbonne.
 Mme DELAUNAY, Inspectrice générale de l'Instruction Publique.
 Mme GRATIOT-ALPHANDERY, Directrice Adj. du Laboratoire de psychobiologie de l'enfant.
 M. GUILMAIN, Directeur d'école honoraire de Paris.
 Mme HERBINIERE-LEBERT, Inspectrice générale de l'Instruction Pub., Présidente de l'O.M.E.P.
 M. le Dr LAUNAY, Professeur de médecine.
 M. LEGRAND, Inspecteur d'Académie, Directeur de la Recherche à l'I.P.N.
 M. MENANTEAU, Inspecteur dép. de l'Education Nationale honoraire, Homme de Lettres.
 M. MIALARET, Professeur à la Faculté des Lettres et Sciences hum. de Caen.
 M. OLÉRON, Professeur à la Sorbonne.
 M. J.-E. PETIT, Inspecteur général de l'Instruction Publique.
 M. PORTNOY, Réalisateur à l'O.R.T.F.
 M. TORAILLE, Inspecteur d'Académie, Président de l'O.C.C.E.
 M. VIAL, Maître de conférences à la Faculté de Caen.
 M. ZAZZO, Professeur à la Faculté de Nanterre, Dir. du Laboratoire de psychobiologie de l'enfant.
 M. MAUCO, Directeur du Centre Claude-Bernard.
 M. J. SIMON, Maître-assistant, Université de Toulouse.
 Mme GALIFRET, Professeur à l'Institut des Sciences de l'Education à Genève.
 M. G. de SAINT-PERIER, Président de l'Institut Français d'Etudes et d'Informations Culturelles et Techniques.

La pédagogie dans le contexte politique actuel

« Les innombrables formes contradictoires de l'unité sociale ne sauraient être éliminées par de paisibles métamorphoses. Au reste, toutes nos tentatives de les faire éclater seraient du don- quichottisme, si nous ne trouvions pas, enfouies dans les entrailles de la société telle qu'elle est, les conditions de production matérielles et les rapports de distribution de la société sans classes. »

MARX, « **Fondements de la critique de l'économie politique** ». Trad. fr. Editions Anthropos. Tome I, pages 96-97.

Dans le mouvement d'idées qui a précédé, accompagné et suivi de la crise de mai-juin 1968, la pédagogie a pris une importance toute relative certes, mais, dans la mesure où elle est apparue à certains comme une préoccupation sérieuse, elle contribue autant à cacher des questions qu'à les poser.

Le mouvement pédagogique qui existait avant la crise voit s'actualiser certaines de ses recherches. Il était et reste trop divisé pour que l'on puisse le situer clairement par rapport à la contestation étudiante. Avec ses divisions internes et ses obstacles externes, ce mouvement pédagogique a eu à combattre, d'une part l'idéologie dominante qui considère tout effort de recherche active comme de l'anarchie et/ou de l'utopie, d'autre part les responsables, groupes de pression et institutions pédagogiques, soucieux de ne pas être débordés sur leur gauche. Il a été accusé aussi bien d'intégrer les enseignés dans la société capitaliste que de désintégrer les institutions. Dans le supérieur, son influence reste faible, et en partie détournée au profit du libéralisme des « bonnes relations ». Néanmoins, au stade de la revendication atteint par les étudiants (à Nanterre, par exemple, novembre 1967), on a pu croire un instant qu'il y avait rencontre entre les aspirations « avant-gardistes » de quelques enseignants, et la demande moderniste d'enseignés aux motivations variées.

Il y a dans cette impression une vérité et une illusion. Une vérité dans la mesure où, effectivement, la demande des enseignés s'est exprimée de plus en plus (grâce, en partie, à la diffusion de la psychosociologie) en termes de modification du rapport maître-élève, de dialogue, de participation, etc. Cette demande, à Nanterre, émanait des étudiants réformistes, « raisonnables », et était reprise, dans une optique plus large — politique — par les étudiants politisés des groupuscules.

Le fait que l'Université et le pouvoir n'aient pas été capables, à ce moment-là, de répondre à cette demande, n'a pas peu contribué à changer les réformistes en révolutionnaires, et à confirmer les révolutionnaires dans leur appréciation de la situation politique. D'autre part, il y a une illusion dans l'impression d'une rencontre entre enseignants et enseignés modernistes, ou « révolutionnaires », et cela pour diverses raisons, dont nous retenons les deux suivantes :

Du côté des enseignants plus encore que du côté des enseignés, les éléments modernistes et/ou « révolutionnaires » en pédagogie, constituaient une infime minorité. Dans un ouvrage consacré à la crise de Nanterre, on a pu parler d'une « action sociologique » menée par les assistants du département de sociologie. Si la description qui est donnée de cette « action sociologique » est quelque peu appuyée, elle n'en est pas moins juste quant à l'appréciation qui est portée sur l'isolement de ce département. De plus, des nuances parfois importantes distinguaient, à l'intérieur de ce groupe d'assistants d'un département, les modalités de l'« action sociologique », selon que les quelques assistants activistes (dont nous étions) s'inspiraient plus ou moins de telle perspective sociologique, de telles recherches épistémologiques, de telles théories pédagogiques, etc.

La seconde raison que nous retenons est la suivante : la revendication « pédagogue » de novembre, issue d'un mouvement qui s'était dessiné l'année précédente en psychologie et en sociologie, n'était qu'un élément dans un ensemble de demandes globales et mal articulables entre elles. Cet élément était peut-être le moins « marqué » politiquement, donc propre à dissimuler (y compris aux yeux des enseignants partisans du « non-savoir » comme base théorique de la pédagogie, ainsi que les dépeint épistémologiquement Epistémon dans l'ouvrage déjà signalé), sinon la nécessité de poser autrement le problème de l'Université, du moins les possibilités actuelles ou prochaines d'une contestation moins « pédagogue ».

Une illustration du réel décalage de la demande des enseignants modernistes par rapport à la demande plus radicale de quelques enseignés nous est offerte par une expérience personnelle. Au début de l'année universitaire 1967-1968, et jusqu'au mois de mars, nous animions à Nanterre, un groupe d'analyse institutionnelle, sorte de groupe de travail et de discussion autour des problèmes de sociologie de l'éducation et de la pédagogie institutionnelle. Plusieurs des leaders et futurs leaders du mouvement nanterrois (Daniel Cohn-Bendit, etc.) participaient, irrégulièrement, aux réunions du groupe. Or, une des conclusions à laquelle nous (le fondateur du groupe, mais aussi d'autres assistants de sociologie ou de psychologie) sommes parvenus au début de l'année 1968, est la suivante : les étudiants les plus politisés, les plus engagés dans la critique radicale de l'institution universitaire, avaient du mal à poser en termes autres que purement politiques (de rapports de force) les problèmes soulevés par l'analyse institutionnelle. Isoler un champ théorique de l'analyse, qu'il s'agisse de l'analyse plus psychosociologique des groupes, ou de l'analyse plus sociologique de l'ensemble du système, semblait constituer pour ces étudiants politisés une démarche inintéressante, voire fautive. C'est à ce moment-là que certains d'entre nous (assistants de sociologie partisans ou proches de la pédagogie institutionnelle) ont appris de leurs enseignés que quelque chose avait changé dans la demande des enseignés, ou du moins qu'une partie des enseignés se séparait des réformistes pour contextualiser la pédagogie en fonction du « référentiel » politique.

I. LA CONTESTATION ET LA « RÉPONSE » DU POUVOIR

Pendant la crise de mai-juin, les problèmes pédagogiques ont été rejetés au second plan par le passage de la revendication à la contestation. On a entendu beaucoup parler de pédagogie, mais c'était par des gens — enseignants et enseignés — qui, jusque-là, ne s'en étaient jamais préoccupés, ou étaient restés dans une expectative résignée. Ceci n'est pas une critique « d'ancien combattant », mais la constatation de l'inégal développement de la « conscience universitaire » et de la conscience politique.

Par contre — et la « réponse » actuelle du pouvoir à la mise en question de mai-juin le confirme — la pédagogie est apparue et apparaît plus que jamais comme le terrain idéal pour diffuser une idéologie réformatrice baptisée « révolutionnaire » par le pouvoir ou par les personnes qui s'identifient à l'idéologie dominante. La fonction d'une telle conversion; d'une aussi « paisible métamorphose » (pour reprendre les termes de Marx cités en épigraphe) est visible : il s'agit, en passant par-dessus la contestation de mai-juin, en scotomisant la demande et l'action étudiantes (la demande en acte, parce que la plus radicale), de « répondre » aux revendications raisonnables de novembre, revendications qui, en leur temps, étaient considérées, bien entendu, comme irrecevables.

La demande exprimée en mai-juin est en réalité un projet révolutionnaire, ce qui implique que l'interlocuteur habituel des mouvements ou organismes « demandeurs » perde sa qualité d'interlocuteur, et que les organismes (syndicats, partis) chargés de transmettre habituellement cette demande perdent, eux aussi, dans une certaine mesure, leur fonction de porte-parole.

Le pouvoir, nié en tant qu'interlocuteur et en tant qu'il pourrait apporter une réponse à la mise en question, ne peut répondre réellement, mais seulement sur le plan imaginaire, à ce nouveau type de demande. Et la soi-disant positivité de la réponse ne peut être, elle aussi, qu'imaginaire. La contestation de mai-juin, au lieu d'être satisfaite par la réponse gouvernementale, est par conséquent réactualisée et renforcée par la réponse que lui adresse Monsieur Edgar Faure.

En mai-juin, le mouvement étudiant (ce terme désigne une force politique objectivement constatable, non l'idée d'une majorité) a exigé, pour l'ensemble des étudiants, le droit et le pouvoir de décider eux-mêmes (les étudiants, en tant que force politique, et non en tant que catégorie subordonnée ou associée aux enseignants) de l'**organisation de leur procès de travail** dans toute son extension, non au niveau du « dialogue » et autres artefacts psychologiques, pédagogiques et idéologiques. Il a exigé, au nom de tous les étudiants (y compris au nom des « raisonnables » qui, soudain, s'intéressent à leur procès de travail parce que les « enragés » leur ont révélé l'existence des problèmes) que la pratique universitaire soit leur pratique, et non une pratique aliénée aux impératifs du pouvoir, du système économique institué, ou de l'idéologie dominante.

Or que voyons-nous ? Un gouvernement qui, après avoir consulté des personnalités suamment réformistes ou cyniquement réactionnaires (s'étant situées comme telles dans et devant l'événement) et après avoir fait asseoir quelques représentants des enseignants autour d'une table de ministère, proclame les grands principes de l'autonomie et de la participation (cogestion) en démontrant avec éclat, dans la réalité de son action, que ces mots n'ont aucun contenu, ou un contenu plus que suspect. En effet, l'autonomie et la participation se traduisent, dans la réalité des **actes** politiques, par le fait que le gouvernement — et non pas les universités soi-disant autonomes, ou le collectif des étudiants et des enseignants — **décide** de ce que sera l'autonomie et la participation, et en profite pour accentuer la main mise de représentants du système économique sur ce « capital fixe » que le savoir constitue en tant qu'investissement technologique.

La seule cogestion réalisée jusqu'ici, la seule par conséquent qui exprime réellement, et non idéologiquement, imaginativement, le contenu que le gouvernement donne à ce terme, a eu lieu entre le pouvoir politique et le pouvoir économique, entre l'Élysée et l'Éducation Nationale, et entre le groupe U.D.R. et l'Éducation Nationale... Dans le premier cas, il y a eu, sinon consultation (comment **savoir**, puisqu'il s'agit de la politique comme activité séparée et secrète ?), du moins pression et influence. Dans le second cas, il y a eu, semble-t-il, élaboration conjointe entre le Président de la République et M. Edgar Faure. Et, dans le troisième, on a assisté à une véritable discussion, dont le caractère parfois dramatique révélait qu'on touchait aux contradictions du pouvoir et de l'idéologie dominante, mais dont la conclusion était, tout au moins dans les grandes lignes, fixée à l'avance par les instances décisives. De même, dans les « méthodes actives » qui connaissent naturellement un regain d'importance dans les sphères du pouvoir, les élèves sont conviés à s'exprimer, à dialoguer, à participer, non afin d'aboutir à la prise en charge de leur procès de travail (d'apprentissage), mais afin d'accepter plus aisément les décisions du maître, les programmes, normes et finalités instituées de l'enseignement, défendues ou intériorisées par les enseignants, et, en définitive, l'idéologie du savoir qu'on veut leur imposer.

II. L'AUTOGESTION CONTRE LA COGESTION ET LA PARTICIPATION

Par opposition avec l'heureux déploiement actuel de l'idéologie réformiste (heureux du point de vue de l'avancement du processus de décomposition de l'idéologie dominante par l'explosion de ses contradictions), l'**autogestion** a du mal à prendre un contenu objectif. Comme l'affrontement des thèses la concernant le laisse supposer, elle ne peut recevoir

ce contenu de la seule pratique théorique, encore moins de la seule polémique idéologique. C'est en dépassant, dans l'action, les illusions de la participation et de la cogestion, et en dépassant sa propre base utopique actuelle, que l'autogestion devient autre chose qu'une illusion.

Non que ses parodies réformistes, la participation et la cogestion, soient de pures illusions. L'illusion existe, mais non dans le seul contenu de ces notions. Les régimes « forts » à leur déclin ont souvent élaboré des lois, remodelé les institutions, dans un sens libéral : c'est vrai pour la fin de l'Ancien Régime, en France et en Russie, c'est vrai pour la fin du Second Empire français, etc. Ces mesures juridiques avaient pour but de sauver les meubles, et pour fonction involontaire — mais objective — de désigner les voies d'une transition vers un régime fondé sur des bases entièrement différentes. Au mois de juin, M. Capitant ne cachait pas que la participation était l'ultime barricade du système capitaliste contre l'autogestion (interview dans la revue « Informations industrielles et commerciales », n° 1205, 14 juin 1968).

Mais, en révélant la situation réelle du pouvoir et des rapports nouveaux entre le pouvoir et les forces instituantes nouvelles, ces mesures contribuent aussi à accélérer le processus de décomposition du pouvoir. Ce dernier est forcé d'exposer ses contradictions, de récupérer vaille que vaille des fragments d'idéologie adverses, de mettre du vin nouveau dans de vieilles outres. Quoi de plus contradictoire, malgré de louables efforts en vue de présenter un gaullisme « révolutionnaire » que l'idéologie de la participation et son expression universitaire — la loi-cadre, d'une part, et d'autre part, les manifestations permanentes de l'autocratie et du centralisme gaullistes ?

Ce n'est donc pas le contenu théorique, idéologique ou subjectif des notions de participation, cogestion, etc., qui est en soi illusoire, mais la forme politique objective que prennent ces notions en tant qu'elles sont soudain actualisées dans une situation de crise, en vue de préserver le pouvoir en place et de replâtrer l'idéologie dominante, non en vue de faire un cadeau à la masse des bons électeurs et des bons étudiants qui, du reste, ignoraient ou rejetaient ces notions avant que le processus révolutionnaire ne les actualise.

L'autogestion, elle, ne saurait se confondre avec un cadre juridique imposant la transformation de l'Université dans un sens relativement moderniste (en fait, dans le sens d'un démantèlement, ce qui est un aspect normal de la répression, mais risque de se retourner à plus ou moins longue échéance contre les auteurs du démantèlement). L'autogestion apparaît de plus en plus comme un **procès politique**. En jouant sur le mot **procès**, cela signifie :

a) Le procès dialectique de décomposition du pouvoir et, de façon concomitante, de la constitution d'une conscience révolutionnaire ;

b) Le procès que la société instituante, les forces sociales en train de surgir, font au pouvoir et à l'idéologie institués, et le procès que le pouvoir et l'idéologie dominante se font à eux-mêmes, en étant contraints de réviser leur « logique » propre, de révéler les contradictions de cette « logique ».

L'originalité du projet et du procès d'autogestion est de rejeter, plus que ne le faisaient les anciens modèles politiques révolutionnaires, toute confusion entre la politique et le juridique. Dire cela, c'est reconnaître que même ce que l'on nomme la conscience révolutionnaire, actuellement, est encore chargé de juridisme ou de formalisme (lequel prend volontiers le visage de l'« économisme »). Les tenants de la révolution centralisée et centralisatrice (modèle jacobin léniniste) ont raison de voir dans l'autogestion une partie de l'héritage anarchiste. Mais, comme le mouvement du 22 mars l'a suggéré par sa pratique, l'anti-centralisme n'est pas, sinon sous ses formes idéologiques et utopiques, une nouvelle théorie du socialisme. Par contre, en distinguant entre le moment de l'organisation et le moment de l'action, on s'aperçoit que la spontanéité doit trouver sa place dans le premier de ces moments. En ce sens, il est vrai de dire que l'autogestion implique une nouvelle théorie de l'organisation révolutionnaire, tenant compte de l'évolution du mouvement ouvrier, des modifications profondes affectant le procès de travail par rapport à ce qu'il était au XIX^e siècle, de la place du savoir dans le procès de production, etc.

Pour s'exercer et s'éprouver en tant que mode d'organisation révolutionnaire, l'autogestion exige stratégiquement la lutte en vue d'assurer le contrôle du procès de travail et du procès de production (ce dernier englobant aussi le marché des matières premières et l'échange des produits) par les travailleurs. C'est sur les lieux de travail, non dans l'univers séparé de « la politique » comme pratique spécialisée, que l'autogestion peut se développer et analyser ses propres contradictions. Ne plus séparer pratique sociale et pratique politique, cela ne signifie pas les confondre dans un momisme spontanéiste, mais instituer entre ces deux pratiques des rapports réels, c'est-à-dire politiques. On voit qu'une des conséquences du projet d'autogestion est le dépérissement de la séparation instituée en 1884 (par l'Etat) et en 1895 (par la Charte d'Amiens) entre la pratique syndicale de la C.G.T. et la pratique politique du ou des partis socialistes.

III. CONCLUSION TRÈS PROVISOIRE

On devine également que le problème de savoir si la pédagogie doit être abordée en ce moment comme lieu spécifique d'une action révolutionnaire est en partie résolu. **Sur le plan stratégique** : porter l'accent de la « contestation » sur la pédagogie, c'est actuellement tomber dans le piège réformiste et accepter les implications politiques savamment camouflées par ce piège. C'est jouer le jeu d'un retour au calme et à la rationalité, en récupérant, d'une part les « aspects positifs » de l'explosion de mai, d'autre part les « aspects positifs » de la loi-cadre. Comme si les « aspects positifs » de la crise de mai n'étaient pas, par définition, ceux qui, sous la forme de la mise en question radicale du savoir institué, des formes politiques instituées, s'opposait d'avance à toute manœuvre de pouvoir et de l'idéologie dominante en vue de préserver l'institué. Quant à la positivité de la loi-cadre, elle se réfère elle aussi à une analyse absolument plate et aplatissante de la situation, puisqu'elle désigne précisément la récupération et le barrage que le pouvoir opère en vue de nier les réalités de la crise de mai. Opter pour une pédagogie soi-disant moderniste (en fait, une reprise des vieux projets, complètement dépassés théoriquement, des « méthodes actives »), c'est participer... à la stratégie de colmatage des brèches qui, assez intelligemment jusqu'ici (septembre 1968) est celle du pouvoir. Quelle que soit l'attitude politique explicite des enseignants, le pédagogisme exprimerait une identification à l'idéologie dominante, sinon une identification à la stratégie du pouvoir.

Par contre, on peut penser que, **tactiquement**, la recherche active et la critique radicale attachée à toute recherche active peuvent, sur le terrain pédagogique, contribuer à accélérer un processus politique, à condition d'analyser comme tel le contexte réel de toute pratique sociale, dont la pratique pédagogique fait partie. Cela, moins sur le plan d'une action politique directe (si l'enseignant croit pouvoir convertir ou « métamorphoser » les enseignés au nom de sa « parole efficace », c'est qu'il est d'une candeur presque immorale, ou d'une immoralité presque candide !), mais sur le plan subjectif de la prise de conscience, par l'enseignant, des réalités de sa pratique et par conséquent de l'insertion objective de cette pratique dans un contexte social et politique donnés. L'innovation, l'expérimentation et la recherche pédagogiques restent possibles et indispensables, à condition d'**analyser l'acte pédagogique** du point de vue de la stratégie et de la tactique auxquelles on adhère.

Paradoxalement peut-être, les perspectives pédagogiques que nous entrevoyons au terme de cette brève étude sont loin d'être entièrement bouchées. Elles semblent exiger, en tout cas, un travail théorique dont le réformisme n'a pas la plus petite idée, et dont le sociologue de l'éducation, en particulier dans les travaux français les plus connus (Centre de Sociologie Européenne) s'est jusqu'ici employé à masquer l'importance en rationalisant à outrance les formes empiriques et passéistes de l'acte pédagogique.

La « révolution pédagogique » n'est pas, ou n'est plus tout à fait, ou n'est pas encore un élément objectif de la crise affectant les infrastructures et surtout les superstructures de la société. Mais, en tant qu'elle permet de révéler à lui-même et de mettre en œuvre le « facteur subjectif » indispensable à toute situation révolutionnaire, elle reste, dans la situation objective de crise du savoir, sinon de crise universitaire, un élément non négligeable pour la constitution d'une théorie globale de l'action politique.

René LOURAU,
Assistant de sociologie à Nanterre - Septembre 1968.

Expérience avec un laboratoire de langues

Depuis quelque temps, le laboratoire de langues est entré comme élément dans la pédagogie — au moins, dans la pédagogie théorique, car on ne le trouve encore que dans un nombre relativement restreint d'écoles ou d'universités.

Ayant eu cet été à travailler pour la première fois dans un laboratoire de langues, j'ai pensé que le récit de mon expérience personnelle pourra intéresser ceux de mes collègues qui, comme moi avant juillet, n'ont connaissance du laboratoire de langues et de sa pratique que par l'intermédiaire des articles prophétiques qu'ils ont pu lire dans des journaux et des revues. Ce récit ne prétend pas être un manuel d'utilisation du laboratoire de langues (que je désignerai désormais sous le simple nom de « laboratoire ») ; cependant, j'émettrai çà et là quelques-unes des réflexions qui me sont venues à l'esprit au cours de cette expérience.

Quand j'ai commencé à apprendre le français, au lycée, en 1958, le laboratoire n'existait encore qu'au stade théorique ; j'ai donc fait mes études de manière traditionnelle. Ensuite, à l'université, il était trop tard : en 1964, alors que je suivais des cours de littérature de troisième et quatrième année, le département de français venait tout juste d'installer un laboratoire pour les étudiants des classes débutantes (première et deuxième années). Une ou deux fois, je suis allé jeter un coup d'œil sur ce laboratoire, et j'en retiens un vague souvenir de l'aspect général ; mais je serais incapable de décrire avec exactitude le travail qui s'y faisait.

Le 1^{er} juillet 1968, je suis arrivé sur l'île de Guernesey comme professeur de conversation anglaise dans une école de vacances, le C.R.S.I. (2). Le même soir, j'ai pris contact avec le laboratoire et le professeur qui devait en être le responsable. En qualité de professeur de conversation, je n'étais pas obligatoirement amené à manipuler le laboratoire, mais dès le début je me sentis tellement intéressé par cette installation que je voulus en connaître l'usage et le maniement.



Le laboratoire du C.R.S.I. occupe actuellement une salle bétonnée de grandeur moyenne. Il est dommage que le plancher ne soit pas tapissé ni les murs ni le plafond capitonnés de matière insonorisante, car l'expérience nous révéla que les échos et les réverbérations du moindre bruit sur les murs nus pouvaient gêner le travail des élèves. Cependant, ces murs épais empêchaient en général les bruits de l'extérieur d'arriver jusqu'à

(2) Le Centre de Rencontres Scolaires Internationales, fondé et dirigé par M. Jean Constantin, professeur au collège de Jully (Seine-et-Marne). Le C.R.S.I. fonctionne à Pâques et en juillet et août au collège des Vauxbelets, Guernesey.

nous ; et je crois que pour l'année prochaine des mesures seront prises pour que le laboratoire soit capitonné d'une matière absorbante.

Dans cette salle se trouvent huit cabines d'élève, c'est-à-dire huit tables sur lesquelles reposent huit magnétophones reliés au pupitre magistral situé au centre de la salle. Des parois s'élevant un peu au-dessus du niveau de la tête de l'élève assis clôturent ces tables sur les deux côtés et par le devant. Les parois de côté, étant en bois, empêchent en théorie l'élève de voir ses voisins, tandis que la paroi de devant, en plastique transparent, lui permet de voir le professeur et d'être vu par celui-ci. Les huit cabines sont rangées en demi-cercle autour du pupitre du professeur, de sorte qu'il peut voir à la fois tous ses élèves, alors que ceux-ci ne voient que lui. Ainsi isolé de ses camarades, l'élève sent plus facilement qu'il travaille seul avec son professeur — et, bien sûr, avec son magnétophone.

J'ai vu dans des revues des articles accompagnés de photos montrant un laboratoire avec vingt, trente cabines, isolées — je dirais même blindées — de façon à ce que l'élève ne voit rien, sauf les parois de sa propre cabine. Je ne comprends pas comment il peut y avoir, dans une telle installation, le contact humain si nécessaire entre professeur et élève, contact qui fait appel à la vue tout autant qu'à l'ouïe. Cette fenêtre de plastique qui me permettait de voir ce que faisait chaque élève, au même moment où je l'entendais au moyen de mon casque d'écoute, me donnait une connaissance beaucoup plus complète du déroulement de la leçon que si j'avais eu uniquement une voix au bout d'un fil.

Il arrive aussi que l'élève croit avoir des ennuis avec son magnétophone ; et là encore il est nécessaire que le professeur puisse voir ce qui se passe dans la cabine sans avoir à quitter son pupitre. Olivier se plaint-il, à haute voix, de ne pouvoir rien entendre dans les écouteurs ? Il suffit que j'agite en l'air le câble de mon casque d'écoute pour qu'il pense à planter la fiche de son propre casque dans le trou approprié du magnétophone. Cet oubli est plus fréquent que l'on ne pense — et il m'est arrivé à moi aussi bon nombre de fois. Ou encore je dois signaler à Philippe qu'il a négligé de régler comme il faut une des commandes de l'appareil ; ou rappeler à Chantal que la bande doit passer à droite d'un certain piton, et non à gauche où elle risque de se casser.

Si à chaque appel au secours (et ils peuvent être nombreux, quand on a des élèves qui n'ont jamais travaillé auparavant dans un laboratoire), le professeur devait quitter son pupitre et se faufiler dans un dédale de cabines, il perdrait rapidement le contact avec son groupe tout entier. Je pose donc comme condition de première importance que dans un laboratoire le professeur puisse à tout moment voir et être vu de ses élèves, qui, eux, sont obligatoirement séparés l'un de l'autre.

Pour moi, huit est apparu comme un nombre idéal d'élèves dans un laboratoire ; si le professeur se consacre comme il faut à suivre le travail de chacun de ses élèves, huit personnes peuvent déjà l'occuper de sorte qu'il ne s'ennuie pas ! A la rigueur, j'accepterais de travailler avec douze, dans les conditions que j'ai citées — c'est-à-dire, si je pouvais bien les voir à tout moment. Au-delà de ce chiffre, je crois que l'utilité du laboratoire trait en décroissant, car, à moins d'être capable d'une concentration exceptionnelle, le professeur ne pourrait pas consacrer suffisamment de temps aux problèmes de chaque élève en tant qu'individu. Dans un laboratoire, il s'agit de huit (six, dix, douze) individus différents, et non pas d'une classe n'ayant qu'un seul visage et un seul caractère.



Le matériel qui équipe le laboratoire du C.R.S.I. est fourni par la Société Rank-Xerox Audio-Visuel. C'est une installation portative en location. Bien que robuste, ce genre de matériel risque d'être quelque peu dérangé à la suite des déménagements qu'il subit au cours de l'année scolaire. Evidemment, dans le cas d'une installation permanente, ce risque se trouverait considérablement réduit. Malgré quelques petits ennuis attribuables, croyons-nous, aux hasards du déplacement, ce matériel nous donne en général une entière satisfaction, étant bien conçu et bien adapté aux besoins de l'élève et du professeur.

Au premier abord, le magnétophone de l'élève semble peu différent d'un magnétophone

quelconque que l'amateur peut se procurer pour son plaisir: on y voit les deux bobines de bande magnétique, l'emplacement des têtes d'enregistrement et de lecture, les commandes, un compte-tours, etc. Mais ce magnétophone n'a pas de haut-parleur: l'élève porte un casque d'écoute fait de deux écouteurs et d'un microphone qui se place devant ses lèvres, le tout étant réglable selon la forme de la tête.

Au moyen de ce casque, l'élève écoute la piste-maître de la bande qui passe sur son appareil — c'est-à-dire la piste sur laquelle la leçon a été enregistrée au préalable et qui ne peut pas être effacée. L'élève a cependant tout lieu d'enregistrer sa voix sur la piste-élève, et ensuite de se réécouter, comparant son enregistrement avec le modèle qui lui est proposé par la piste-maître. La piste-élève peut être effacée et réenregistrée autant de fois que l'on veut; la piste-maître reste inviolable, au moins sur l'appareil de l'élève pendant l'utilisation normale.

Le casque permet également à l'élève d'entrer en contact direct avec le professeur, soit à sa volonté, soit au gré de celui-ci. Dans le premier cas, l'élève arrête son appareil et appuie sur un bouton; un voyant s'allume au pupitre du professeur. Le professeur et l'élève communiquent au moyen de leurs casques respectifs; ainsi, en théorie, leur conversation ne dérange pas les autres élèves. Malheureusement, dans notre laboratoire, les échos de nos voix se réverbérant sur les murs non capitonnés étaient captés par les microphones très sensibles des autres magnétophones. Il faut dire aussi que la table du professeur n'était pas protégée par des parois, comme les cabines des élèves.

Dès le début, j'ai encouragé mes élèves à communiquer avec moi uniquement au moyen du casque, bien que la salle soit assez petite pour que l'on s'entende facilement en parlant à voix normale. Il me semblait nécessaire que l'élève s'adaptât à l'idée de travailler complètement, entièrement, dans et avec son appareil. Ceci aurait pour effet de l'accoutumer à l'appareil en tant que seul centre d'intérêt pendant la séance, minimisant ainsi les possibilités de distraction extérieure; et aurait également pour effet d'« humaniser » l'appareil, en faisant comprendre à l'élève qu'il n'était pas entièrement seul face à face avec la Machine, mais que derrière la Machine il y avait toujours l'Être humain, le professeur, qu'il pouvait, à travers l'appareil, atteindre à tout moment. La plupart des élèves s'y sont vite faits, et je crois que cette pratique est valable.

Cependant, il y a lieu ici de signaler le danger de fatiguer l'élève par un port excessif du casque, qui représente un poids non négligeable et qui exerce une certaine pression sur la tête, et surtout les oreilles, même quand il est parfaitement réglé. C'est pour cette raison que les séances de plus de trois quarts d'heure sont déconseillées, d'autant plus quand il s'agit d'enfants. Un adulte peut, au besoin, tolérer une séance d'une heure, mais même là il ne faut pas exagérer. Il vaut mieux, je crois, couper court une leçon et laisser l'élève sur sa faim, que de le fatiguer en voulant trop faire dans une seule séance. Au C.R.S.I., les classes de conversation et les séances de laboratoire, le matin, durent une demi-heure; cet été, les séances des professeurs (dont je parlerai plus loin) duraient davantage.



Le pupitre du maître renferme une grande quantité d'équipements électroniques que je ne saurais ni décrire ni expliquer, mais qui s'extériorise sous la forme de touches, boutons, commutateurs, cadrans, voyants... apparemment innombrables, dont heureusement la moitié suffit pour l'utilisation quotidienne du laboratoire. Une fois que j'avais bien appris le maniement de ces appareils, j'éprouvais à peu près le même sentiment de toute-puissance que doit connaître le mécanicien faisant marcher une grosse locomotive — la vitesse en moins, évidemment. Je pouvais, par exemple, parler individuellement à chaque élève, ou encore au groupe entier à la fois. Quant à les écouter, mieux vaut les prendre un par un!

Si un élève m'appelait, je pouvais entrer en contact avec lui en appuyant sur une touche; mais même quand il ne se souciait pas de moi, je pouvais à tout moment surveiller son travail, l'écoutant sans qu'il le sût, prêt à intervenir si le besoin s'en manifestait. Là encore, je trouvais utile de voir ce que faisaient mes élèves: je ne risquais pas alors de me brancher sur un élève juste au moment où il était en train de

rembobiner sa bande, auquel cas je n'aurais entendu qu'une sorte de « whirrrr » assez désagréable. En surveillant sans cesse le travail des élèves, je pouvais leur apporter des secours nécessaires au moment où la faute était faite.

Par exemple, j'expliquai à Hugues une erreur qu'il venait de faire, puis lui dis de repasser la bande ; en s'entendant, il se rendit compte de la justesse de ma remarque. Xavier n'arrivait-il pas à bien prononcer un son ? Alors je mimai pour lui l'articulation de la langue et des lèvres, en lui donnant par le microphone les explications utiles. De temps à autre, je faisais arrêter l'appareil d'un élève pour travailler en conversation individuelle avec lui pendant quelques instants ; la difficulté éclaircie, il reprenait la leçon enregistrée à partir de l'endroit où il s'était arrêté. Si plusieurs élèves me demandaient l'explication d'un point particulier dans le texte, j'arrêtais tout le groupe pour donner un éclaircissement général.

Parfois j'étais bien obligé de dire carrément à un élève : « Non, vous n'avez pas compris ; revenez en arrière et refaites l'exercice. » Mais je n'étais jamais avare de mots d'encouragement et d'approbation ; c'est le meilleur moyen d'entretenir l'intérêt des élèves pour ce qu'ils font.

À côté de son pupitre de commande, le professeur dispose d'un magnétophone de type classique, qui lui permet d'enregistrer et d'effacer la piste-maître d'une bande. Il a donc toute liberté de façonner son propre cours, ou d'apporter à son gré des éléments supplémentaires aux cours préparés par les organismes spécialisés. Ainsi, ayant constaté que mes élèves cet été ne savaient pas l'alphabet en anglais, j'enregistrai une bande spécialement dans le but de leur apprendre « the A.B.C's ».

Ensuite, à partir du pupitre, en faisant passer cette bande sur le magnétophone magistral, je pouvais le transcrire sur huit autres bandes passant simultanément sur les appareils d'élève. Je procurais ainsi autant de copies qu'il m'en fallait. (Un dispositif spécial sur le magnétophone de l'élève permet au professeur dans ce cas d'enregistrer et effacer la piste-maître de la bande qui y passe, dispositif qui ne fonctionne pas, bien entendu, quand l'élève se sert normalement de l'appareil.) C'est la manœuvre la plus compliquée que j'aie essayée cet été — non sans heurts. Il faut dire que nos élèves ont fait preuve d'une grande compréhension et de beaucoup de patience envers leurs professeurs qui apprenaient, en même temps qu'eux, à se servir d'un laboratoire !



Je voudrais insister sur l'importance du contact étroit qui s'établit — et qui, à mon avis, doit s'établir — entre l'élève et le professeur dans un laboratoire. Par sa nature, un laboratoire permet et encourage ce que ni ne permet ni n'encourage une classe ordinaire : le travail individuel de l'élève. Chaque élève suit son propre rythme, avance à son propre pas. Ceci ne veut pas dire pour autant que le professeur doit laisser agir seul l'élève. Bien au contraire ! Souvent, l'enfant normal d'âge scolaire éprouve le besoin de se sentir suivi, encadré, stimulé par une présence plus mûre et plus sûre que lui-même, afin de pouvoir progresser avec confiance. Le laboratoire ne doit jamais servir de prétexte à un professeur d'abandonner le contact personnel avec ses élèves en se disant qu'ils doivent travailler de façon solitaire. Le professeur doit toujours suivre et surveiller de très près le travail que font tous ses élèves.

Il arrive parfois que le simple fait de cette surveillance suffise pour donner à l'élève la confiance, tant dans lui-même que dans son encadrement matériel, qui lui permet de progresser. J'en ai connu cet été qui ont très bien travaillé, contents de savoir que je les écoutais régulièrement et que je me rendais ainsi compte des progrès qu'ils faisaient. À ceux-ci je n'avais que rarement à adresser la parole ou le geste.

Mais il est d'autres élèves qui exigent du professeur un devoir plus strict, quoique non moins agréable. Par exemple, ayant constaté qu'une élève éprouvait une certaine difficulté à venir à bout d'un exercice de transformation de phrases, je la suivis pendant trois ou quatre minutes — espace de temps assez considérable, par rapport à la demi-heure que durait la séance. Plusieurs fois, incapable de répondre, Marie-Jeanne attendit patiemment

que la bande lui fournit la réponse correcte ; puis elle s'attaquait hardiment à la phrase suivante où, encore une fois, elle séchait. J'étais tenté d'intervenir, mais je me suis retenu, sachant d'une part que la réponse était déjà sur la bande et d'autre part que je risquais de briser l'esprit d'initiative de mon élève.

Concentrée tout entière sur cet exercice, Marie-Jeanne, ignorant que je l'écoutais, regardait vers le sol. A la cinquième ou sixième phrase, je l'ai entendu prononcer enfin la réponse que je savais être correcte ; elle, ne pouvant encore en être certaine, attendait, tendue, que la bande lui donnât raison. Les secondes passent... la réponse arrive... et Marie-Jeanne, mue par une impulsion toute naturelle, lève la tête et me regarde.

En y réfléchissant, elle aurait pu se dire que je devais m'occuper de huit élèves et qu'il était peu probable que j'eusse, en ce moment, choisi de l'écouter. Mais elle n'a pas réfléchi ; elle me regarde — elle me voit qui la regarde en souriant ; elle me sourit. Sans avoir échangé un mot, elle sait que je l'avais suivie et que j'avais assisté à son triomphe. Ce regard, ce sourire qui est passé entre nous vaut pour elle note et appréciation ; et elle se replonge dans son travail avec encore plus de vigueur et d'enthousiasme. Mais que serait-il advenu si je n'avais pas été « là » au moment psychologique ?

Enfin, il y a eu certains élèves pour lesquels l'échange d'un regard, le sourire approbateur ou un geste de négation n'étaient pas suffisants ; ou bien, des circonstances où le professeur est obligé d'intervenir. Jean-François ne comprenait pas un certain exercice de transformation de phrases, se contentant de répéter, d'abord la phrase qui lui était proposée, ensuite la réponse. J'entrai dans le circuit de mon élève aussitôt après la première phrase prononcée, et énonçai la réponse voulue. Quelques secondes après, Jean-François entendit la réponse enregistrée sur la bande : c'était celle que je venais de donner. Sans avoir compris, il me regarda, embarrassé. A la phrase suivante, je refis mon petit jeu ; ayant saisi cette fois-ci, mon élève continua la leçon correctement. S'il n'en avait pas été ainsi, je lui aurais expliqué brièvement de quoi il s'agissait.



Il est intéressant de voir comment chaque élève développe sa façon personnelle de travailler avec le magnétophone. Peu après le début du séjour, j'étais amené à créer des séances du soir pour les professeurs et moniteurs français qui voulaient profiter de l'occasion pour perfectionner leur anglais. Après tout, si les élèves étaient censés tirer un si grand profit du laboratoire, pourquoi les professeurs ne s'en serviraient-ils pas ? Pendant plus de quinze jours, les séances du soir fonctionnaient donc avec une certaine régularité. Nous avions un professeur qui déjà parlait très bien l'anglais ; un, par contre, n'avait jamais fait d'anglais dans sa vie. Les autres étaient à des niveaux intermédiaires.

Jean, celui qui débutait (sur une bande de première année), préférait écouter et répéter pendant toute une leçon ou exercice, et ensuite repasser la bande pour réentendre l'exercice ou la leçon entière avec ses réponses. Il était avide de connaître et interrompait fréquemment pour me poser une question : Que veut dire ce mot ? Quel est le sens de cette locution ? Pourquoi utilise-t-on telle expression ? Pourquoi y a-t-il inversion dans cette phrase-ci, et pas dans celle-là ? Peut-on dire indifféremment ceci ou cela ? Je répondais de mon mieux à toutes ses questions, et j'étais content de remarquer qu'il progressait rapidement. Au bout de deux semaines, j'ai commencé à lui donner des exercices de deuxième année, et il est arrivé très vite à les maîtriser.

Par contre, Philippe, un autre professeur, s'est créé un mode de travail totalement différent. Il ne posait presque jamais de questions. Ayant une assez bonne connaissance de l'anglais théorique, il voulait perfectionner surtout son anglais parlé, et s'attaquait farouchement aux exercices de transformation de phrases. Très souvent, il se rendait compte au moment même de parler qu'il faisait une faute ; alors, après avoir entendu la réponse donnée sur la bande, il revenait tout de suite en arrière, effaçait la mauvaise réponse qu'il avait prononcée, et répétait la bonne jusqu'à ce qu'il l'ancrât solidement dans sa mémoire.

Pour lui, le fait d'avoir fait une phrase correcte était sa propre récompense ; psycho-

logiquement, il semblait ne pas avoir besoin d'une approbation extérieure. D'ailleurs, quand il travaillait, il ne se rendait pas compte du temps qui passait — pas plus que les autres, en fait. Je devais chaque fois interrompre pour dire qu'on venait de travailler pendant une bonne heure (les séances variaient en longueur depuis trois quarts d'heure et jusqu'à une heure et quart), et qu'il nous restait tout juste le temps d'aller prendre une dernière bière au « pub » avant la fermeture réglementaire.

Mais il fallait souvent guider et entraîner à exploiter toutes les possibilités de l'appareil les élèves plus jeunes. Je me souviens d'un débutant, Jean-Michel, pour qui c'était le premier contact également avec un laboratoire et avec la langue anglaise. Timide et renfermé, il se refusait systématiquement à faire face aux choses nouvelles ou aux difficultés qui pouvaient survenir, tout en étant appliqué et travailleur dans les domaines qui lui étaient connus.

Au début, il m'appelaient souvent auprès de lui pour vérifier si sa bande était correctement enroulée ou son magnétophone bien réglé. Chaque jour il fallait lui indiquer quel travail il devait commencer ; sinon, c'était tout de suite : « Monsieur ! Monsieur ! Quelle leçon dois-je faire aujourd'hui ? » Et il ne manquait jamais, arrivé à la fin de l'exercice, de me demander : « Monsieur, est-ce que je dois continuer sur l'exercice suivant ? »

Alors je lui répétais, pour la nième fois : « Ecoutez, Jean-Michel. Le laboratoire vous permet de travailler sur votre propre rythme. Ce n'est pas moi que vous devez satisfaire : c'est vous-même. Faites un exercice ; puis, rembobinez et réécoutez. Si vous avez compris toute la leçon, et si vous êtes satisfait du résultat, alors rien ne vous empêche de passer à la leçon suivante. Si, par contre, vous pensez que vous pourriez mieux faire, alors rien ne vous empêche de refaire l'exercice jusqu'à ce que vous en soyez satisfait. Je n'ai pas à vous dire : faites ceci, faites cela. Je suis là pour vous aider à surmonter des difficultés, mais vous seul êtes juge de votre travail. »

Jean-Michel n'en revenait pas : lui qui avait tellement l'habitude de soumettre son travail au jugement des autres, n'était nullement accoutumé à le juger de son propre chef. Déjà, à l'âge de onze ans, toute son expérience scolaire l'avait conditionné pour une vie d'esclave — point du tout pour une vie de citoyen libre, responsable de ses actes.

**

D'autres élèves, heureusement, étaient prompts à saisir et à exploiter toutes les possibilités offertes par la combinaison de la bande, le magnétophone, et le professeur, et s'ingéniaient à découvrir ces possibilités avant moi. Un jour, par exemple, sachant que je peux entendre la bande qui passe sur son appareil, Sylvie m'appelle : « Monsieur, il y a une phrase que je ne comprends pas. Ecoutez. » Puis, elle repasse la bande pour me faire entendre. Elle se remet ensuite dans le circuit de la conversation ; tourné vers elle, je répète lentement la phrase non comprise. Sylvie, qui voit mes lèvres et entend ma voix, comprend sans besoin d'explication supplémentaire, me remercie, et continue son travail.

Il faut dire que les élèves varient beaucoup dans leurs possibilités et dans leurs connaissances. Au bout de la première semaine, en accord avec le professeur du laboratoire, je commençais à changer de niveau un certain nombre d'élèves qui n'étaient pas à leur place dans les cours de conversation anglaise : quelques-uns étaient assez forts pour être transférés dans la classe supérieure ; d'autres devaient être ramenés à la classe inférieure.

Naturellement, cette variation se reflétait aussi dans le travail de laboratoire. Partant, le premier jour de la première leçon de leur bande, il y en avait qui au bout de deux semaines avaient pris une avance considérable sur d'autres élèves ; quelques-uns, encore, ne progressaient que lentement (3). Dans une classe normale, où le professeur est quasiment obligé de marcher au niveau moyen, les forts se seraient ennuyés à mourir et les

(3) Remarquez cependant qu'ils ont tous, quel que fût leur niveau, réalisé des progrès.

faibles n'y auraient rien compris. Mais dans le laboratoire, cette différence individuelle de niveau ne crée aucune gêne, car chaque élève travaille indépendamment de tous les autres. Mieux encore : le professeur est libre de juger la valeur du travail, non plus par rapport à la masse, mais par rapport aux capacités de l'élève lui-même, ce qui est l'idéal de tout enseignement.

Plus je travaillais dans le laboratoire, et plus je découvrais les énormes possibilités de cette interaction machine-élève-professeur. Le magnétophone libère le professeur de deux fonctions que j'ai toujours trouvées odieuses : celle de répétiteur, et celle de garde-chiourme. En effet, le professeur, dans une classe traditionnelle, passe une grande partie de son temps à faire de la discipline, tout comme les élèves passent une grande partie du leur à faire du chahut. Dans un laboratoire, il n'y a pas de classe ; donc, pas de chahut. Il n'y a que huit individus, et qui travaillent comme tels. Avec un magnétophone qui lui est tout consacré, l'élève n'a pas le temps d'être distrait (ou alors, il faut qu'il le veuille) ; et quand le professeur parle avec lui, il lui est également tout consacré.

Dans une classe normale, quand un professeur interroge ou répond à un élève parmi trente, il y a vingt-neuf autres qui s'ennuient, qui sont distraits, qui perdent leur temps ; ou si le professeur parle à toute la classe, il perd forcément le contact individuel avec chacun de ses élèves, sans pour autant que toute la classe lui prête attention. Dans un laboratoire, le professeur peut se donner entièrement à chacun de ses élèves à tour de rôle ; mais pendant ce temps les autres membres du groupe, faisant leur propre travail, ne sont ni distraits ni ennuyés. C'est pour mieux marquer cette opposition entre une classe traditionnelle et un groupe d'élèves travaillant individuellement dans un laboratoire que j'évite d'utiliser le mot « classe » en parlant de ces derniers.



Quand a-t-on jamais vu des élèves, hormis quelques rares cas exceptionnels, demander qu'on leur fasse davantage d'heures de cours ? Moi, je l'ai vu. Nous avions cet été quatre élèves qui débutaient en anglais : Luc, en septième, et Jean-Michel (celui qui me donnait tant de soucis), Philippe, Gérard en cinquième qui avaient fait l'allemand en première langue. L'anglais étant matière obligatoire au C.R.S.I., ils étaient mis en classe de conversation avec les autres élèves, et faisaient leur demi-heure de laboratoire chaque matin avec leur groupe. Mais malgré leur bonne volonté évidente, ils n'avançaient pas assez pour soutenir une conversation en classe avec ceux qui avaient déjà fait un ou deux pas d'anglais.

Après quelques jours, donc, j'ai décidé de leur faire une demi-heure de laboratoire supplémentaire chaque soir après le repas. Comme ils devaient se coucher à neuf heures, cette séance était d'abord fixée pour huit heures et demie (et ramenée à huit heures et quart par la suite). Le premier soir, se sont présentés trois de mes débutants, ainsi que trois professeurs (dont Jean et Philippe, de qui j'ai parlé plus haut).

Le lendemain, pendant ou après les cours du matin, quelques élèves sont venus me dire : « Monsieur, est-il vrai que vous donnez des cours du soir ? » Je répondis que c'était la vérité ; et après le dîner, avec mes débutants, se sont présentés trois autres élèves voulant savoir s'ils ne pouvaient suivre aussi les cours du soir. Comment refuser ? « Tant qu'il y aura la place » leur dis-je, « vous serez les bienvenus. »

C'était, si je me souviens bien, un jeudi. Le samedi, il y avait plus d'élèves candidats aux cours du soir qu'il n'y avait de places dans le laboratoire (huit cabines). Le lundi, il y en avait le double. Le mardi, j'étais obligé de demander dans toutes les classes, le matin, qui voulait travailler le soir. Sur cinquante-cinq élèves, plus de trente étaient volontaires pour les séances supplémentaires.

J'ai donc dressé la liste de ceux qui avaient répondu « Oui » à l'appel, réservant pour eux à tour de rôle les cabines qui restaient disponibles dans le laboratoire (les quatre premières étant destinées à Luc, Jean-Michel, Gérard et Philippe). Pendant plus de quinze jours, les cours du soir se déroulaient avec, presque chaque soir, toutes les cabines occupées ; il y avait des élèves qui venaient régulièrement quêter une place et s'en allaient

déçus si les huit places étaient prises. C'est pour cette raison que les cours des professeurs devaient être remis à plus tard : ils commençaient généralement après neuf heures. Il faut dire que mon élève de septième, Luc, n'était pas moins appliqué au travail que les autres, et se distinguait surtout par la bonne volonté qu'il mettait à apprendre cette matière nouvelle.

Mais le plus beau souvenir de tout l'été, et celui qui restera longtemps dans mon esprit, c'est le premier cours du soir, avec Gérard, Jean-Michel, Philippe, et trois professeurs. J'avais dit aux garçons, pour ne pas les rebuter, que la séance durerait une demi-heure seulement ; nous nous sommes mis au travail aux environs de huit heures et demie. Donc, peu après neuf heures, j'ai interrompu leur travail :

« La demi-heure est maintenant terminée ; vous pourrez partir quand vous voudrez. »

La réponse était pour moi inattendue : « Monsieur, faut-il partir ? »

« ... ? »

« Est-ce que nous ne pourrions pas rester un peu ? »

« Vous pourrez rester tant que je serai là moi-même ; je ne vais pas vous chasser... »

A neuf heures et demie j'ai de nouveau interrompu leur travail pour annoncer qu'une autre demi-heure venait de s'écouler. N'étaient-ils pas un peu fatigués ?

« Oh non, Monsieur... Est-ce qu'il faut partir maintenant ? »

« ... ! »

A dix heures moins le quart, les trois professeurs et moi-même n'en pouvions mais. J'ai résolu de clore la séance, de force si nécessaire. Mes trois débutants protestaient, mais acceptaient de bonne grâce. Toujours est-il que nous sommes encore restés un quart d'heure dans le laboratoire, car ils voulaient absolument que je leur explique le fonctionnement du pupitre magistral : Comment le professeur pouvait-il entendre les élèves ? Comment pouvait-il parler avec eux ? Comment savait-il qu'un élève désirait lui parler ? Et après les explications il leur fallait essayer les appareils ; je me faisais donc élève, et les voici devenus, pour quelques instants, professeurs.

Et alors que Philippe, Jean-Michel et Gérard s'affairaient autour du pupitre, j'ai pensé qu'en deux ans d'enseignement en France, et pendant toute ma scolarité aux Etats-Unis, presque tous les élèves que j'avais connus faisaient de leur mieux pour échapper à tout ce qui pouvait ressembler à un cours, à un travail, à une leçon, tout le temps et par tous les moyens. Mais ce soir-là, je vis des élèves déçus d'interrompre une séance de travail qui avait déjà duré plus de deux fois le temps prévu — des élèves qui, en classe, pouvaient être distraits, turbulents, voire chahuteurs. Quelque chose les avait donc intéressés, quelque chose les avait à ce point passionnés ; et j'étais si profondément ému par cet événement que j'en ai pleuré, et n'en eus point honte.

*
**

Notice biographique sur l'auteur :

Né à Palo Alto, Californie, en 1943, Randall G. Millen grandit dans l'ambiance de Stanford University, d'où il est diplômé (A.B., 1965). Venu en France en 1965 pour faire un stage d'études dans la Faculté des Lettres de l'Université de Nantes, il se fixa ensuite à Paris, et depuis deux ans enseigne l'anglais dans une école à Versailles. Il est membre de l'Association Française pour la Lecture depuis mai 1967.

Randall G. MILLEN (1)

(1) Le français de ce texte a été revu et corrigé par mes amis J.-B. Constantin et M.-C. Gramond, à qui je voudrais exprimer ici ma vive reconnaissance.

Evolution ou mutation en éducation

« Je leur apporte la peste » (Freud)

Evolution ou révolution ? C'est la question que se posent certains éducateurs devant les transformations actuelles des relations entre générations.

Lors d'une récente émission à la radio-diffusion, le représentant de l'Ecole des Parents et des Educateurs affirmait « qu'il n'y a pas émergence brutale de besoins nouveaux en éducation, mais évolution historique » (1). Un autre participant à l'émission le R.P. ORAISON, soutenait un point de vue différent. Selon lui, la découverte par FREUD d'un inconscient et d'une vie sexuelle infantile, nous obligeait à assumer une véritable mutation dans l'éducation qui se trouve confrontée à un monde jusqu'ici insoupçonné dans l'homme et dans l'enfant.

Il est piquant de voir ici un religieux plus audacieux qu'une école qui, bien qu'ouverte aux nouveaux aspects de l'éducation, cherche là un repli protecteur dans une sociologie de surface.

Si l'on admet en effet l'existence d'un inconscient chez l'être humain, il faut reconnaître qu'il s'agit bien d'une véritable révolution. Reconnaître que le « Moi » conscient sur lequel travaillait l'éducateur n'est qu'une partie de l'être humain, et admettre que l'enfant et le pédagogue lui-même sont mues par des motivations dont l'origine leur échappe, est particulièrement bouleversant. Surtout dans une culture où la raison et les structures logiques excluaient tout ce qui échappait à leurs règles.

Or, l'expérience des consultations psycho-pédagogiques a confirmé l'existence et l'importance du psychisme inconscient, aussi bien chez l'enfant que chez l'éducateur. A tel point que l'on peut affirmer que le but de ces consultations psychanalytiques n'est pas de répondre à la demande des parents, mais à ce que cache cette demande. C'est qu'au-delà du trouble apparent de l'enfant, au-delà de ses difficultés scolaires et relationnelles, il y a un trouble plus profond où sont liés parents et enfants.

Et souvent, cette même liaison profonde se retrouve dans les perturbations de la relation élèves-maîtres. Autrement dit le dialogue de l'éducateur et de l'enfant est un dialogue à quatre voix où, au-delà de la parole, deux inconscients se parlent silencieusement et intensément. C'est pourquoi ces consultations traitent non le symptôme apparent, mais sa cause profonde.

Mais admettre un tel point de vue oblige chacun à se remettre en question. C'est

(1) Thèse reprise dans la Revue de l'Ecole des Parents (Editorial) Mai 1968.

là un effort pénible et même angoissant. Descendre en soi, admettre ce que nous refoulons, découvrir que notre comportement apparent est, en un sens, inauthentique et que selon le mot de MALRAUX « la vérité d'un homme c'est ce qu'il cache », est insupportable pour bien des esprits. Et cela est surtout insécurisant pour des pédagogues professionnellement formés à un rôle d'autorité. D'autant que la sensibilité inconsciente exprime les désirs sexualisés où s'alimentent agressivité et culpabilité. Et que l'enfant, comme l'adulte, est porteur de ces forces pulsionnelles puissantes.

C'est pourquoi l'apport de la psychologie des profondeurs rencontre tant de résistance, et particulièrement chez les éducateurs et les autorités universitaires. On a pu comparer les résistances à la découverte de l'inconscient à l'opposition à GALILEE ramenant la terre à son humble dimension. Aujourd'hui, il nous faut admettre que notre « Moi », non seulement n'est pas le tout de notre être, mais qu'il résulte en partie du refoulement d'une partie de nous-même, et que nous avons à connaître des forces qui en chaque éducateur et en chaque enfant sont à déchiffrer si on veut agir sur l'ensemble du comportement humain.

Nul ne peut faire que cet effort ne soit pénible, car toute vérité nouvelle exige pour être admise, que soit surmontée l'angoisse des renoncements aux fausses sécurités du passé.

FREUD révèle ce qui aliène l'homme dans sa nature affective, tout comme MARX a révélé ce qui aliénait l'homme dans la structure capitaliste. C'est donc bien une véritable révolution qu'il nous faut opérer en éducation en prenant conscience de tous les refoulements inconscients qui aliènent l'individu. Déjà — volens volens — cette prise de conscience est amorcée. Les adultes doivent savoir que les Jeunes, en particulier, sentent ce que peut avoir d'inauthentique l'autorité éducative lorsqu'elle est hypothéquée par des tabous et des peurs inconscients. On sait avec quelle intuition les jeunes décèlent les faiblesses anxieuses des maîtres chahutables.

Les libertés accrues de l'individu, la réduction de l'autorité paternelle, la reconnaissance des droits de la femme et de l'enfant, la levée progressive des tabous sexuels, remettent en cause l'autorité traditionnelle. Celle-ci peut de moins en moins s'affirmer par des manifestations extérieures : titres ou fonctions, traditions ou hiérarchies, interdits et punitions.

L'éducation ne doit plus être formelle et directive, mais elle doit être une action en profondeur visant à l'apprentissage des relations humaines et à l'épanouissement de la sensibilité sexualisée d'homme ou de femme.

L'université par exemple, devra renoncer à maintenir les élèves dans une relation duelle de soumission à l'autorité du maître. Car dans cette relation duelle, il n'y a pas de méditation entre la vie profonde de l'enfant et l'adulte lui-même aliéné par son rôle autoritaire.

C'est en eux-mêmes et dans l'authenticité de leur maturité personnelle que les éducateurs doivent puiser la force de leur autorité. Ce qui suppose que l'éducateur se remette, lui-même en question et se libère intérieurement pour offrir à l'enfant un modèle d'adulte parvenu à sa pleine maturation d'homme ou de femme. C'est donc cette libération intérieure de l'adulte qui permettra un dialogue qui ne soit pas entaché de paternalisme (1) ou de séduction démagogique. Elle lui permettra de ne pas se sentir menacé devant les pulsions des jeunes immatures, pulsions que sa propre éducation avait refoulées.

Notre génération est ainsi amenée à donner une éducation qu'elle-même n'a pas reçue, et notamment une éducation libérée des refoulements affectifs et sexuels du passé. Il faut que le pédagogue s'efforce de parler et d'écouter sans masque. Ce qui suppose que l'adulte soit affectivement capable d'aider l'enfant à reconnaître ses désirs, non pour lui en interdire l'expression, mais au contraire, pour l'aider à les dialoguer afin de lui en permettre la maîtrise.

(1) G. MAUCO - Psychanalyse et Éducation - (Edition Aubier-Montaigne).

Maîtrise dont l'image du père doit offrir le modèle auquel le jeune peut s'identifier. Car ce que demandent les jeunes c'est le dialogue avec des adultes forts et épanouis dans leur nature virile ou féminine. L'éducateur parvenu à sa maturité affective doit être le symbole vigoureux de la Loi sociale.

D'où l'erreur d'une valorisation excessive de la jeunesse, si elle s'accompagne d'une dévalorisation de l'adulte. La jeunesse est une étape, non une fin en soi. Elle est le temps de la fleur. Le temps des fruits reste l'âge de la maturité. L'adulte doit donc avoir assez de confiance en soi et de force en lui pour affirmer sa valeur. Car à défaut d'éducateurs vigoureux et capables de dialogue authentique, les jeunes rechercheront ailleurs des modèles auxquels s'identifier. Ou ils s'attarderont dans l'enfance pour ne pas s'identifier à des adultes insécurisés.

Le danger qui menace les éducateurs, parents et maîtres, dans cette remise en question d'eux-mêmes, serait de douter de leur rôle et de ne pas dominer leur inquiétude. Il n'y a pas d'autorité dans la mauvaise conscience. Les éducateurs doivent se dire que chercher à se mieux connaître, et prendre conscience de ce qui peut nous aliéner en profondeur, est un effort courageux vers la vérité, et par là valorisant. Qu'ils se rappellent aussi que dans le domaine de la sensibilité inconsciente, il n'y a pas de responsabilité et donc pas de culpabilité. Car si les enfants sont en grande partie ce que sont les éducateurs, ces derniers ont eux-mêmes été déterminés par la génération antérieure. Et qu'ainsi on peut remonter aussi haut que l'on veut dans la chaîne des générations sans que l'on puisse accuser Adam et Eve du caractère perturbant de leurs émois inconscients sur leurs descendants.

Il n'y a pas de révolution sans changement non seulement des structures sociales, mais aussi et surtout des structures intérieures des individus. Il nous faut assumer l'angoisse de ce changement profond. S'opposer à cette transformation intérieure risque d'entraîner un heurt violent entre générations. Les tabous inconscients du passé dont est porteur l'adulte, doivent être dépassés pour que soit réduite l'aliénation des individus. Prolonger cette aliénation c'est susciter l'agressivité et la révolte libératrice des jeunes. Car les jeunes sont à la fois plus proche de leur inconscient du fait de leur immaturité et à la fois plus désireux d'exprimer et de maîtriser les forces dont ils sont porteurs. A l'adulte de leur offrir le modèle d'une réussite personnelle dans cette reconnaissance et cette ascèse des désirs inconscients. La véritable révolution doit donc se faire sur le plan de la sensibilité profonde de l'adulte et non seulement, dans un verbalisme intellectuel de surface.

Georges MAUCO

Directeur du Centre Psycho-pédagogique Claude-Bernard
de l'Académie de Paris.

L'Institut Parisien de l'École Moderne organise son

XV^e STAGE D'ÉCHANGES ET D'AUTOFORMATION PÉDAGOGIQUES

du 1^{er} au 8 juillet 1969.

Ce stage réunira des enseignants de tous les niveaux et des non-enseignants intéressés au changement en éducation. Externat ou internat. **Nombre de places limité à 80.** Fiches de candidature et feuilles de renseignements (contre enveloppe timbrée) à :

M. Louis COTTÉ, les Tournelles, D. 8, 91-Yerres.

Note de lecture par Claude Philippe

CHILDREN WHO READ EARLY (Les enfants qui lisent tôt)

Un livre important pour tous les éducateurs.

L'auteur, professeur de pédagogie à l'Université de l'Illinois, s'intéresse à la notion générale de Readiness et à la question de savoir si l'enseignement peut commencer plus tôt qu'au cours préparatoire, notamment au Kindergarten.

En ce qui concerne la lecture, elle veut savoir si des enfants savent lire avant d'aller à l'école et dans ce cas :

- Comment ils ont appris ;
- S'ils sont différents des lecteurs non précoces ;
- Si les familles des deux catégories sont différentes ;
- Et si les assertions suivantes sont ou non fondées :
 - a) La supériorité en lecture des enfants qui apprennent précocement est éphémère ;
 - b) Les enfants qui ont appris à lire précocement risquent deux choses :
 - b 1) la confusion dans la suite des études (sans que cette notion de confusion soit bien explicitée),
 - b 2) l'ennui dans les premières années d'école.

Pour répondre à ces questions l'auteur a réalisé deux études longitudinales. La première étude fut faite en Californie de 1954 à 1960. Rappelons sommairement les phases de l'étude :

1° Recherche des lecteurs précoces, faite dans les cours préparatoires, avant tout commencement d'enseignement, au cours de la première ou des deux premières semaines de l'année.

Étaient considérés comme sachant lire ceux qui avaient des résultats satisfaisants à une batterie de trois tests de lecture.

Sur environ 5.000 enfants, 49 répondirent aux critères.

2° Ces enfants étaient ensuite suivis d'année en année et leurs résultats à des tests de lecture et d'intelligence étaient comparés à ceux d'un groupe de contrôle de 49 enfants non lecteurs précoces possédant d'aussi près que possible les mêmes caractéristiques intellectuelles et socio-économiques que le groupe expérimental.

3° Des interviews des 49 familles furent faites par l'auteur elle-même, afin d'éclairer autant que possible les caractéristiques des enfants et des familles.

La deuxième étude fut faite à New York de 1960 à 1964. Elle porta sur 4.465 enfants parmi lesquels 150 lecteurs précoces furent trouvés.

Cette deuxième étude reprenait les procédures de la première en modifiant certains aspects des questionnaires d'interview et surtout en rendant le groupe de contrôle très

fidèlement comparable au groupe expérimental, rendant plus valides les différentes comparaisons établies.

Résumé des conclusions :

1° La première et peut-être la plus importante est la suivante : lors de la première étude, la plus longue des deux, les lecteurs précoces conservent tout au long de leurs études, et ceci jusqu'à la dernière année de l'étude (sixième année) une supériorité significative en lecture sur le groupe de contrôle composé d'enfants intellectuellement équivalents. Ces résultats sont d'ailleurs confirmés par la deuxième étude.

2° Une proportion élevée et statistiquement significative des lecteurs précoces sauta une classe ou plus en six ans, et ceci dans les deux études.

3° L'avantage finalement conservé après six ans, au point de vue lecture, est plus élevé pour les lecteurs précoces de niveau intellectuel bas. En d'autres termes, dans le groupe expérimental, les lecteurs précoces de niveau intellectuel faible avaient après six ans conservé un avantage de lecture sensible sur les enfants lecteurs non précoces, de niveau intellectuel également faible, du groupe témoin. Par contre, les sujets brillants dans les deux groupes tendaient à s'égaliser après six ans. D'où il semble possible pour l'auteur de conclure que l'apprentissage précoce de la lecture, et peut-être l'apprentissage en général, est particulièrement utile et indiqué pour les sujets peu doués, leur laissant plus de temps pour l'apprentissage et l'intégration.

4° En ce qui concerne les causes de cet apprentissage précoce, les interviews des familles montrent clairement que ces causes ne sont pas à rechercher chez les enfants mais chez les parents. Tout montre que les enfants des groupes de contrôle sont aussi motivés et désireux d'apprendre que ceux des groupes expérimentaux, mais que la famille répond positivement ou négativement à cette demande, en l'encourageant ou en l'ignorant, voire en la contrecarrant.

L'ensemble de ces études établit avec solidité qu'il n'existe aucun danger de trouble ou de confusion ultérieure pour les enfants lecteurs précoces.

Au contraire, ceux-ci conservent une supériorité de lecture à la suite des années.

Le seul risque d'ailleurs signalé par l'auteur est celui de l'ennui dans les premières classes.

Mais, ne doit-on pas penser que ceci devrait être le problème des éducateurs et non celui des enfants ?

Dolorès DURKIN

CHILDREN WHO READ EARLY (LES ENFANTS QUI LISENT TOT), par Dolorès Durkin, Editeur : Teachers College Press, Columbia University, N. Y.



Association Française pour la Lecture

Bulletin d'adhésion

NOM (M. Mme. Mlle.) :

Prénom :

Adresse personnelle :

Fonction :

Adhère à l'A.F.L. en qualité de :

Membre Actif : cotisation annuelle 1969 = 25 F. }

Membre Actif et Bienfaiteur : cotisation
annuelle libre

Abonnement à « Interéducation » compris
avec en prime, les n° 5 et 6 de 1968

A détacher et à adresser (avec chèque joint) à Monique Gullemain, trésorière de l'A.F.L.
4, rue Gustave Rouanet Paris 18^e C.C.P. Paris 8180-85

Avant projet pour l'organisation du département de sociologie

I. On ne peut aborder la question de l'organisation sans discuter au préalable et en cours de route les implications et orientations de tout choix organisationnel ; distinguer une organisation des contenus à transmettre, et des modalités de transmission (activités) comme un contenu et une forme, est la façon traditionnelle de (mal) poser les problèmes.

II. On ne peut, sans tomber dans le pédagogisme (voir mon texte ronéoté sur « La pédagogie dans le contexte politique actuel ») aborder la question en termes seulement pédagogiques.

III. La participation ou cogestion instituées comme barrages de retenue après la crise de mai modifient au moins en partie la façon dont les enseignants (et par suite les enseignés) concevaient la programmation du travail de l'année. La demande des enseignés entre désormais de façon officielle dans ce qui était le domaine réservé des décisions. Cependant, l'expérience du comité mixte institué après la grève de novembre doit rendre circonspect.

La cogestion ne se développera selon un processus réel (et non purement imaginaire ou en partie symbolique) que si elle déborde effectivement le niveau de l'administration des hommes (ce qui maintient et renforce les pouvoirs institués) pour s'instaurer dans la pratique sociale totale de l'enseignement, et devient peu à peu une administration des « choses »...

Les « choses », la matière première à travailler ensemble dans la pratique pédagogique, c'est le savoir, en l'occurrence l'objet de connaissance sociologique.

IV. DEUX PROPOSITIONS :

A) Modification à apporter à la division du travail dans le collectif enseignant : la division en séances (T.P., ateliers, séminaires, cours, etc.) autour d'un enseignant chargé d'administrer un fragment de savoir ou un fragment de fragment de savoir est remplacée par une division en séances autour d'unités de travail constituées par :

a) les connaissances acquises par les étudiants de l'année ou des années supérieures (non seulement les étudiants chercheurs, encore que ces derniers puissent fournir plus facilement un cadre de travail de par leur objet de recherche) ;

b) les curiosités et orientations des étudiants sans distinction d'années ou de cycles. Ces derniers subsistent au sens d'une progression objective, mais la séparation entre eux est abolie à la fois par le haut (transmission des connaissances déjà acquises) et par le bas (prise en compte de la demande émanant du « non-savoir » ou pré-savoir des étudiants moins avancés).

La programmation de la demande et des tâches n'est plus effectuée unilatéralement par les enseignants statutaires, lesquels interviennent désormais après et non plus avant

que s'exprime la demande des enseignés. De plus, comme on va le voir, la place des enseignés dans le procès de travail est profondément modifiée.

B) Modification à apporter à la division du travail du collectif enseignés.

Finissons-en avec l'empirisme abstrait qui servait de légitimation à l'antipédagogie, qu'elle soit « rationnelle » ou intuitive. La séparation entre les niveaux (années, cycles), au lieu de fonctionner au profit d'une progression et d'un apprentissage, fonctionnait comme barrière et obstacle. On propose donc que, dans les nouvelles unités de travail constituées autour des fragments de connaissance acquises par les étudiants dans tous les domaines de la sociologie, la transmission soit opérée par les étudiants eux-mêmes, en présence ou non des enseignants statutaires, dont le rôle devra être déterminé dans la pratique, et non à partir d'un charisme et des attentes imaginaires de l'enseigné.

L'avantage pédagogique de cet enseignement mutuel (essayé en Angleterre et ensuite en France au début du XIX^e siècle, avant d'être aboli comme trop subversif et « inefficace » vers 1830) est le suivant : il permet une vérification permanente et pratique des connaissances à mesure qu'elles sont transmises et utilisées. Les étudiants sont amenés à fournir sans cesse un feed-back de leur acquis, et ce feed-back, au lieu de se perdre sans profit dans l'appareil de contrôle qu'est l'enseignant examinateur, réaligne le circuit de transmission. Cette alimentation est à la fois vers le « bas » et vers le « haut » (jusqu'aux professeurs y compris) puisqu'elle oblige sans cesse à corriger le travail de transmission effectué par les autres et par soi.

V. REMARQUES SUR LE RÔLE DES ENSEIGNANTS STATUTAIRES

a) Comme on vient de le voir, il consiste d'abord à être plus présent que jamais dans le procès de transmission, car ils ne sont plus seuls maîtres de la « parole efficace » et magique, mais analystes-analysés dans l'acte pédagogique.

b) Ils sont donc amenés à remettre en cause leurs rôles statutaires et les modèles de rôles intériorisés par eux comme par la plupart des étudiants. Entre prédication et expertise, leadership et assistance, contrôle du savoir et administration des hommes, etc., les rapports vont bouger. Le caractère prophétique, lié au statut-rôle charismatique de l'enseignement, constituait, au-delà de tous les « contenus », « bons » ou « mauvais », « ennuyeux » ou « passionnants », « de gauche » ou « conservateurs », la base sociale et morale de l'idéologie professorale : on n'était pas reconnu comme enseignant parce qu'on transmettait réellement, mais on « transmettait » (imaginairement) parce qu'on était reconnu comme un « bon » enseignant.

c) Ils instituent effectivement la cogestion, et non ses parodies « libérales ». Plus de « boîte noire », de secret bureaucratique et de « baptême bureaucratique ».

René LOURAU,
Assistant de sociologie.

MATÉRIAUX POUR UNE PÉDAGOGIE

C'est le titre d'une série de 30 émissions préparées par notre ami Harold Portnoy, dont on n'a pas oublié — entre autres — "Pédagogie et Monde Moderne". Diffusion : Samedi (France-Culture) et Dimanche (Paris-312 m). Première : 23.11.68. (M. Falligand, 21.10.68).

ADHÉRENTS IPÉM,

Abonnés INTERÉDUCATION ! Renouvelez dès maintenant votre cotisation ou votre abonnement en adressant un chèque postal de 25 ou 20 F. à IPÉM, C.C.P. 823-48 Paris, (précisez lieu de travail et niveau scolaire). Vous nous éviterez gaspillage d'énergie, de temps et d'argent. Merci.

Essai d'analyse critique de textes officiels concernant l'éducation musicale

D. POURQUOI CET ESSAI CRITIQUE

On peut se demander s'il est utile et actuel de réfléchir sur les Programmes et Instructions Officielles. Les dernières ne datent-elles pas de 1923 (en ce qui concerne l'éducation musicale) ? N'est-ce point enfoncer une porte ouverte que de constater leur caractère périmé, leurs lacunes ? Ne sommes-nous pas en pleine période de Réforme ? Le travail de M. Landowsky et les structures mises en place par lui (ou qui le seront) ne vont-ils pas balayer tous ces vieux textes ? A cela, je réponds : certes, les I.O. datent de 1923, mais nous savons bien que dans l'Enseignement Primaire, un retard de 45 ans ne fait peur à personne et que l'enseignement musical actuellement dispensé dans nos classes se réfère encore (par ses bons comme par ses mauvais côtés), à ces mêmes I.O. au moins dans l'esprit, et aux Programmes officiels, au moins dans les grandes lignes (1). Nous savons aussi que l'enseignement musical prôné par ces textes, est celui-là même que nous avons reçu et qu'il nous a laissé bien souvent quelques insuffisances, tant pour ce qui est des connaissances solfégiques que pour ce qui est proprement de la sensibilité musicale.

Enfin, nous savons que tout travail de réforme, s'il veut être efficace, doit s'appuyer sur une étude objective et lucide des structures pré-existantes. Donc, je voudrais, très modestement, par cette réflexion, viser trois objectifs :

— Permettre une vue claire des fondements et des données générales de l'enseignement musical tel qu'il est encore couramment pratiqué à l'école primaire ;

— Provoquer chez les camarades qui voudront bien me lire une réflexion sur leurs difficultés personnelles à l'égard de la musique et sur les origines pédagogiques de ces difficultés ;

— Noter les conclusions que tout réformateur devrait tirer de ces données critiques.

1. L'ESPRIT DE LA MÉTHODE

Nous ferons d'abord une constatation positive : « Cette méthode consiste à renverser l'ordre trop souvent adopté dans les classes et à faire l'éducation de la voix et de l'oreille avant de commencer l'étude théorique de la musique (2). »

(1) J'insiste sur le fait qu'il y a des valeurs positives dans l'enseignement musical « traditionnel » quand il est pratiqué avec sérieux et ferveur. Cet article n'a pas pour but de le dénigrer mais de voir clairement les choix et présupposés musicaux qui y sont inhérents.

(2) I.O., 1923.

On nous conseille donc de faire de la musique d'abord. On ne saurait qu'applaudir. Mais... nous apprenons, en poursuivant notre lecture, que « l'éducation de l'oreille [au C.M.] se confond de plus en plus avec la lecture musicale, c'est-à-dire avec le solfège » (3). En somme, nous retrouvons la « technique de la carotte » si chère à notre enseignement primaire. Il faut d'abord permettre à la sensibilité musicale enfantine de s'éveiller. Mais, bientôt, on passe aux choses sérieuses, en l'occurrence au solfège qui tend à se confondre avec l'éducation de l'oreille ! N'insistons pas sur l'hypocrisie plus ou moins flagrante du procédé et sourions de la naïveté des I.O. : « Dès qu'ils arriveront à lire couramment, on mettra entre leurs mains un livre pour qu'ils en déchiffrent les leçons de solfège et surtout pour qu'ils y apprennent quelques chants. Ils auront alors le sentiment d'avoir réalisé une conquête décisive et seront certainement animés du désir d'accomplir de nouveaux progrès » (3).

Autrement dit, si je résume :

1. On charme l'enfant, on éveille sa sensibilité : époque musicale (C.P.) ;
2. On le dégoûte mais provisoirement : époque théorique (C.E., C.M.) ;
3. On récolte ce qu'on a semé : époque culturelle (Cours Sup., F.E.)

Je vous laisse juger de la récolte...

Essayons, maintenant, de discerner quelles sont les caractéristiques de cette méthode.

J'en distinguerai, arbitrairement, trois, mais on pourrait en trouver bien d'autres :

- une grande importance accordée au chant ;
- une limitation à un certain type de culture ;
- une conception cartésienne des notions de « facile » et de « difficile » en solfège, et de là une progression logique (?) dans ce domaine.

2. DICTATURE DE LA MÉLODIE

Il n'est pratiquement jamais question dans les I.O. de 1923 d'« éducation musicale » mais toujours de chant et à la rigueur d'éducation de l'oreille. D'ailleurs, cette éducation elle-même se fait à partir du chant, comme le prouve le programme officiel du C.P., base de l'enseignement primaire : « chants scolaires appris par audition ».

Chants : parce que la musique « digne de ce nom » est mélodique.

Scolaires : parce que, même en musique, le didactique est roi chez nous.

Par audition : parce qu'on est dans la période pré-théorique (cf. paragraphe 1).

D'ailleurs, ne nous dit-on pas que « la musique est comme une seconde langue naturelle, celle de l'intonation » (4). Nous savons maintenant que la musique ce n'est pas seulement l'intonation, mais c'est le son vivant. Car le son vit : il naît (importance des modes d'attaque, il a une personnalité (le timbre, les harmonies), il bouge, il respire (le rythme), il est sensible (nuances et expression), il meurt enfin (écoute musicale, c'est-à-dire véritable, des silences). Alors, pourquoi cacher toute cette vie merveilleuse aux enfants ? Pourquoi tout réduire à la musique vocale et mélodique ? Pourquoi ne pas leur faire pratiquer dès le départ la musique instrumentale, qui, elle, permet la découverte du son, dans toutes ses composantes ? Et ainsi n'excluons-nous pas de notre enseignement les musiques contemporaines et primitives, où l'importance de la mélodie est moindre et quelquefois nulle.

Ceci dit, il faudrait être de mauvaise foi pour nier l'importance du chant dans l'éducation musicale des jeunes enfants. Mais comment « bien chanter » ? Réponse des I.O. : « La formation de la voix ... sera poursuivie à l'aide d'exercices d'intonations ». Il s'agit là

(3) C'est moi qui souligne.

(4) I.O., 1923.

des vocalises qui sont, rappelons-le énergiquement, la base technique du chant lyrique. Elles sont donc indispensables à une certaine forme de culture vocale (dont je serai la dernière à dire du mal !) ; culture vocale que l'on ne peut pleinement envisager (pour des raisons physiologiques) qu'à l'âge adulte. Ces vocalises doivent-elles absolument être pratiquées par un enfant d'âge scolaire, pour que sa voix possède les qualités de justesse et de souplesse nécessaires à ses besoins d'expression musicale ? La pratique du chant n'est-elle pas déjà (si elle est bien menée) largement suffisante ? Et faut-il rappeler que les premières vocalises sont naturelles, qu'elles s'exécutent dans un berceau et que, même plus tard, dans leurs chants libres, les enfants reviennent à ces jeux vocaux ? Favorisons donc, et le chant et les « exercices d'intonation » naturels que sont les improvisations enfantines.

Autre condition pour « bien chanter » : être accompagné. L'accompagnement est bien commode : il permet de chanter « juste », c'est-à-dire à une hauteur donnée, des intervalles donnés. « Il est indispensable de donner une audition d'une justesse absolue : c'est dire la nécessité de se munir d'un instrument : violon, si l'on est déjà musicien, piano, guide-chant, flûte, etc. » (5). Le violon ? l'instrument sur lequel il est à peu près impossible (à moins d'être Oïstrakh ou Menuhin) de jouer rigoureusement juste. La flûte ? instrument purement mélodique, et donc assez peu fait pour l'accompagnement (qui, au niveau du chant scolaire du moins, doit être de soutien, c'est-à-dire fait d'accords). Ne parlons pas du piano, rare dans nos classes, encombrant et onéreux, ni du guide-chant, asthmatique, au jeu particulièrement inexpressif. Enfin, le problème du chant et de l'importance de la musique mélodique (ce sera ma conclusion provisoire) paraît être, en fait, un cas particulier du problème plus général du type de musique enseignée.

3. UNE CERTAINE MUSIQUE, UNE CERTAINE CULTURE

« C'est de la réalité musicale que doit sortir la règle musicale » (7).

La règle ? De quelle règle s'agit-il ou plutôt de quel ensemble de règles ? Sans doute de celles régissant la tonalité. C'est-à-dire d'un système gouvernant la musique savante en Europe occidentale entre le XVII^e siècle et le début du XX^e siècle (entre Rameau fixant les règles de l'écriture tonale, et Schönberg, premier musicien sériel). On voit les limites spatio-temporelles de ces règles et leur inactualité historique (8). Et c'était déjà vrai en 1923 ! (1912 : « Pierrot Lunaire » d'A. Schönberg).

Mais voyons plutôt de quelle « réalité musicale » on va tirer ces fameuses règles et comment (9) : « On les habituera [les élèves du C.E.] à chanter simultanément en deux groupes les sons d'un intervalle et, de cette manière, on leur fera sentir ce qu'on entend par consonance et dissonance » (10). Exemple typique de la façon dont on influence le goût musical des enfants. Car, bien sûr, il est sous-entendu que dissonance = laideur ! On ne s'étonnera pas ensuite si les mêmes élèves, nantis de notre bonne culture classique occidentale (suprématie de la race blanche !) et devenus adolescents, jugent en classe de seconde, les harmonies debussystes hautement grinçantes (exemple vécu) et ricanent à l'audition de « Pacific 231 » d'Honnegger. Quant à seulement supporter une œuvre de P. Boulez (du bruit !) ou à pénétrer les raffinements de la musique hindoue (des sauvages !) il n'en est pas question. Pourtant, le disque permettrait une ouverture du goût. Mais, dans le domaine de l'audition de disques, admirons la progression : « On choisira d'abord des morceaux au rythme facile, puis des morceaux de genre descriptif, enfin des fragments des plus belles œuvres des grands maîtres. » Nous reviendrons sur la notion de « rythme facile » (cf. paragraphe 4). Quant à la musique descriptive, nous avons dit dans notre

(5) Gossot et Brunot : De la théorie à la pratique. Istra Editeur.

(7) I.O., 1923.

(8) Je ne veux absolument pas dire : leur inactualité esthétique. C'est un terrain sur lequel, pour l'instant, je refuse de m'engager.

(9) I.O., 1923.

(10) Souligné par moi.

numéro spécial sur « l'Education musicale » (11), ce que nous en pensions (et d'autres avec nous, cf. entretien avec Mlle J. Lachaux). Enfin, on remarquera que ces œuvres simples et descriptives sont reconnues implicitement comme médiocres ; puisqu'on les distinguera soigneusement des « plus belles œuvres des grands maîtres ». Ce n'est qu'en F.E. et au Cours Supérieur (?) qu'est enfin reconnu le droit au chef-d'œuvre !...

4. UNE PROGRESSION CARTÉSIENNE

« ... De conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu comme par degrés jusques à la connaissance des plus composés, et supposant même de l'ordre entre ceux qui ne se précèdent point naturellement les uns les autres. » (Descartes, Discours de la Méthode, II^e partie.)

« ... de diviser chacune des difficultés que j'examinerais en autant de parcelles qu'il se pourrait et qu'il serait requis pour les mieux résoudre. » (Idem)

Il semble que les programmes officiels (et sans doute n'est-ce pas vrai seulement pour l'éducation musicale) soient conçus selon une progression cartésienne. C'est-à-dire que l'on a ordonné la matière à enseigner des notions les plus simples jusqu'aux plus complexes ; une notion simple étant ici (cf. Descartes) une notion telle qu'on ne puisse plus la décomposer. Certes, tout programme suppose une ordonnance. Mais la progression logique est-elle la progression pédagogique ? Et le simple, au sens cartésien, est-ce le facile ? J'entends ici par facile, ce qui est assimilable aisément par un enfant, à un âge donné, avec des structures mentales données. Le souci cartésien (outre cette ordonnance du simple, du complexe), se traduit aussi par un besoin de définir : ne rien enseigner de la théorie musicale tant qu'on n'a pas défini les termes. Or, un terme musical peut-il, clairement et aisément, se définir avec des mots, c'est-à-dire dans un autre système, dans un autre langage. Par exemple, pouvons-nous, nous adultes, répondre immédiatement et valablement à cette question :

— Qu'est-ce qu'une mélodie ?

Avec ces prétendues définitions (12) qui ne définissent pas grand-chose, il y a un grand risque de fermer la porte à la musique. La définition d'un terme musical doit être musicale, c'est-à-dire tout le contraire d'abstraite. Et d'ailleurs, au niveau de nos classes, faut-il définir ? Est-ce qu'en calcul (même dans une perspective traditionnelle) nous définissons la multiplication ? Non, mais les enfants agissent, « effectuent ». De même, il n'y a pas lieu de définir verbalement la croche pointée ou le demi-soupir, mais il y a lieu de les faire pratiquer, « effectuer ».

Ayant posé ce que nous pensions des définitions dans une pédagogie musicale, examinons maintenant comment se traduit le souci, déjà noté, d'aller du simple au complexe :

- pour l'étude des degrés de la gamme (pédagogie de la mélodie) ;
- pour l'étude des valeurs de notes (pédagogie du rythme) ;
- pour l'étude de la tonalité (pédagogie de l'harmonie).

4.1. L'étude des degrés de la gamme

La note la ;

Les notes : la - si - do ;

Les notes : sol - la - si - do

(11) L'I.P.E.M. dispose encore d'exemplaires de ce numéro double de sa revue « Ile-de-France ». Pour le recevoir, envoyez 6 F en timbres-poste ou chèque postal à M. Fallgand, 8, rue R.-Garros, 94-Orly.

(12) Ex. : « Le mode est la manière d'être de l'échelle musicale. » Initiation à la musique, Ed. du Tambourinaire (ouvr. collectif). Je défie quiconque de réaliser pleinement à l'aide de cette seule définition verbale, ce qu'est la musique modale.

Les notes : do - ré - mi - fa

La gamme.

On considère ici qu'il faut commencer par l'apprentissage d'une note (le la). On a donc divisé la gamme « en autant de parcelles qu'il se pourrait ». Une note prise isolément est certes un élément simple ; mais est-ce une notion facile ? Cette progression dans l'étude de la gamme est valable pour une logique d'adulte, mais pas pour une pensée enfantine. Il semble que, pour l'enfant, l'ensemble soit plus facilement perçu et intégré que la partie · l'ensemble est signifiant. Une note seule ne veut rien dire, alors qu'un groupe de notes, lui, a un sens et sera donc perçu, appris et retenu avec profit.

4.2. L'étude des valeurs de notes

Étudions maintenant la progression prévue pour l'étude des rythmes. Elle est aussi rigoureuse, sur le plan de la logique (d'une certaine logique) que la précédente ; à la différence près qu'elle est analytique et non plus synthétique. On découvrirait la gamme par ajouts successifs à la note la, et on étudie les rythmes par division de la valeur « mère » : la ronde.

Au C.E. : études de la ronde, de la blanche, de la noire.

Au C.M. : études de la croche, de la double-croche, de la noire pointée.

« Au commencement était la ronde... » ... qui se divisa en 2 noires, qui, chacune, se divisèrent en deux croches, qui, à leur tour..., etc. Enfin, quand on est arrivé au terme de cette division, par 2, on s'occupe (chaque chose en son temps) d'une division par 3 : c'est donc en fin de C.M. qu'on étudie la noire pointée (13).

Cela est bel et bon, et satisfaisant pour l'esprit, mais :

1) les enfants sont plus à l'aise dans les rythmes rapides (de l'ordre de la croche et de la noire) ;

2) les enfants, comme d'ailleurs les primitifs, et les musiciens du Moyen Age (qui sont nos propres primitifs), emploient spontanément les rythmes ternaires (14).

Dès lors, est-il si logique que cela de commencer l'étude des rythmes par des valeurs longues (la ronde, la blanche) et par des rythmes exclusivement binaires ?

4.3. L'étude de la tonalité

L'étude de la tonalité, c'est l'étude des accords et des différentes gammes. A en croire les I.O., on pourrait penser que la tonalité de do majeur est plus simple que les autres. En fait, il s'agit d'une simplicité d'écriture ; la gamme de do majeur s'écrivant sans altérations : do - ré - mi - fa - sol - la - si - do.

Mais la solmisation permettrait de rendre aussi simple, du point de vue du déchiffrage, l'étude de toutes les tonalités, qu'elles soient mineures ou majeures (cf. article sur la Méthode Kodaly : « ile-de-france », 78). De plus, en basant, durant au moins 2 ou 3 ans, toute l'étude de la tonalité sur le seul accord parfait, on enfonce la tonalité à coups de marteau, dans l'esprit et la sensibilité de nos enfants ; et encore, la tonalité sous sa forme la plus plate.

« Simplicité et beauté de l'accord parfait. »

Je ne sais pas si l'accord parfait est le plus simple des accords, mais c'est sûrement le plus pauvre harmoniquement.

De plus, on peut se demander si un accord peut être beau par lui-même. Il est beau

(13) La noire pointée relève bien en effet d'un système à base ternaire puisque : c'est-à-dire :

(14) La raison de ce fait semble tenir aux rapports originels étroits entre la musique et la danse. Je ne développe pas mais j'espère pouvoir le faire un jour et consacrer un article à cette question.

par rapport à ce qui se passe, harmoniquement, avant et après lui. Enfin, plus profondément qu'est-ce que cette notion absolue et intemporelle de beauté ? La tierce majeure a été longtemps condamnée comme laide, diabolique (« diabolus in musica » disait-on) et terriblement dissonante. Elle est maintenant la base des petites harmonisations à 2 voix pour colonies de vacances !... De nos jours, l'oreille s'est formée à une musique (à des musiques) de plus en plus complexes : les enfants de notre époque sont susceptibles d'être charmés par autre chose que la « simplicité de l'accord parfait ».

La simplicité de l'accord parfait, c'est la simplicité du syllabisme B.A. → B.A. C'est dire son expressivité...

En admettant même que l'accord parfait soit une base simple du système tonal (et en admettant que ce soit ce système et lui seul qu'il faille enseigner), il faut préciser qu'il en est la base harmonique (ou « verticale ») et non mélodique (ou « horizontale »). Je m'explique : ce qui est simple en lui, et peut être pris comme point de départ c'est la superposition :

do
mi
sol
do

Mais il n'est pas naturellement mélodique. Il n'y a pas, pour une oreille non formée, de mélodie sensible dans : do - mi - sol - do chantés successivement.

L'étude des chants libres, des comptines de différents pays (15), des rondes, nous montrerait au contraire que les mélodies naturelles sont à base, non pas de tierces (do-mi ou mi-sol) mais uniquement de quarts et de quintes (do-fa ou do-sol).

Exemple : la comptine : « Une souris verte » est basée sur deux cellules mélodiques :

1. u - ne - sou -	ris		→ sol
	ver.		→ fa
	te		→ do

Entre les 2 degrés extrêmes (« ris » et « te ») : 1 quinte : do-sol.

Entre le degré intermédiaire et le degré inférieur (« verte » et « te ») : 1 quinte (do-fa)

2. je - l'at	par - la		→ la
	tra		→ sol
	pe		→ ré

On retrouve : 1 quinte (ré-la), 1 quarte (ré-sol).

Donc sur cet exemple, on voit que ce qui est simple verticalement, c'est

sol
mi
do

(accord parfait) et ce qui est simple mélodiquement, c'est do - fa - sol.

Et s'il fallait absolument vocaliser, ce n'est sûrement pas les sempiternels do-mi-sol-do-sol-mi-do qui seraient utiles au développement d'une oreille mélodique naturelle.

Parallèlement à ce problème de la tonalité, je voudrais parler aussi des modes : on nous dit qu'il faut aborder les modes mineurs et majeurs en C.M. Sous-entendu : c'est difficile.

(15) Cf. les livrets de la méthode Orff.

Ici quelques remarques : comme je viens de le montrer avec « une souris verte » ; mais on pourrait faire la même chose avec des chants populaires anciens (« Le Roi Renaud » écrit dans le mode de la), la musique est primitivement modale (16). Alors, 2 modes seulement, et en C.M., c'est trop peu, et trop tard.

Ici encore le mode majeur n'est pas une notion simple du point de vue musical, mais du point de vue de l'écriture. Mais dans une perspective cartésienne, on pourrait penser que le mode mineur dérive (étant « plus complexe » comme écriture) du mode majeur et que la progression majeur → mineur est justifiée du point de vue logique.

CONCLUSION

Il y aurait encore bien des choses à dire sur ces I.O., en particulier sur la venue tardive de la nuance dans la progression solfégique. Alors que nous pensons que ce qui doit venir en premier, c'est l'expression. Et l'expression appelle la nuance.

Je pense, cependant, avoir montré d'une façon assez complète et détaillée quelles conceptions de la musique trahissent les Instructions et Programmes.

Nous ne sommes pas les premiers à nous poser ce problème de renouvellement des méthodes. Les travaux de K. Orff, M. Martenot, Z. Kodaly..., etc., aboutissent à des conclusions convergentes, quant à la place de l'expression et à celle du solfège, et de l'écriture dans l'enseignement musical des jeunes enfants.

Les solutions proposées sont diverses. En France, il semble qu'actuellement, on veuille faire appliquer des solutions (celles de Z. Kodaly et de K. Orff en particulier) sans donner aux enseignants les moyens de réfléchir clairement à ce qui a dicté ces recherches nouvelles. Renouveler l'enseignement musical : oui, nous voulons bien, mais il faut :

- ne pas négliger les urgences matérielles (conditions de travail, horaires, effectifs) ;
- donner à tous la formation permettant de comprendre l'intérêt des nouvelles méthodes et de bien les appliquer ;
- réfléchir d'une façon objective et analytique sur les fondements de notre enseignement musical traditionnel, sur ses grandeurs (eh oui !) et hélas sur ses servitudes.

Bernadette FRADY, le 23 mars 1968.

(16) Et même polymodale. Là aussi il faudrait développer : peut-être pourrions-nous le faire un jour.

CORRESPONDANCE SCOLAIRE

Depuis le 10-10-1968, l'Institut Parisien de l'Ecole Moderne (I.P.E.M.) met gratuitement à la disposition de TOUS les collègues (sans exclusive aucune) désireux de pratiquer la correspondance scolaire, un moyen de trouver un ou des équipiers.

Nous souhaitons que chaque équipe de deux classes (enfants + éducateur) crée ses propres règles de fonctionnement des échanges. Toutefois, pour prétendre amener un minimum de réussites, chaque demande doit comporter :

NOM DU DEMANDEUR - ADRESSE DE L'ÉCOLE - EFFECTIF ET NIVEAU DE LA CLASSE - SOUHAITS MINIMAUX - ENVELOPPE TIMBRÉE A L'ADRESSE DU DEMANDEUR.

S'adresser à : M. Jacques GILBERT, école maternelle Romain-Rolland, 93 - La Courneuve - Tél. : FLA. 47-41 (après 19 heures).

Dans la cour de l'école...

Dans la cour de l'école, les fumées font l'exercice

Une, deux

Coupe solaire

Coupe scolaire

Le soleil est enfumé

L'école est brûlée

Une deux

Les dragons miroitent

Crachent la fumée

Une, deux,

Au pas, colonne par trois

Nom de Dieu ; allez-vous vous mettre en rang ?

Une, deux

Ballons, Ballons, ballons

Captifs de l'incendie

Esclaves de l'enseignement primaire supérieur

Une deux,

En avant marche,

Le vent ne souffle pas

Les dragons font la grève

Une, deux

Poussez-moi ces nuages par le derrière

Arc-boutez

Tirez, soufflez, poussez

En rang

Coups de sifflet
Une, deux
Les chefs de file manquent à l'appel
Dragon numéro 1
Dragon numéro 2
Dragon numéro 3
La discipline fait la force des armées
Scro-gneu-gneu
Je vais vous foutre dedans
Conseil de discipline
Pas de dragons fainéants
Les murs s'écroulent
Les élèves s'écoulent
Dans la rue
Vive la fuite
Les cahiers au feu
Dansent dans l'incendie
Les dragons les dévorent.
Ils ne veulent pas marcher.
Biquette, veux-tu sortir du chou.
Elève dragon
Elève fumée
Pas moyen d'avancer.
Paresse caractérisée
Fumée morte
Chandelle éteinte
Cierges éteints
Les dragons se sont pétrifiés
Au garde-à-vous
Les élèves-dragons.

Michel MARQUE

MAGNÉTOPHONISTES !

Vous avez encore jusqu'au 1-12-68 pour participer au concours d'enregistrements scolaires organisé par l'I.P.N. Demandez le règlement à l'I.P.N. C/o M. J. CHARRIER, 29, rue d'Ulm, Paris (5^e).

Quelques réflexions à propos de l'échec global de la lecture, le niveau intellectuel étant normal

Lire, c'est apprendre les symboles de la langue écrite pour la communication avec autrui.

On n'apprend pas à lire tout seul, dans son coin, on apprend dans une certaine relation, on lit devant des camarades, pour son instituteur, on relit à la maison pour son père ou pour sa mère, avec toutes les sortes de conflits que cela peut réveiller, entraîner, ou cristalliser.

Apprendre à lire met en cause la coordination d'une multitude de fonctions. L'enfant de 6 ans n'en est capable que s'il a atteint un certain niveau de maturation, ou plutôt, s'il est capable de l'investissement d'un certain nombre de fonctions dans certains types de relations. Il ne peut faire cet investissement que s'il a atteint un certain stade de son développement affectif, autrement dit, s'il a atteint un certain niveau d'organisation de sa personnalité.

Ce stade n'est pas atteint :

- s'il est encore englué dans des conflits affectifs d'où il a du mal à se tirer ;
- s'il ne peut s'identifier au père (si c'est un garçon), celui-ci étant absent ou malade, ou présent, mais inexistant car trop effacé ;
- s'il y a une trop grosse fixation à la mère qui empêche toute progression, l'enfant désirant avant tout rester « le bébé chéri de sa mère ». C'est souvent le cas lorsqu'il y a eu sevrage brutal, hospitalisation, ou placement dans la petite enfance.

Tous les cas que j'ai eu l'occasion d'observer ou dont j'ai eu à m'occuper en tant que psycho-rééducatrice entraînent dans l'un de ces cadres :

- soit qu'il y ait difficultés d'identification à l'adulte, au père surtout, celui-ci étant disparu, ou malade chronique grave, ou de peu de poids dans la constellation familiale ;
- soit qu'il y ait retard affectif pour des raisons tenant à l'histoire même de l'enfant : coupures plus ou moins longues d'avec le milieu familial et surtout la mère ou son substitut dans la petite enfance (de la naissance à 3 ans environ), intervention chirurgicale ou maladie grave dans cette même période ;
- soit que la famille, ou l'un de ses membres, la mère souvent, quelquefois une grand-mère, exerce sur l'enfant une hyperprotection qui l'empêche de progresser et de s'épanouir de façon autonome.

Chaque fois qu'un enfant, pour l'une ou plusieurs des causes énoncées ci-dessus (qui, le plus souvent d'ailleurs, se trouvent incluses dans tout un ensemble de difficultés frappant la constellation familiale, lesquelles se répercutent les unes sur les autres), n'a pu accéder normalement à l'autonomie affective d'un enfant de son âge, il a peu de

chances de pouvoir participer à un apprentissage de la lecture dans les conditions qui sont celles de la moyenne des enfants.

Car apprendre à lire, c'est aller vers l'inconnu, c'est en quelque sorte faire un nouveau pas dans l'acquisition de son indépendance, c'est donc en même temps prendre ses distances d'avec la famille, se libérer de certains liens qui, jusque-là, étaient des supports, mais qui risqueraient de devenir des entraves. L'enfant qui ne peut ou ne veut quitter l'enfance ne peut accéder normalement à la lecture, car lire peut signifier pour lui, de façon inconsciente bien entendu, se séparer de sa mère, ou bien grandir et devenir comme papa qui est malade et va peut-être mourir, ou ne plus être le bébé que l'on chole, car seuls les bébés sont choyés pense-t-il ! Pour le rééducateur, l'important c'est la signification réelle qu'a cet apprentissage, signification dont l'enfant lui-même n'a pas conscience, mais qu'assez souvent il extériorise dans ses productions spontanées (dessins, modelage, jeux, langage). Il arrive cependant que l'enfant connaisse son problème, exemple cette fillette, cas rencontré assez récemment, qui me dit très nettement et très fermement à la troisième ou quatrième séance : « Je ne veux pas apprendre à lire ; les bébés ne savent pas lire, je veux rester un bébé, quand on est un bébé, c'est bien, maman vous aime beaucoup ! »

Cela se passe de commentaires ; le rééducateur n'a malheureusement pas toujours la chance de tomber sur des cas aussi nets !

Cependant, pour lui, la compréhension du cas est essentielle. Il doit non seulement admettre et respecter, mais surtout essayer de comprendre « l'état de non-désir » de l'enfant, toujours significatif de quelque chose qui ne va pas et qu'il serait dangereux de forcer. Du fait de sa personnalité, du fait des conditions privilégiées dans lesquelles il se trouve, il pourrait très facilement, dans certains cas, obtenir des acquisitions de la part de l'enfant, acquisition qui par ailleurs ne serviraient à rien, celui-ci n'étant pas apte à en bénéficier, mais qui équivalaient à un forçage et cristalliseraient sûrement ses résistances. On a cité au cours de réunions d'études des cas d'enfants qui, après des rééducations ayant apparemment donné de bons résultats, étaient devenus énurétiques, instables, etc. Le symptôme s'était simplement déplacé, le problème restait entier, probablement aggravé par le forçage.

Cette attitude de respect du « non-désir » de l'enfant, contrairement à ce que certains pourraient penser, n'est pas une attitude de passivité. Elle consiste à laisser l'enfant s'exprimer par le moyen qu'il choisit lui-même : dessin, langage, modelage. Peu à peu, il va extérioriser ses difficultés, peut-être en prendre conscience lui-même de façon plus ou moins vague. Le rééducateur, lui, doit rester extrêmement attentif, extrêmement vigilant, réceptif à tout ce que fait et dit l'enfant, l'encourageant sans cesse par une attitude de neutralité bienveillante dans les activités qui lui apportent des satisfactions. Ainsi il introduit peu à peu une dimension nouvelle dans la relation enfant-adulte, celui-ci n'étant plus perçu par l'enfant seulement comme répressif et inaccessible mais comme un stimulant, un révélateur de ses possibilités. Cette relation qui, du fait de l'échec en lecture, était forcément rendue difficile, quand elle n'était pas complètement faussée, tend à se « renormaliser » à travers celle vécue vis-à-vis du rééducateur, tant dans le sens enfant-parents que dans le sens enfant-maître. A partir de ce moment, l'enfant va peu à peu pouvoir accéder à un état de possibilité d'identification à l'adulte et, par là, à une possibilité de début d'apprentissage de la lecture. Avant ce stade-là, tout essai de réapprentissage est prématuré et, dans certains cas, même dangereux.

Il va sans dire que parallèlement à son travail avec l'enfant, le rééducateur entreprend avec les parents toute une refonte de la relation parents-enfant. J'ai laissé volontairement de côté tout cet aspect de la question qui, par son importance et sa complexité, doit faire l'objet d'une étude spéciale.

F. BECH,
Psycho-rééducatrice,
C.M.P.P. A.-Bréchet,
Paris (17^e).

Qu'est-ce qu'un bon lecteur ?

Voici le chapitre II du livre sur « La lecture rapide, mythe ou réalité » écrit par M. Lobrot et C. Philippe, dont nous avons donné précédemment le chapitre I à nos lecteurs. Rappelons que ce livre doit paraître prochainement en librairie.

Faisons maintenant un saut dans le temps et, du présent, sautons dans le futur. Nous prendrons une position prospective, et essayerons de voir ce que serait un homme qui aurait fait à la lecture la place qu'elle mérite et qui saurait lire comme il faut. Nous nous placerons successivement à trois points de vue :

1° Tout d'abord nous essayerons de montrer ce que devraient être les automatismes perceptifs d'un homme normal, qui ne serait pas un virtuose dans le domaine de la lecture mais simplement un lecteur honorable.

2° Ensuite nous nous placerons du point de vue de l'utilisation des livres ou, d'une manière générale, des supports imprimés et chercherons quel est l'usage le meilleur qu'on puisse faire de ces instruments, tant au point de vue de l'attitude à avoir envers eux que du point de vue de leur manement.

3° Enfin, nous prendrons une position moins centrée sur l'individu et davantage sur la collectivité ou la civilisation et nous essayerons de déterminer la place que peut occuper la lecture tant dans le processus général de l'aculturation que dans celui de la production. Nous étudierons la lecture comme objet social.



La lecture est objet d'apprentissage. On apprend à lire à l'école et ensuite on ne cesse de lire, tout au cours de son existence. On pourrait donc penser que la manière dont nous lisons est la meilleure possible, puisque, ayant commencé jeune à apprendre, nous avons été soumis à un entraînement ininterrompu.

En réalité, il n'en est rien. Il se produit en effet un phénomène curieux, qui a été observé par les spécialistes. Durant leur scolarité, les enfants atteignent au bout de quatre ou cinq ans un « plafond » qui ne sera jamais plus dépassé. Ce « plafond », bien loin de correspondre à une limite infranchissable, correspond au contraire à une performance plutôt moyenne et même souvent assez basse. Ceci s'observe d'ailleurs aussi bien pour la lecture que pour le calcul, l'orthographe, etc.

Nous avons déjà parlé, dans le chapitre premier, des différents mécanismes en jeu dans la lecture. Nous ne reviendrons pas là-dessus et supposons connus les mouvements de progression, la durée des pauses, les « retours en arrière » ou régressions, etc.

Ces mouvements, qui caractérisent la lecture, connaissent, au cours de la scolarité, une amélioration rapide et spectaculaire.

D'après l'auteur américain Buswell (1), suivi par des chercheurs français, le nombre de mouvements de progression diminue spectaculairement jusqu'à l'âge de 9-10 ans, passant de 18 par ligne en moyenne à 6 ans, à 7 par ligne en moyenne à 10 ans. Le nombre des mouvements de progression ne diminue pratiquement plus après cet âge (les étudiants de 18 ans feraient en moyenne 6 fixations par ligne).

La durée des fixations, c'est-à-dire des pauses, durant lesquelles se produit l'acte de lire, ne change à peu près pas au cours de la scolarité. Elle a même tendance à augmenter, pour atteindre un maximum autour de l'âge de 10 ans. Il faut naturellement remarquer que ces pauses, si elles ne sont pas de plus en plus courtes, sont cependant de moins en moins nombreuses. Leur allongement compense leur raréfaction.

C'est enfin le nombre des mouvements de vérification ou régressions qui diminue le plus fortement au cours de la scolarité. D'après le même Buswell le nombre des vérifications est de plus de 5 par ligne à 6 ans, de 1,5 par ligne, en moyenne, à 13 ans, et de 0,7, en moyenne, chez les étudiants de 18 ans.

On pourrait comparer le mouvement des yeux dans la lecture à la marche du train. La rapidité du train correspond à la rapidité du déplacement des yeux. Les arrêts du train correspondent aux stations de lecture (le seul moment où on lit). La vitesse moyenne du train dépend évidemment de la rapidité de son déplacement ainsi que du nombre et de la durée de ses arrêts.

Les changements dans la lecture au cours de la scolarité jouent uniquement sur le nombre des stations, c'est-à-dire sur le nombre des arrêts du train. En effet, la durée des arrêts reste à peu près constante et la rapidité du déplacement des yeux entre les stations ne se modifie guère. Tous les gains de vitesse qui sont réalisés le sont grâce à l'augmentation des « plages de lecture » et à la diminution des régressions.

La vitesse à laquelle atteignent les enfants de 10-11 ans se situe approximativement autour de 150 mots par minute, pour un texte de difficulté moyenne, dont le vocabulaire est connu et avec une bonne compréhension.

Comme nous l'avons déjà dit, ces performances atteintes autour de l'âge de 10 ans et qui se maintiennent ensuite ne constituent pas du tout une « limite infranchissable », bien au contraire. Le nombre de 6 à 7 fixations par ligne en moyenne qui caractérise les lecteurs adultes correspond en effet à une fixation pour seulement 1 ou 2 mots pour une ligne de 12-13 cm. Cela est très faible et peut être largement dépassé.

De même la durée des pauses, beaucoup plus stable que la durée des progressions pour un même individu, est très inférieure à la durée limite. Elle se situe autour de 250 ms en moyenne.

Notre étonnement a été grand quand nous avons commencé nos recherches au tachistoscope (2) de constater qu'un enfant de 9-10 ans est parfaitement capable de lire un groupe de deux ou trois mots courants en 10 millisecondes, c'est-à-dire pratiquement un centième de seconde. La durée de la pause dans cette lecture tachystoscopique est donc 25 fois plus courte qu'elle ne l'est dans une lecture normale. Certes, dans une lecture normale, il y a d'autres problèmes qui se posent et en particulier le problème d'accorder ce groupe de mots au contexte. Cependant, le temps de pause n'est pas, comme on pourrait le croire, limité à ce qu'il est par des conditionnements perceptifs. Il ne l'est que par une certaine lenteur au niveau de la compréhension.

Enfin le nombre des retours en arrière de faible amplitude pourrait être considérablement réduit chez les adultes actuels, où elle atteint la valeur moyenne d'une régression par ligne, ce qui est énorme.

Les mécanismes de la lecture sont donc susceptibles d'une énorme amélioration, puisque les adultes qui, aujourd'hui, lisent le mieux sont encore au moins cinq fois au-dessous de leurs possibilités.

(1) Buswell, G.T. "Fundamental Reading Habits: a study of their Development" Univ. of Chicago Press - 1922.

(2) Tachistoscope : Instrument électronique qui permet de projeter une image sur une durée d'une fraction de seconde.

Essayons maintenant d'aller plus loin et demandons-nous pourquoi on constate cette stabilisation des performances en lecture au niveau de 9-10 ans, comme si la quantité énorme de lecture effectuée par l'adolescent, puis par l'adulte, étaient sans effet sur l'aptitude à lire.

Cela tient, sans aucun doute, à ces mauvaises habitudes qui s'installent durant la scolarité, qui constituent comme autant de freins vis-à-vis des progrès possibles. La cause ultime doit être cherchée du côté des attitudes profondes. Les adultes, bien qu'ils lisent en moyenne 35 minutes par jour, d'après une statistique de l'I.N.S.E.E. faite sur l'ensemble de la population en 1966, gardent en eux, profondément, une espèce de paralysie et de timidité en face de la lecture. Ils ont peur de cette activité et ne l'effectuent qu'avec beaucoup d'appréhension.

Un bon lecteur serait celui qui effectuerait toutes ses lectures avec agressivité, sans craindre continuellement de perdre de l'information, sans prononcer mentalement les mots, en négligeant les détails pour s'attacher à l'esprit du texte.

Un tel lecteur se mettrait dans une position telle que toutes ses lectures contribueraient à le faire progresser, au lieu d'être, comme c'est le cas actuellement, pratiquement inutiles. Il se replacerait, en effet, sans le savoir, dans un véritable processus d'apprentissage : au lieu d'apprendre à reconnaître des stimuli isolés, il apprendrait peu à peu à réagir en face de « groupes de stimuli », ou, comme on dit en psychologie, en face de « Gestalt » (groupes complexes et structures de stimuli). Cette lecture de « groupes de stimuli » ne se produit, pour la plupart des lecteurs actuels, que dans des circonstances exceptionnelles, quand il s'agit de lire des ensembles de mots stéréotypés comme « défense de fumer », « entrez sans frapper », etc. Elle pourrait se produire désormais de manière habituelle.

Le lecteur atteindrait rapidement une vitesse de lecture de l'ordre de 1.000 ou 1.500 mots par minute et, en admettant qu'il perde une certaine information au niveau des détails, il gagnerait au niveau de la compréhension globale, puisqu'il s'intéresserait davantage aux idées et aux relations entre les idées.

**

Continuons le portrait de notre « bon lecteur ». Nous considérons qu'il est dans une situation sociale quelconque cadre supérieur, cadre moyen, employé ou ouvrier, peu importe !

Il a des loisirs, c'est-à-dire des « temps libres » où il n'est pas contraint de faire telle ou telle activité.

Le premier problème, c'est d'utiliser ses loisirs et d'opérer ici un certain nombre de changements, car il n'a pas la possibilité de changer radicalement l'organisation de son activité professionnelle.

Beaucoup de gens ont une optique tout à fait fautive à l'égard des loisirs. Ils considèrent ceux-ci comme un temps réservé au repos. Ils les conçoivent d'une manière négative, comme le temps où l'on ne travaille pas et où on ne doit pas non plus travailler. Ils pensent en effet que la fatigue résulte du travail et le repos du non-travail. Le seul moyen de récupérer est pour eux de ne rien faire ou plus exactement de faire les choses qui équivalent pratiquement à ne rien faire. Ils admettent donc implicitement la double égalité.

(Fatigue = Travail)

(Repos [récupération] = non travail)

C'est un point de vue faux. Les études les plus récentes et les plus sérieuses sur la fatigue prouvent que celle-ci ne provient pas du travail mais plutôt de la contrainte, du désintérêt et de l'ennui. La meilleure façon de se reposer et de récupérer n'est pas de ne rien faire, ce qui revient à retrouver l'ennui sous une autre forme et dans un autre contexte, mais de faire un véritable travail dans un climat de liberté et d'intérêt.

Le résultat le plus évident de l'illusion que nous venons de dénoncer, c'est une fatigue accrue qui s'installe dans les profondeurs de l'organisme et qui cause ces innombrables « maladies de cœur », ce névrosisme, cette anxiété qui représentent de graves problèmes de la civilisation moderne.

Notre lecteur ferait mieux de s'adonner franchement et largement à la lecture. Pas seulement à la lecture, car il y a bien d'autres activités passionnantes mais à la lecture dans une large mesure puisque celle-ci constitue une activité intellectuelle privilégiée.

Que va-t-il lire et comment va-t-il le faire ?

C'est ici le moment de poser le problème central : qu'est-ce que lire ? La lecture n'est-elle qu'une activité de fourmi consistant à recueillir les milliers d'informations contenues dans les textes imprimés ou est-ce autre chose ? C'est évidemment autre chose.

Un texte quelconque n'est jamais une simple somme d'information, c'est un univers fermé tissé de mille fils invisibles qui sont comme autant de liens entre des idées générales ou des faits particuliers. La répétition ou, comme disent les linguistes, la redondance est l'âme des textes écrits, car les liens en question unissent naturellement de nombreux éléments qui constituent des « ensembles ».

Ce sont ces « ensembles » qui donnent leur sens et leur unité aux textes écrits. Par exemple, un ouvrage donné, l'œuvre d'un auteur, un secteur de la technique ou de la science, une « période littéraire », une école littéraire, un genre littéraire, une époque historique, un problème, un thème policier, un thème journalistique, etc., constituent autant d'ensembles ayant leur vie et leur esprit propres.

Si notre lecteur veut trouver de l'intérêt à la lecture, il doit aller à ces « ensembles » et non aux informations isolées que contiennent les écrits.

Il doit donc lire un grand nombre de textes, et les lire vite, sans s'attarder aux détails. Certes, les détails peuvent avoir dans un article de journal, un roman, un document historique, une importance capitale. Cependant, s'ils ont une telle importance, ils « se retrouvent » toujours, ils sont présents à beaucoup d'endroits à la fois, ils ne sont plus des détails. Dès l'instant, au contraire, où ils sont isolés, uniques, ils perdent de leur importance. Ils ne constituent plus qu'une bulle sur la surface d'un liquide, un accident.

Nous voudrions qu'on comprenne bien ce que nous voulons dire quand nous faisons cette critique du « détail ». Le détail dans un texte écrit doit être considéré par rapport au texte en question et non par rapport à la réalité qu'il exprime. Si nous lisons par exemple « l'homme rentre chez lui à 10 heures 30 mn », ceci est un détail qui exprime un événement minuscule. Cela ne veut pas dire que ce soit un « détail » par rapport au texte. Si, en effet, le fait d'être rentré à 10 h 30 permet, dans un roman policier, à un des personnages, d'avoir un alibi, ceci n'est plus du tout un « détail » mais au contraire un centre de l'histoire — un nœud. Mais il ne se peut pas, alors, qu'on ne le retrouve à dix ou vingt endroits différents sous des formes différentes.

La lecture au niveau des « détails » — au sens où nous venons de le dire — est donc une mauvaise lecture qui doit être systématiquement abandonnée. Il faut lui préférer une lecture au niveau des « ensembles », ce qui veut dire pratiquement de nombreuses lectures, faites largement et rapidement.

La conséquence de ce qui précède, c'est que la lecture est une activité qui ne supporte pas d'être faite en petite quantité, au compte-gouttes et d'une manière pointilliste. La lecture demande qu'on lui fasse une large place et qu'on lui consacre beaucoup de temps.

Pratiquement, toute lecture doit résulter d'une volonté concertée de pénétrer dans un certain univers. Elle n'a d'intérêt que dans la mesure où elle permet de pénétrer dans cet univers. C'est la raison pour laquelle elle doit être rapide. Un lecteur est comparable à un voyageur qui voudrait connaître des pays entiers. Le mieux est qu'il prenne l'avion. S'il s'arrête, il le fait en connaissance de cause et d'une manière délibérée. Ces arrêts doivent être d'ailleurs soigneusement choisis et permettre un « recueillement », au sens étymologique du terme, c'est-à-dire de réunir ou de recueillir une masse de choses, en des lieux privilégiés et au moyen d'une réflexion approfondie. L'idéal n'est pas la lecture lente mais

la lecture rapide ponctuée d'étapes permettant l'approfondissement et, une fois de plus, la saisie d'un ensemble.

Que signifient pratiquement les choses qui viennent d'être dites ?

Tout d'abord qu'il ne doit plus y avoir une telle différence entre la lecture professionnelle et la lecture de loisir. Si la lecture devient plus systématique, plus importante, elle se rapproche du domaine professionnel ; elle peut même se brancher sur des intérêts professionnels. Mais, en même temps, elle devient une cause importante de plaisir et d'épanouissement psychologique, et par là elle réalise le but que devrait avoir toute lecture de loisir.

En second lieu, la lecture, pour présenter les caractères précédents, ne doit pas être éparpillée au hasard à droite et à gauche mais constituer une pénétration systématique d'un certain secteur de l'univers. Cette polarisation est indispensable pour que la lecture puisse prendre toute sa dimension.

Nous venons de décrire le « bon lecteur », celui que nous pourrions et que nous devrions tous être, qui, comme Montaigne et les grands humanistes de la Renaissance, trouve sa joie dans les livres.

Cependant, ce point de vue purement individualiste ne suffit pas. Il y aurait un risque à concevoir la lecture comme une activité narcissique qu'on ferait pour soi, coupé du monde, en contact intellectuel avec l'auteur seul.

La lecture a une tout autre dimension, collective et sociale.

Elle constitue, en effet, le meilleur investissement pour un groupe ou pour une collectivité donnée.

Plus la civilisation se développe, plus les investissements proprement techniques et intellectuels, c'est-à-dire les investissements en temps de travail, recherches, études, formations, prennent le pas sur les investissements en argent et en matériel.

A une époque où il n'existait que des instruments très rudimentaires, l'essentiel pour quelqu'un qui voulait produire, nourrir sa famille ou s'enrichir était de posséder un champ, quelques vaches, des « outils » c'est-à-dire des biens matériels.

Plus la technique est allée en se développant, plus elle a permis aux hommes de se libérer des contraintes de l'investissement matériel. Elle leur a permis en effet, avec des matériaux bruts soumis à un traitement bien étudié de produire 10 ou 100 fois davantage, plus facilement et plus vite qu'autrefois. Songeons par exemple aux matières plastiques qui sont tirées des matières premières élémentaires. Souvent même, la technique a permis à certains éléments naturels, comme électricité, gaz, essence, etc., de devenir aussi courants que l'air ou que l'eau qui coule dans les rivières. On peut objecter à cela que la production de tels biens exige la possession de machines perfectionnées et nombreuses qui coûtent cher, donc qui réclament de lourds investissements financiers. Cela est vrai. Cependant ces machines elles-mêmes, qui utilisent une énergie très bon marché, ont une puissance et une valeur disproportionnées à ce qu'elles représentent en matériel brut, en ferraille, en volume, etc. Elles sont avant tout du savoir emmagasiné et leur pouvoir leur vient des combinaisons complexes qu'elles réalisent qui sont le fruit de cerveaux humains. Si elles coûtent cher, ce n'est pas à cause de la quantité de matière première qu'elles représentent, mais parce qu'il a fallu payer les inventeurs, les bureaux d'études, les ingénieurs, les techniciens, etc., qui les ont conçues et fabriquées.

La compétence, il est vrai, coûte cher à celui qui doit l'acquérir, mais aussi elle lui rapporte beaucoup plus encore. La posséder est donc beaucoup plus utile que de posséder d'immenses biens matériels. Nous savons bien évidemment qu'il faut un minimum d'argent pour l'acquérir, mais ce n'est qu'un minimum qui n'est pas comparable aux richesses qu'il fallait autrefois si on ne voulait pas être purement et simplement un esclave c'est-à-dire un instrument dans la main d'un autre.

L'investissement intellectuel est donc la source essentielle de progrès tant au point de vue de l'individu qu'à celui de la collectivité. Au point de vue de l'individu, elle permet d'acquérir ce savoir et cette compétence, plus utile que tous les biens matériels. Au point de vue de la collectivité, elle permet à celle-ci de multiplier les biens et les instruments à un point tel que les causes d'appauvrissement et de détournement se trouvent neutralisées et que les possibilités de tous se trouvent considérablement augmentées. C'est pourquoi une collectivité moderne doit se préoccuper avant toute chose de créer les structures politiques, sociales, matérielles qui permettent la recherche, le mouvement des idées, les progrès techniques, l'instruction de tous, le minimum de travail servile, le maximum de temps libre, etc.

L'instrument privilégié d'investissement intellectuel est évidemment la lecture.

Certes, elle n'est pas le seul. Il s'est développé depuis quelques décades une multitude de moyens de communication de masse, radio, télévision, cinéma, etc., qui sont de véritables instruments de culture.

Mais la lecture reste, en tout état de cause, le moyen le plus important. Cela tient, nous l'avons déjà dit, au fait qu'elle concentre, plus que les autres, l'information. Elle permet donc d'une part d'emmagasiner la totalité du savoir et de la production de l'esprit humain, ce que ne peuvent faire les autres moyens de communication de masse et, d'autre part, de toucher directement de « grands ensembles » alors que les autres ont tendance à se centrer sur des situations localisées et concrètes. D'ailleurs, les autres moyens de communication de masse ne peuvent eux-mêmes se passer de la lecture. Que deviendrait le cinéma sans ses scripts et ses scénarios, la télévision sans ses supports écrits, etc. ?

Le problème principal d'une civilisation comme la nôtre est de faire sa part à la lecture dans la vie des gens en général et dans la scolarité en particulier. Les deux aspects sont liés. Le monde scolaire n'a pas encore vraiment découvert la lecture — même s'il apprend à la faire — parce que les gens n'ont pas encore intégré la lecture dans leur vie.

Les deux phénomènes sont en rapport de cause à effet. Si l'école apprenait à aimer la lecture, à utiliser les documents écrits répandus partout et laissait les jeunes s'instruire eux-mêmes avec un matériel adapté — comme le préconise l'enseignement programmé — en leur fournissant des éducateurs pour travailler avec eux, les adultes intégreraient mieux la lecture dans leur vie. Mais, en contrepartie, les adultes plus polarisés sur la lecture et sachant mieux l'utiliser concevraient plus facilement une éducation fondée sur elle.

Promouvoir la lecture à tous les niveaux est le seul moyen de faire faire un nouveau bond à la civilisation. C'est la lecture d'Aristote et des anciens qui, au Moyen Age, a ouvert la prodigieuse révolution scolastique, base de toute la pensée moderne. C'est la découverte de l'imprimerie et une nouvelle lecture des anciens qui ont créé, à la Renaissance, le mouvement humaniste. Ce sont, au XVIII^e siècle, les livres révolutionnaires de penseurs audacieux, livres interdits, édités à l'étranger, souvent brûlés et condamnés, qui ont préparé les grandes mutations politiques et sociales de la fin du XVIII^e. Ce sont des livres, la Bible, Marx, Freud qui ont de tout temps, fait accomplir des pas de géant à l'humanité et apporté de nouvelles conceptions du monde.

Beaucoup, parmi les hommes les plus importants, ont reçu leur formation par les livres. J.-J. Rousseau, après avoir raconté, dans les « Confessions », comment il s'est trouvé poussé par son père à dévorer avec celui-ci des quantités de livres, alors qu'il était encore très jeune, déclare : « De ces intéressantes lectures, des entretiens qu'elles occasionnaient entre mon père et moi, se forma cet esprit libre et républicain, ce caractère indomptable et fier, impatient de joug et de servitude, qui m'a tourmenté tout le temps de ma vie dans les situations les moins propres à lui donner essor » (1). Beaucoup de grands auteurs ont été, dans leur enfance, des dévoreurs de livres, comme ils l'ont déclaré eux-mêmes (Stendhal, Balzac, Proust, Gide, etc.).

Il faut que notre époque découvre à son tour de nouveaux moyens de donner à la

(1) J.-J. Rousseau : « Confessions », L. I., p. 14. Ed. Garnier.

lecture une place de choix. Qu'il nous suffise d'indiquer deux voies possibles, parmi beaucoup d'autres. La première est une véritable politique de bibliothèques, qui sont encore actuellement en France ce qu'elles étaient en Angleterre au début du siècle, tant par leur nombre que par leur mode de fonctionnement. La deuxième, c'est cette rénovation dans les méthodes pédagogiques, dont nous avons déjà parlé, qui devrait aboutir à des techniques d'enseignement dans lesquelles les élèves chercheraient et travailleraient eux-mêmes des documents, des imprimés, des livres avec le concours de leurs maîtres. Si un effort était poursuivi dans ces deux sens, il est probable que notre pays pourrait connaître un essor culturel collectif et démocratisé comparable à celui qu'il a connu à la Renaissance.

NOTE DE LECTURE

CE QUE MARX A VRAIMENT DIT (H.-B. Acton), Stock, 125 × 200, br., 189 pages, 12,40 F. Table : 1. Les origines du marxisme. - 2. Le matérialisme marxiste. - 3. Le matérialisme historique. - 4. Le profit et l'exploitation. - 5. La révolution, l'Etat et l'idéal communiste. - 6. Conclusion. - Lectures recommandées. - Index. Donner en un si petit nombre de pages l'essentiel d'une œuvre aussi volumineuse et touffue, y intégrer ses réflexions personnelles en confrontant les thèses de Marx et Engels non seulement avec les penseurs contemporains ou anciens mais avec la réalité du contexte actuel, tel semble être le but de cet ouvrage. La réussite est à la mesure de l'ambition. A l'aide d'un vocabulaire quotidien, Acton a su trouver les limites étroites de la pensée marxienne : flous de certains concepts, manque de vues prospectives, idéalisme naïf, mépris des activités artistiques, absolutisme et autoritarisme, manipulation des faits historiques, erreurs de pronostics, soumission à l'économique, attitude souvent pseudo-scientifique... L'irréfragable preuve qu'en dernière analyse les théories de Marx et Engels valent surtout par les commentaires qu'elles ont suscités, je continue de la voir dans l'existence en 1968 d'Etats comme les U.S.A., le Japon, la Chine et l'U.R.S.S. entre autres, lesquels, dans des directions divergentes, infligent démentis sur démentis à l'idéologie marxiste. Seront seuls choqués par ce jugement sommaire les dogmatiques (quel marxiste ne l'est pas ?) et les ignorants. N'oublions pas que l'essentiel des écrits de Marx date d'un siècle. Depuis, l'énergie (et l'arme) nucléaire, les mass media, la décolonisation, la surpopulation, l'astronautique, la cybernétique, la psychanalyse... sont apparues. Remarque qui nous rapproche du paradoxe souligné par Albert Camus : « On peut dire de Marx que la plupart de ses prédictions se sont heurtées aux faits dans le même temps où sa prophétie a été l'objet d'une foi accrue. » Ce livre est remarquable, tant même que j'ai presque envie d'écrire qu'il nous dispense de lire les textes originaux. (M. Faligand, 11-08-1968.)



Groupe pour la Rénovation des Institutions Pédagogiques

Bulletin d'adhésion

NOM - PRÉNOM (M. M^{me}. M^{lle}.):

Adresse personnelle :

Fonction :

Adhère au G.R.I.P. en qualité de Membre Actif pour 1968 = 20 F.
(abonnement à Interéducation compris)

à le

Détacher et adresser (avec chèque joint) à Micheline BEZAUD, 43, Rue de Fresnes, 94 - CHEVILLY-LARUE - C.C.P. Paris 11 724 61

Un nouvel ouvrage

Vers une Science de l'Education

par Michel LOBROT

est paru en novembre 1968 dans la collection « Sources de l'Education ».

Cet ouvrage de 250 pages tente de poser les bases philosophiques et psychologiques du phénomène appelé Education — moteur de l'histoire humaine. Il le fait d'une manière scientifique, en utilisant les acquisitions les plus récentes des sciences de l'homme. C'est une tentative pour élaborer une science de l'éducation.

Il présente aussi aux éducateurs des points de vue nouveaux sur l'éducation de l'enfant et de l'adolescent, qui doivent avoir une incidence sur leur pratique quotidienne et modifier leurs perspectives d'action.

Si vous êtes intéressés par cet ouvrage, remplissez et détachez le talon ci-dessous, joignez-y la somme de 10 F et envoyez le tout à l'adresse suivante :

Michel LOBROT, Imprimerie Rouillé, 28 - La Loupe
C.C.P. 170 70-59 Paris

Monsieur, Madame, Mademoiselle

habitant

désire(nt) recevoir exemplaires de « Vers une Science de l'Education », au prix de 10 F l'exemplaire.

Date et signature :

- Chèque postal
- Chèque bancaire
- Mandat postal

Le port est à payer à la réception.

Notre Lutte pour les "27 + 3"...

- *Toute rénovation de la pédagogie passe par le travail des maîtres en équipes.*
- *Le temps nécessaire à ce travail doit être dégagé dans l'horaire réglementaire soit, pour l'enseignement primaire, 27 h de classe + 3 h en conseil des maîtres.*

Ce vœux ancien du GFEN - réalisé à l'école départementale de St-MANDÉ (Decroly) dans les écoles expérimentales du XX^e etc... depuis un certain nombre d'années - est devenu au cours de la grève de Mai-Juin **une revendication essentielle** des Comités d'Action du 1^{er} degré et de nombreuses Assemblées de grève.

Conscient de son importance, le GFEN diffusait fin Juin dans les écoles des propositions pour sa mise en application et dans ce numéro, notre camarade P. OMNÈS en étudie les modalités pratiques.

Comme suite à l'éditorial publié dans le n° 3 d'Interéducation, nous pensons qu'aujourd'hui - et malgré le reflux et le découragement qui peuvent se manifester çà et là - les militants doivent trouver dans la nouvelle formule de conférence pédagogique le moyen de relancer vigoureusement cette revendication. En effet, nous devons démontrer que la formation de groupes de travail préconisée ne peut se réaliser valablement et durablement qu'au travers des "27 + 3". Toute autre formule, et en particulier le «volontariat», ne pourrait aboutir qu'à une **exploitation** supplémentaire et serait **incapable** de réaliser les équipes au niveau du groupe scolaire entier.

Que chaque école en mesure de réaliser de quelque manière les "27 + 3" prenne les initiatives nécessaires. Que chaque militant syndicaliste, défende cette revendication qui concerne directement nos conditions de travail.

Le GFEN quant à lui, contribuera de toutes ses forces à la faire aboutir.

Dans la circonscription de l'inspecteur GLOTON (vice-président du GFEN), 267 instituteurs sur 308 et 21 directeurs sur 22 s'étant prononcés à bulletins secrets pour les "27 + 3", le feu vert a été obtenu pour la mise en application immédiate du projet.

Pour l'institution d'un Conseil des Maîtres hebdomadaire dans les écoles maternelles, les écoles élémentaires et les établissements du 1^{er} cycle.

Pour œuvrer à la transformation des structures de l'école élémentaire dont les bases avaient été jetées pendant les mois de mai et juin derniers, 350 instituteurs se sont réunis le jeudi 10 Octobre 1968 à l'appel du GROUPE FRANÇAIS D'EDUCATION NOUVELLE.

Ils ont uniquement centré leurs débats sur l'institutionnalisation du « CONSEIL DES MAITRES HEBDOMADAIRE » qui était apparu, aux yeux de tous, comme la condition

première de toute rénovation et le moyen de mettre fin à l'isolement du maître générateur d'impuissance ou de sclérose pédagogiques.

Ils ont constaté que plusieurs circonscriptions académiques et un nombre appréciable de groupes scolaires et d'écoles isolées appliquent déjà le système dit des « 27 + 3 » (27 heures de cours, 3 heures de réunion de l'équipe des maîtres, le samedi après-midi). Il apparaît, des informations recueillies, que les difficultés sont d'autant mieux réglées que l'équipe pédagogique est décidée, que les parents ont été convaincus du bien fondé de cette réforme.

Souhaitant que cette réforme puisse être adoptée par toutes les écoles qui réunissent les conditions voulues (engagement des maîtres, rapports organisés avec les parents), les instituteurs réunis chargent, unanimement, le GROUPE FRANÇAIS D'EDUCATION NOUVELLE, de diffuser cette revendication fondamentale, par tous les moyens dont celui-ci dispose. (Revue : INTEREDUCATION, SCIENCES DE L'EDUCATION) et dans tous les milieux concernés (écoles, syndicats, presse spécialisée, etc...).

NOTE DE LECTURE

Le n° 74 (octobre 1968) d'I.C.O. (cf. INTEREDUCATION, n° 4, p. 76) publie entre autres deux textes qui retiendront l'attention de tous ceux qui œuvrent à un changement social irréversible. A signaler aussi *Les Cahiers du Mal*, dont le n° 7 est sous presse et qui — hors de toute organisation — s'efforcent de contribuer à la connaissance, la compréhension et au développement des événements de mai 1968. Correspondance, demandes d'abonnements, commandes d'exemplaires pour diffusion militante doivent être adressées à Marcelle FOURNIÉ, 80, quai de la Rapée, Paris (12^e). (M. Fallgand.)

DENISE SADEK-KHALIL

un test de langage

20 F

GABRIELLE BOISSIER

interprétation d'un test sonore

22 F

ANDRÉ REY

épreuves mnésiques et d'apprentissage

17 F

DELACHAUX & NIESTLÉ - 32, RUE DE GRENELLE - PARIS VII^e

L'ÉQUIPE DES MAÎTRES DE L'ÉCOLE DECROLY

L'école Decroly est une école publique expérimentale que regroupe quatorze classes : trois maternelles, six primaires, cinq de C.E.G. Il y a donc, outre la Directrice, quatorze maîtres ou maîtresses responsables de classes. Une douzaine de professeurs spéciaux, employés à plein temps dans l'École ou n'y venant que pour quelques heures, ont également leur place à l'école Decroly.

Depuis la fondation de l'École, au lendemain de la Libération, les enseignants ont cherché à constituer une véritable équipe. Ils ont le sentiment d'y être parvenus dans l'ensemble, avec toutes les différences qui existent entre les individus et malgré les inévitables renouvellements du personnel. Ils se rendent bien compte également qu'il subsiste nombre d'insuffisances... L'équipe a trouvé, depuis plusieurs années, une certaine cohésion par une co-gestion de fait dans le domaine pédagogique. Elle reste fidèle aux principes du Docteur Decroly mais elle se tient informée de l'évolution de la recherche psychologique et se soucie d'introduire des techniques nouvelles.

Les principales orientations de l'École sont discutées, décidées, et ensuite critiquées dans leur mise en application par le Conseil des maîtres qui rassemble tous les enseignants et auquel l'École Normale d'Instituteurs, dont dépend l'école Decroly, laisse une grande initiative. L'équipe à laquelle la Directrice appartient sans prérogatives particulières se réunit tous les lundis, de 17 heures à 18 heures 30, et un samedi par mois de 13 heures à 16 heures (il n'y a pas de classe le samedi après-midi à l'école Decroly). L'ordre du jour de chaque réunion est élaboré à l'avance par quelques maîtres.

Depuis les mois de Mai et Juin derniers, l'équipe a décidé de travaillé désormais en totale co-gestion. En ce début d'année, elle cherche les moyens pratiques d'y parvenir. Ce n'est pas sans tâtonnements... Un certain nombre de tâches — finances, rapports avec le personnel de service, organisation des stages des élèves-maîtres envoyés par l'École Normale, accueil des visiteurs, etc... — qui étaient jusque-là assumées par la Directrice, ont été réparties entre les maîtres. Le rodage se fera en cours d'année... et au-delà aussi sans doute. Des questions se posent actuellement avec une particulière vigueur :

- Comment parvenir à une véritable co-gestion à laquelle participent tous les intéressés : enfants, maîtres, personnel de service, parents ?
- Est-il souhaitable que l'un des maîtres, plus ou moins déchargé de classe, joue le rôle d'un « coordinateur », dépourvu d'autorité directoriale à ses yeux, aux yeux de ses collègues, aux yeux des parents et des enfants, mais investi de la confiance du Conseil des maîtres et reconnu par l'Administration, pour être au courant de tout ce qui se passe dans l'École, prendre des initiatives en face des problèmes urgents ou accueillir les parents préoccupés par des questions qui ne concernent pas seulement tel enfant dans telle classe ?

Quoiqu'il en soit, il est d'ores et déjà convenu que nul n'est inamovible, que chaque tâche devra avoir, au cours des années à venir, des responsables successifs.

Naturellement, il existe aussi des réunions de maîtres par classe (en C.E.G.) ou par niveaux de classes. Chaque année, deux réunions en moyenne ont lieu entre les maîtres et les parents de chacune des classes. Parfois, une réunion d'information est organisée par les enseignants pour l'ensemble des parents de l'École. En outre, les maîtres ont un représentant au Conseil d'Administration de l'Association de parents. Des commissions de parents existent depuis plusieurs années (Education, Cinéma, Littérature enfantine, etc...) et chacune comprend un maître ou plusieurs. Parents et enseignants ont uni leurs efforts à la fin de l'année scolaire dernière pour penser à l'école en général, et repenser à l'école Decroly en particulier ; il va de soi que les parents ont leur place dans la co-gestion. Là encore, ce sont les modalités pratiques qui restent à déterminer. Il y a là matière à... quelques réunions !

*“ Faut-il un maître et pourquoi faire ?
où ? quand ? comment ? ”*

Colloque à l'I.P.N. - Salle Jules Ferry

Le 5 Décembre, à 15 heures

NOTE D'ÉCOUTE

SOLFÈGE DE L'OBJET SONORE (G. Reibel, P. Schaeffer), Editions O.R.T.F. - Le Seuil, trois disques 30 cm, monophoniques. Ce coffret comporte aussi une plaquette de 45 pages donnant le texte complet de présentation des exemples sonores. Ce texte — dit par Pierre Schaeffer — est imprimé en trois langues (français, anglais, allemand). Solfège de l'objet sonore est l'illustration indispensable du **Traité des Objets Musicaux** de P. Schaeffer paru voici deux ans aux Editions du Seuil. Il est impossible de comprendre la musique expérimentale et le colossal travail du G.R.M. (Groupe de Recherches Musicales de l'O.R.T.F.) depuis vingt ans si on n'a pas multiplié les approches du livre et des disques. Document capital. (M. Faligand.)

NOTE DE LECTURE

ATELIER POPULAIRE, Editions « Usines, Universités, Union », « Bibliothèque de Mai », 10 × 17, 95 pages, br., 3,70 F. Dans ce petit livre de poche, vous trouverez la reproduction de 87 affiches (choisies parmi celles qui peuvent être reproduites) et des textes collectifs, créés par l'Atelier Populaire de l'École des Beaux-Arts entre le 14 mai et le 27 juin derniers, et présentés par lui-même. Il s'agit évidemment d'un outil de travail révolutionnaire et non pas d'un « livre d'art ». Un seul regret : les affiches les plus véhémentes et corrosives sont absentes. (M. Faligand.)

La rééducation perceptive

(1^{re} partie)

Toute acquisition intellectuelle suppose la réception préalable d'un message, indépendamment du traitement effectué en mémoire. Ces messages ont une portée qui diffère selon les types de civilisation, selon les individus, selon l'objet proposé. C'est ainsi que l'éducation du toucher prend une importance particulière chez un aveugle, que l'éducation de l'odorat est pratiquée dans certaines civilisations orientales, que les méthodes de lecture rapide tendent à accroître le rendement de la perception par l'œil d'un texte écrit. Il est toutefois remarquable qu'en dehors de ce dernier cas, les enseignants de tous niveaux, ainsi, d'ailleurs, que les médecins, ne se sont pas préoccupés du rendement des organes des sens dont dépend la prise de conscience de l'univers. Au delà des déficiences exigeant des soins, toute une zone d'insuffisances n'a été que partiellement analysée. Cela apparaît particulièrement vrai des déficiences auditives susceptibles de nuire gravement à la vie scolaire sans être, pour autant, du ressort du spécialiste, otho-rhino-laryngologiste, ou orthophoniste, mais sans qu'ils en soient écartés.

Le système audio-phonatoire présente cette particularité d'être, à la fois, un système régulateur et un système régulé. Si on ajoute que l'efficacité de son fonctionnement est tributaire des phénomènes physiques qui enclanchent les stimuli, et de la sémantique dont ils sont le support, on conçoit fort bien que la masse d'informations nécessaires pour préciser les origines d'une difficulté ne soit pas aisée à réunir. Une dyslexie peut trouver sa source dans la méthode d'apprentissage de la lecture, dans la nourriture sonore de l'oreille, dans une disfonction auditive, dans un refus affectif. D'autres conditions extérieures à la situation pédagogique en tant que telle peuvent également jouer un rôle dirimant. Cette multiplicité indéniable des facteurs susceptibles d'intervenir tend à obscurcir le rôle fondamental du système audio-phonatoire dans l'acquisition de la lecture, fondamental au point qu'il peut être un barrage insurmontable ou le point d'appui à partir duquel la normalisation peut être entreprise.

Lorsque l'apprentissage de l'écriture met en cause le système moteur, impliquant un début de maîtrise du système spatio-temporel, l'oreille vient jouer une fonction complémentaire, d'équilibre et d'articulation cybernétique. Seule l'observation systématique et exhaustive permettra de situer les données du problème, dont nous savons déjà qu'il s'étend à l'acquisition de la mathématique. Ces étapes dans la maîtrise de niveaux successifs d'abstraction sont en fait conditionnées par un processus physiologique sur lequel une action efficace peut être entreprise. Que cette action doive être diversifiée dans ses modes d'attaque ne modifie nullement la place déterminante du système audio-phonatoire.

L'apprentissage d'une langue seconde tend à poser à nouveau des problèmes qui ont été résolus pour la langue maternelle, par le jeu des phénomènes de compensation,

en y ajoutant les difficultés propres aux caractéristiques de la langue étrangère par rapport à la langue maternelle, tant sur le plan physique que sur celui des structures significatives. Les qualités des méthodes utilisées peuvent ne pas aboutir aux résultats attendus si l'élève ne perçoit pas le signal acoustique qui lui est proposé, ce qui se révèle d'autant plus vrai que l'écart entre les langues considérées est prononcé, que l'élève est âgé, que des imperfections se présentent dans la qualité sonore du message, ou dans les aptitudes physiologiques de l'élève. A côté de cette nécessité évidente d'une perception satisfaisante, se place celle d'une reproduction convenable. L'expérience quotidienne montre que celle-ci présente des difficultés encore plus grande qu'une rééducation appropriée peut permettre de surmonter.

Une telle situation, qui n'est pas passée inaperçue dans l'enseignement des langues vivantes étrangères, n'a donné lieu qu'à relativement peu d'études pour les enseignements élémentaires. Au moment où un vaste courant de recherches oriente les esprits vers la reconnaissance du rôle joué par la petite enfance, voire par la vie intra-utérine, aucun effort ne se dessine pour améliorer le cadre sonore des écoles maternelles, pour sonoriser et insonoriser convenablement les locaux scolaires, et les locaux professionnels, avec pour résultat la multiplication des inaptitudes et des blocages. Parallèlement, l'importance abusive accordée à la graphie, lecture et écriture, a caché la fonction essentielle de la parole articulée. Si donc, nous devons aller vers une révision totale des fins de nos enseignements et de leur hiérarchie, des tâches immédiates de sauvegarde exigent la mise en place d'un matériel susceptible de pallier les insuffisances les plus dramatiques de la situation scolaire.

La rééducation du système audio-phonatoire avec un matériel normalisé a fait un timide début dans les laboratoires de langues où on a installé des micros audio-actifs.

Cela signifie que l'élève s'entend par l'intermédiaire du micro, au lieu de se contrôler par conduction osseuse, opération qui s'est souvent révélée désastreuse pour les intéressés. Il convient, en effet, de distinguer entre l'utilisation collective du magnétophone et la cabine du laboratoire. Dans le premier cas, sous réserve d'un local approprié, d'un appareil linéaire jusqu'à 12.000 c/s, norme maintenant exigée pour l'agrément Education Nationale, de bandes magnétiques satisfaisantes, un « effet » au sens scientifique du terme, permet à la quasi totalité d'une classe de percevoir et de répéter convenablement un segment sonore relativement court. Dans le cas du travail individuel en cabine, aux exigences précédentes s'ajoute la nécessité d'un casque répondant aux mêmes exigences. Toutefois, dans ce cas, il n'en faut pas moins que l'élève puisse disposer d'un stimulus normal de la conduction aérienne.

C'est qu'en effet, l'expérience démontre que la conduction aérienne joue un rôle essentiel dans la phonation. L'expérience démontre également que l'action sur la conduction aérienne, relativement aisée à réaliser, à l'aide de filtres, est immédiatement vérifiable, et susceptible de s'intégrer au comportement linguistique de l'élève après une période d'utilisation adéquate. De telles recherches ont été menées depuis une époque relativement récente, soit par des phonéticiens, comme le Professeur GÜBERINA, soit par des médecins, comme le Docteur TOMATIS, soit par des physiciens, comme l'ingénieur KORN, pour ne parler que de l'Europe occidentale. Des résultats indiscutables ont été obtenus, avec cependant deux inconvénients majeurs, les difficultés de généralisation des procédés et le coût des installations. La certitude d'aboutir jointe à l'exigence d'efficacité à laquelle on ne saurait se soustraire a amené la conception d'un appareil qui devrait amorcer une série de nouvelles initiatives dans un domaine fondamental, le SPEECH TRAINER. Nous entrons avec ce dernier dans la voie de la miniaturisation, de l'individualisation et de la sécurité. Cette appareil qui n'est susceptible d'aucune application à la surdité, au bégalement, à la rééducation à la suite de lésions profondes, est le premier appareil de thérapie pédagogique utilisable après information par tout enseignant qui se heurte à des problèmes, dont il pouvait penser qu'ils n'étaient pas de son ressort. Il y a tout lieu de penser que cette prise de conscience favorisera les rapports nécessaires avec les rééducateurs spécialisés, et le corps médical directement intéressés à une prise en main commune des problèmes posés.

Un exemplaire permettra d'illustrer cette thèse. Pour un médecin, une perte auditive de 10 db à 2.500 c/s est négligeable. Il est facile de montrer à l'aide d'une chaîne de Haute Fidélité qu'une coupure de 4 db à 7.000 c/s entraîne chez quelqu'un de normal une gêne indiscutable dans l'élocution. Il s'ensuit que doit s'élaborer une thérapeutique pédagogique. Réciproquement, la constatation de l'inefficacité du SPEECH TRAINER pour un enfant de 10 ans en difficulté scolaire, disons moyenne, a amené à procéder à une audiométrie qui a montré une perte de plus de 30 db à 3.000 c/s, excluant ainsi l'intervention de thérapeutique pédagogique au profit d'une rééducation spécialisée.

CI METAIS.

G.E.T. : Conférences-Débats

le mercredi, à 21 heures, à l'I.P.N., 29, rue d'Ulm, Paris-5^e

- 11 décembre 1968 : Psychanalyse et pédagogie - Dr F. DOLTO, psychanalyste.
- 22 janvier 1969 : Ce que pourrait être une école... Projet 3 à 16 ans - F. OURY et un groupe d'enseignants.
- 5 mars 1969 : Education physique et école caserne - Groupe de professeurs d'éducation physique.
- 30 avril 1969 : L'école dans les pays socialistes - Témoignages G.E.T.
- 28 mai 1969 : Pédagogie Institutionnelle et pays neufs - Dr A. VASQUEZ, psychologue, et un groupe d'instituteurs.

Pour recevoir les invitations

qui vous permettront de vous faire une idée du thème abordé, envoyer :

NOM, ADRESSE, PROFESSION, accompagnés de 3 F en timbres

à FGERI-GET, 7, avenue de Verzy, Paris-17^e



Association de Pédagogie Cybernétique

29, Rue d'Ulm

C.C.P. 20.120-27

Bulletin d'Adhésion

NOM - PRÉNOM (M. Mme Mlle) :

adresse :

fonction :

Cotisation Individuelle : 20 F.

Personne morale : 200 F.

Mode de paiement : C.C.P. , chèque bancaire , mandat

A.

le

ASSOCIATION DE PÉDAGOGIE CYBERNÉTIQUE

Institut Pédagogique National

29, rue d'Ulm - PARIS-5^e

C.C.P. 20 120-27

Président-Fondateur : L.COUFFIGNAL

Membres conseillers

G. Boulanger, Professeur à l'Université libre de Bruxelles et à la Faculté technique de Mons, Président de l'Association internationale de Cybernétique.

S. Roller, Vice-Président de l'Association internationale de pédagogie expérimentale de la langue française. Directeur de l'Institut pédagogique de Genève.

B.F. Skinner. Professeur à l'Université de Harvard.

Bureau

Président : L. Delpech, Professeur à la Faculté des Lettres de Caen.

Vice-Président : C. Métals, Professeur des enseignements spéciaux de la Seine.

Secrétaire général : S. Maestracci, Professeur d'histoire et de géographie au Lycée Buffon.

Trésorière : Mme N. Kremp, Professeur d'anglais au Lycée de Jeunes Filles de Laon.

RÉUNIONS DU CLUB DES CYBERNETICIENS

**Les mercredis 9-23 octobre à 17 heures.
à l'Institut Pédagogique National (voir tableau d'affichage)
Le Club est ouvert aux membres de l'A. P. C.
et à leurs invités.**

Quand la "base" s'occupe de la "réforme"

Mai-juin 68. La piétaille, la « base », pour la première fois dans l'histoire de l'école, ressent massivement le besoin de transformer les institutions pédagogiques.

Partout, plus ou moins profondément, elle explore, analyse, découvre (et redécouvre), projette, s'engage.

Cet engagement est, à nos yeux, la condition fondamentale d'une véritable réforme.

C'est pourquoi nous attachons la plus grande importance aux travaux élaborés dans cette période exceptionnelle.

Paule Maninchelli a rédigé pour sa section départementale du S.N.I. la synthèse du travail réalisé dans les Assemblées de grève des Yvelines. C'est cette synthèse que nous publions aujourd'hui.

Vue d'ensemble sur les activités de réflexion menées pendant la grève active de mai-juin 1968

A. CONSTATATIONS GÉNÉRALES.

I. CE QUI S'EST PASSÉ

1. **Sensibilisation spontanée et durable** de la masse des enseignants, de l'ensemble des parents aux problèmes fondamentaux de la nécessaire Réforme de l'Enseignement.

D'où : tenue de réunions de discussion, d'explications, une fois, deux fois, voire trois fois par jour, entre enseignants de tous ordres (y compris des animateurs de mouvements de jeunes), entre enseignants et inspecteurs, entre enseignants et parents.

2. **Emergence d'un climat de confiance et de liberté** où chacun apprenait à connaître l'autre, sur les plans professionnel et humain.

3. **Prise de conscience**, aiguë de tout ce que recouvre cette vaste question de la Réforme démocratique de l'Enseignement et de toutes ses implications.

4. **Rédaction de comptes rendus** des travaux des diverses commissions, reflétant l'imbrication des multiples exigences d'une Réforme démocratique.

5. **Sentiment irrésistible** que rien ne peut demeurer « après » comme « avant ».

II. ENSEIGNEMENTS A TIRER

Ces diverses réunions ont fait apparaître, de la part des enseignants :

— **une insatisfaction générale**, provoquée, à coup sûr, par leurs conditions de travail, accrue et aggravée par leur « pédagogie » (appréciation de la valeur et de la portée de leur fonction enseignante) ;

— **le désir profond** d'un renouvellement rendu possible certes par des structures nouvelles et par une qualification valorisée, mais aussi et surtout par une conception éducative ré-humanisée.

25 élèves par classe... pour quoi faire ?

— **un manque général** de références, d'informations valables. Cela, en dépit des travaux pédagogiques du S.N.I. Il convient d'en chercher les raisons (voir annexe I).

Quoi qu'il en soit, l'ensemble des collègues ont « découvert » ce qui semblait devoir être acquis depuis longtemps (y compris le Plan Langevin-Wallon). Bien des assertions, qui n'étaient que formules, se sont remplies de tout leur sens.

Il en est résulté :

— **une certaine inquiétude** devant l'ampleur de la tâche à entreprendre, pour laquelle nombre d'entre vous ne se sentent ni prêts ni surtout formés.

— **en contrepartie, un enthousiasme ardent et juvénile** devant les perspectives ouvertes : pouvoir enfin devenir, en se fondant sur la science et l'humanisme, co-responsables du plein épanouissement de chaque enfant, de tous les enfants.

III. EN GUISE DE CONCLUSION GLOBALE

1. **La Réforme de l'Enseignement est un tout**. Elle concerne l'ensemble du système scolaire et non pas seulement les niveaux secondaire ou supérieur.

« De la maternelle à l'Université. »

Qui plus est, elle n'aura de chances d'être authentiquement démocratique que si, depuis le niveau le plus primitif, mais aussi le plus fondamental (Wallon), tout est mis en œuvre pour que l'Université ne soit plus l'image inversée de la Nation.

2. **Cette Réforme ne peut être réalisée** par « l'amélioration », encore moins par le « replâtrage » de ce qui existe.

Tout au contraire, elle exige une modification en profondeur de l'optique — et de la pratique — de la fonction enseignante.

3. **Cette Réforme ne peut être octroyée ni subie**. Elle doit être voulue et construite par tous ceux qu'elle concerne (les enseignants au premier chef).

Il ne s'agit pas d'édifier un « modèle » (pour aussi satisfaisant qu'il apparaisse) qu'il suffirait de réaliser ; mais de mettre en place des structures ouvertes susceptibles d'entraîner l'adhésion et la collaboration des maîtres.

4. **Cette Réforme ne peut être un « système » clos et bien fini se substituant à un autre « système » figé et inadapté.**

Pour l'essentiel, elle doit consister en un cadre souple et léger, pouvant être l'objet de modifications, de réévaluations, voire de remise en question.

Une Réforme véritablement démocratique, dans notre Société en mouvement, ne peut

être qu'une œuvre de longue haleine et jamais définitive, sous peine de devenir un carcan à la place d'un autre carcan.

5. Elle ne peut donc être bâtie en quelques heures, voire en quelques semaines de discussions.

Par contre, certaines de ses composantes peuvent — et doivent — être définies et exigées dans l'immédiat ; elles sont les moyens nécessaires et indispensables de sa réussite. Elles concernent notamment :

- les effectifs,
- les locaux,
- les crédits,
- la qualification des maîtres.

Encore faudra-t-il que ces maîtres ne se contentent pas « d'appliquer » mécaniquement des « directives », mais que, par leur participation constante et consciente, ils rendent effective la finalité de la Réforme.

Car l'essentiel n'est peut-être pas tant de savoir comment l'Université deviendra démocratique, mais pourquoi.

Cette réflexion engage la fondamentale question de la relation dialectique entre « l'école » et la « société ».

Inéluctablement, cette réflexion débouche sur les problèmes philosophiques et politiques, sur le contenu humaniste de la Réforme.

Former l'homme... quel homme ?

Pour quel avenir ?

Pour quelle société ?

Pour quel bonheur ?

Les discussions n'ont esquivé ni la question, ni les problèmes. Mais à ce niveau, bien des confrontations seront encore indispensables...

Quoi qu'il en soit, il reste que « l'école », à elle seule, ne changera pas la société.

Mais elle peut devenir un foyer de changement, un foyer de prise de conscience, et dans ce sens, elle peut — et elle doit — participer au renouveau de la société.

B. CONCERNANT LA SCOLARITÉ DE BASE (MATERNELLE ET PRIMAIRE) EN QUOI CONSISTE LA RÉFORME DÉMOCRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT.

Chacun est bien conscient qu'il s'agit — selon la formule devenue habituelle — de :

- donner toutes leurs chances à tous les enfants,
- de les préparer à réussir.

Mais à réussir quoi ?

Dans le système actuel, la réussite est déterminée par la sanction finale : l'examen, en vue duquel, à tous les niveaux, depuis le C.P. (et parfois plus tôt !) s'opère une sélection

- fondée sur les exigences de cet examen ;
- entraînant l'échec de ceux qui ne semblent pas pouvoir satisfaire à ces exigences.

Dans une perspective orientée selon une finalité démocratique, à la fois scientifique et humaniste, la réussite est définie par l'épanouissement de chacun et de tous :

- le développement — et même la création — des aptitudes se substitue à la « sanction ».
- la mise en valeur de chaque personnalité — et de toutes — prend le pas sur la « sélection » conditionnée par l'accumulation des « connaissances » ingurgitées.

Donner toutes ses chances à chacun, c'est en définitive **lutter contre la ségrégation sociale en rejetant toutes les formes de ségrégation scolaire**, y compris celle qui consiste à créer, à tous les niveaux, des « classes spéciales ».

Dans ces conditions, et pour ainsi dire de surcroît, la réussite aux « examens » n'en sera que mieux assurée.

Même dans les structures actuelles, compte tenu des améliorations de travail obtenues, certains processus de renouvellement sont à engager.

Car il va falloir administrer la preuve qu'avec 25 élèves par classe (au moins au C.P.), on peut faire autrement et mieux... et surtout autre chose.

Dans ce but, en prenant appui d'une part sur les travaux scientifiques, d'autre part sur les résultats de diverses expérimentations et expériences d'enseignement (en France et à l'étranger), il convient d'introduire certaines mesures immédiates susceptibles de modifier en profondeur la situation scolaire, en sorte que :

— le maître ne soit plus celui qui distribue un « savoir » à des sujets passifs qui le reçoivent,

Mais celui qui participe à la croissance et à la construction active de chaque personnalité.

Cela suppose l'éclatement de la classe traditionnelle, et l'établissement de rapports nouveaux, entre le maître et les élèves, entre les élèves eux-mêmes, entre le maître et ses collègues, entre les maîtres et la « hiérarchie ».

N'étant plus « sujet » soumis, l'élève devient « responsable », non sur ordre, mais par élan motivé (la motivation peut d'ailleurs être différente selon les stades d'évolution des enfants).

A son tour, la classe s'organise en **collectivité coopérante** qui se prend en charge, par rapport à chacun de ses membres, et dans la perspective d'une continuité éducative.

Elle devient ainsi un élément de l'ensemble scolaire, **organiquement créé**, non par des liaisons formelles et arbitraires, mais par des relations de discussions, de choix et de décisions.

La démocratie à l'école, c'est d'abord cela : habituer les enfants à **vivre démocratiquement** — cf. mon intervention au Congrès de Paris 1965 sur la formation civique.

A terme, on peut avancer que l'éducation civique, c'est l'éducation tout court.

— **A l'intérieur de la classe**, pour qu'il y ait discussion, choix, décision, il faut donner les possibilités de discuter, de choisir, de décider.

— **Cela suppose** l'introduction d'activités diversifiées répondant aux motivations (intérêt et besoins) des enfants.

Exemple : activités d'exploration

- physiques
- créatrices
- de détente...

(Ces activités diversifiées sont d'ailleurs le point de départ de toute orientation valable.)

— Cela suppose la pratique de différentes modalités d'action éducative :

Travail individualisé

- par groupe
- collectif.

(Les groupes n'étant pas pré-formés, mais auto-formés.)

— **Cela suppose** l'exploitation de toutes les « richesses » apportées par les enfants ; non dans le sens du papillonnement et de l'éclectisme, mais dans celui de la recherche, de l'analyse, de la synthèse, de la généralisation (formation de l'esprit scientifique).

— Cela suppose la primauté donnée à l'expression sous toutes ses formes : orale, écrite, manuelle, artistique, culturelle...

— Cela implique :

- une organisation matérielle différente ;
- l'utilisation de « matériels » variés ;
- l'abandon du « programme » rigide et artificiellement compartimenté.
Le « Programme » devient indication, prétexte, ligne de force.
- la suppression des classements, voire des notes, de la « sanction » au profit de la « créativité ».
- la valorisation des activités dites (I) secondaires ;
- la modification des emplois du temps (assouplissement, respect des possibilités) ;
- la réorganisation des horaires (jour, semaine, année).

Mais ces « moyens » ne peuvent à eux seuls contenir ni définir la Réforme. Ils sont seulement nécessaires à la matérialisation d'une attitude nouvelle, d'un esprit nouveau, d'un climat différent. Ils ne sauraient être ni systématisés, ni imposés, mais seulement justifiés par la finalité d'une « école » démocratique.

C. PROPOSITIONS PRATIQUES, PREMIÈRE ÉTAPE DE CE QUI POURRAIT ÊTRE IMMÉDIATEMENT RÉALISABLE.

Il serait manifestement utopique de prétendre pouvoir modifier aussi radicalement, du jour au lendemain, la totalité de la pratique (et de l'optique) éducative de l'ensemble des instituteurs.

La Réforme de l'enseignement exige des maîtres préparés, non seulement à des techniques nouvelles (ce qui n'est pas le plus difficile) mais surtout à un renversement d'attitude éducative.

Faute de cette préparation, on ne pourra obtenir qu'une contrefaçon de la Réforme qui restera, sous d'autres apparences, un « système » aussi rigide, aussi inadapté, aussi peu démocratique que celui dont nous dénonçons aujourd'hui la malfaisance.

Il s'agit donc en premier lieu (et de toute urgence) d'exiger et d'obtenir certaines possibilités d'initiative et d'autonomie permettant aux maîtres :

- de s'informer.
- de se former,
- d'essayer.

Pour cela, il leur faut :

1. du temps.
2. un « outil » de travail.

D'où les revendications générales :

1. des 27 heures plus 3 (revendication formulée et étudiée dans le rapport des Yvelines aux Journées d'études de Pâques 68).

Ces 3 heures de travail seront incluses dans les 30 heures de service hebdomadaire. Leur place dans la semaine sera déterminée en recherchant l'accord des parents. Elles permettront d'explorer les possibilités du travail de « l'équipe », l'harmonisation des méthodes et des programmes, d'établir un projet de « plan » pédagogique. Elles pourront également être utilisées pour la tenue de réunions d'information, de formation, de « recyclage »...

2. de la ré-évaluation du rôle du Conseil des Maîtres (de l'école, du groupe...) devenant

l'organisme collectivement et démocratiquement responsable de la bonne marche de l'établissement.

A ces deux revendications primordiales s'ajoutent celles concernant :

— le rôle des Inspecteurs (I.D.E.P. - I.D.E.M.) qui doivent être mis à même de pouvoir remplir efficacement leur mission d'aide et de conseil. Ce qui nécessite l'augmentation de leur nombre et l'allègement de leurs tâches administratives.

— la nécessaire collaboration des spécialistes (médecins, psychologues...) et des parents ;

— la possibilité d'initiatives locales (décentralisation) lorsque toutes les garanties de contrôle et d'accord sont réunies.

Ces possibilités d'initiative et d'autonomie étant obtenues (exigées et défendues par le S.N.I.), il faudra mettre l'accent, en priorité de l'avis unanime :

1. Sur la liaison effective école maternelle - cours préparatoire,

— non avec l'intention de « commencer » plus tôt, par une présélection hâtive, mais avec la volonté de poursuivre aussi longtemps qu'il le faut l'action éducative d'épanouissement, dans le respect de l'unité du développement bio-psychologique ;

— non pour faire acquérir plus tôt des « connaissances », mais pour assurer les bases conceptuelles de la pensée (l'introduction des « ensembles » entre autres, est à concevoir dans cette perspective).

L'école maternelle doit aussi se démocratiser dans le sens de la lutte contre les handicaps d'origine socio-culturelle. Elle est particulièrement apte à le faire, étant donné son originalité éducative et l'âge des enfants qui lui sont confiés.

Sa responsabilité est grande. Aussi faut-il exiger pour elle des conditions de travail à la mesure de cette responsabilité.

Il est bien évident qu'elle aussi, elle surtout, doit bénéficier des 25 élèves par classe.

3. Sur la libéralisation des horaires — notamment du Cours Préparatoire.

« Qui nous dit que la plus grosse difficulté du Cours Préparatoire est la lecture ? N'est-ce pas aussi bien les horaires, les bancs, les tables, la récréation d'un quart d'heure, y compris le temps de descendre dans la cour et de remonter ? »

G. RIGAULT, psychologue scolaire à l'E.M. de Saint-Cloud.

Donc :

— Respect du temps consacré aux activités d'éveil, physiques, culturelles, de détente ;

— Création, suivant les possibilités, de clubs ou d'ateliers, de façon non systématique d'ailleurs. (A ce propos, revoir et adapter la notion de responsabilité du personnel d'encadrement, qui pourrait ne pas toujours être enseignant.)

4. Sur la liaison CM 2 - 6^e

Nécessité d'un travail d'équipe, en collaboration avec les enseignants du premier cycle, dans le but d'évaluer justement les critères des jugements portés sur les enfants.

Somme toute, il faut faire en sorte que, à tous les niveaux de la scolarité et dans tous les domaines, chacun, inspecteur, maître, élève, parent, se sente et se trouve directement concerné par l'entreprise scolaire à laquelle chacun participera, non comme « sujet », mais comme « responsable ».

Ainsi devra-t-il en être, par exemple, pour le choix et la discussion des sujets à traiter lors des conférences pédagogiques, ou en assemblées d'information et de perspective, y compris celles des Etats Généraux de l'Université Nouvelle...

CONCLUSION

Un grand nombre de suggestions d'ordre pratique ont été avancées par tous les camarades dans les diverses Commissions de travail. Leur intérêt est non négligeable, mais

trop souvent elles se bornent à modifier ce qui existe, à déplacer les difficultés sans pour autant les réduire. Dans leur ensemble, elles prouvent à quel point il est difficile de « faire le saut », de raisonner en d'autres termes, selon d'autres valeurs que celles auxquelles nous sommes habitués.

De tout cet effort de réflexion, mené avec tant d'ardeur, une première urgence se dégage, celle d'entreprendre un vaste travail d'information :

— d'une part sur la finalité de la Réforme démocratique de l'enseignement (et sur toutes ses implications) ;

— d'autre part sur le riche acquit des expériences menées ici et là (exemples proposés, non comme objets d'imitation, mais comme thèmes de réflexion et d'adaptation).

Une seconde urgence se manifeste, celle de saisir et d'utiliser au maximum toutes les possibilités — anciennes et nouvelles — découlant des textes qui nous permettront d'obtenir des réalisations immédiates d'une part, et, d'autre part, d'engager un processus irréversible de renouvellement (selon le contexte régional, départemental, voire local).

La Réforme de l'Enseignement, si elle n'est totalement possible que dans un régime authentiquement démocratique, ne sera malgré tout jamais « finie ». Parce qu'elle sera toujours adaptation permanente, dynamique et dialectique entre la finalité et les moyens, entre la science et la conscience, entre les intérêts de l'individu et ceux de la société, entre l'épanouissement de l'Homme et la nécessité du progrès.

Saint-Cyr, juin-juillet 1968,
Paule MANINCHELLI:

Pensez à renouveler votre cotisation GFEN ou votre abonnement à Interéducation avant Décembre 1968 !

Le service d'Interéducation lié à la cotisation ou à l'abonnement 1968 se termine avec le n° 6 de décembre.

Pour éviter toute interruption dans l'envoi de la revue vous devez régler votre cotisation ou votre abonnement avant décembre 1968 (et dès maintenant si cela vous est possible).

Trois formules, pour l'année 1969 :

- | | |
|---|------|
| 1° Cotisation simple (sans le service d'Interéducation) | 15 F |
| 2° Abonnement simple (sans l'envoi des informations du groupe parisien) | 20 F |
| 3° Cotisation et abonnement groupés | 30 F |

Renseignements à porter sur la partie correspondance du chèque :

M., Mme, Mlle Prénom :

Profession :

Adresse professionnelle :

Adresse personnelle :

Versement : Mme Yanowitz, CCP Paris 23-315-35.

un moment d'émotion

La réalisation de monographies d'enfants exige, pour obtenir un document utilisable, un travail d'équipe (pédagogue, assistante sociale, analyste, sociologue...). Cet objectif dépasse nos moyens sinon nos ambitions. Réaliser des observations du type de celle que vous allez lire n'est cependant pas vain. Aussi espérons-nous que cette publication vous aidera dans la pratique quotidienne de la classe et vous encouragera à nous adresser vos notes personnelles. (m.f.).

★

Guy arrive dans ma classe au mois de septembre 64 après un CM2 chez X.

Enfant calme, réservé, peu bavard, très fatigué. Certains matins, il paraît complètement dans le « cirage ».

Niveau scolaire: solide en français, faible en calcul, fait de bonnes choses en dessin.

FE1 : 64-65 : résultats moyens.

FE2 : septembre 65.

responsable d'une équipe d'imprimerie :

— échec.

« L'an dernier je n'ai rien compris », me dit-il.

Vers le 15 octobre, sachant qu'il joue de l'accordéon, je lui demande de bien vouloir l'apporter en classe.

8 h. 30 : la classe est calme. Guy est très contracté.

Il dira à sa mère en rentrant chez lui : « Je suis à grosses gouttes ».

Je l'encourage et l'aide à débarrasser son matériel. Dès le premier morceau, les gosses sont médusés. Guy est seul face à la classe. Je suis assis sur le côté parmi les enfants. Je les observe. Tous, même le « leaders » sont étrangement attentifs, aplatis sur leur table, les yeux fixés sur leur camarade. Guy, malgré quelques fausses notes, interprétera six morceaux... vivement applaudis. Je le sens nerveux. Il cligne des yeux.

Puis, un dialogue s'engage avec ses camarades : « Depuis quand joues-tu ? 4 ans — une heure de travail par jour — deux mois pour l'étude d'un morceau de musique. Quel est le prix d'une heure de leçon ? 10 F... ». Les enfants apprennent ainsi que l'étude d'un instrument est quelque chose de difficile, qui demande un effort sérieux et continu.

Ainsi pendant quelques instants (30 minutes), Guy a été le point de mire, le « chef » incontesté de la classe.

J'ai fait remarquer aux enfants combien nous nous sentions limités devant une partition de musique... c'est comme si on ne savait pas lire.

Il était vraiment supérieur à nous tous.

... Ce n'est qu'une dizaine de jours plus tard que je note un changement dans l'attitude de Guy. L'an dernier, il ne restait pas au cours. Cette année, dès 6 heures, il rangeait ses affaires et disparaissait. Maintenant, depuis quelques jours, il quitte la classe le dernier avec son camarade (garçon très réservé comme lui). Cela m'intéresse. Dans la cour, il joue et participe beaucoup plus que l'an dernier. Sur le stade, il sollicite une place dans l'équipe de foot. Sa tenue toujours plus correcte devient plus virile... et enfin, lui qui l'an dernier n'avait jamais participé à un exposé, me demande à en faire un... « il est déjà prêt » me dit-il ! (Les loups.)

6 novembre : réunion des parents.

Sa mère est là, elle n'était jamais venue l'an dernier. Elle me dit avoir noté un changement dans l'attitude de son garçon. La sœur aînée n'est plus à la maison (Ecole Normale). Cet été, il a campé avec ses parents, mais avait une tente avec sa sœur. Ils ont beaucoup bavardé, discuté. C'est alors qu'elle me dit la réaction de son fils, le jour où il a apporté son accordéon... (une réflexion de l'an dernier : « Oh ! Plotte quand il m'interroge il se fout toujours de ma gueule »).

A la maison, Guy aide beaucoup sa mère ; elle pensait être enceinte... le jour où elle est revenue de chez le médecin, Guy lui a demandé : « ... alors, c'est ce que tu croyais ? » et une discussion s'est engagée... Elle a ajouté : « Guy m'a tout expliqué ». En effet, en classe ces problèmes ont été abordés : un camarade avait apporté un article très détaillé que chacun a pu consulter...

Michel COMBRET, Rueil (Novembre 65).

CORRESPONDANTS I.P.É.M.

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

- 01 : Mlle L. JAILLET, institutrice, Sathonay-Camp.
- 31 : Mme M. CATHALA, 26, rue Capus, Toulouse, tél. 52-34-68.
- 50 : M. G. CROCHET, groupe scolaire, St-Hilaire-du-Harcouët.
- 64 : Mlle F. NOGUÈS, école Saint-Cricq, Oloron.
- 69 : M. Y. BERNET, instituteur, Grézieu-la-Varenne.
- 75 : Mme R. GINESTE, 69, rue de la Tombe-Issoire, Paris-14^e, tél. 707-27-66.
- 77 : M. Y. TROUBAT, école communale, Lesches.
- 78 : M. M. DELÉPINE, rue du Port-Marly, Marly-le-Roi.
- 91 : M. J. DOUVENOT, école de garçons, Saulx-les-Chartreux, tél. 920-71-87.
- 92 : M. et Mme BOURGAREL, 20, rue H.-Barbusse, Gennevilliers, tél. 733-17-93.
- 93 : M. J. RENAUD, Bât. C, 20 bis, allée des Hêtres, Le Raincy, tél. 927-59-65.
- 94 : M. FALIGAND, 8, allée Rolland-Garros, Orly, tél. 235-43-73.
- 95 : M. A. BONBONNELLE, Ecole du Centre, Villiers-le-Bel, tél. 990-08-13, P. 096.
- C.A. : Mme G. PRÉFONTAINE, 250 de la Saudrays, Boucherville, P.Q. Canada, tél. 655-50-87.
- E : Señor S. HERRERO-PALLARDO, Ruiz-Morote, 12, Ciudad Real, España.
- M.D. : M. G. VEÑDEL, B.P. 67, Antsirabé, Madagascar.
- P : Senhor V.-M. de AZEVEDO DUARTE, Rua Andaluz-17, 3^e Esq^a., Lisboa-1.
- PR : Señorita Zoila FIELD, Castilla 126, Lima, Perú.
- R.A. : Señorita Estela MINERVINI, Sarmiento 3425, Santa Fé, República Argentina.

De l'autorité hiérarchique à la collaboration pédagogique :

UNE EXPÉRIENCE D'INSPECTION COLLECTIVE

La mise en train du travail en équipe par le système dit des « 27+3 », dans les écoles élémentaires, entraîne comme conséquence, et non des moindres, la modification des rapports hiérarchiques traditionnels:

Nous publions ci-dessous une « note de service » qui illustre ce fait d'une manière concrète. Nous en décrirons les premières applications dans un numéro prochain d'« Interéducation ». Inutile de dire que nous souhaitons voir se multiplier, dans les circonscriptions, les « notes de service » inspirées de cet esprit.

Note de service de l'inspecteur Départemental de la 20^e circonscription :

La rénovation pédagogique à l'ordre du jour dans la circonscription exige que soit inscrit dans les faits le principe méthodologique fondamental de l'unité éducative avec comme conséquence l'unité pédagogique de l'établissement. Il doit en résulter pour les maîtres une prise de conscience nouvelle de leur solidarité et de leur responsabilité collective, mais aussi le besoin d'une extension de leurs responsabilités personnelles et de leur liberté d'action. C'est dans cet esprit qu'ont été instituées dans la circonscription les équipes pédagogiques d'établissement et les réunions de travail du samedi.

La rénovation pédagogique implique :

1° Que soient précisés et redéfinis les rapports entre l'Inspection et le corps enseignant. Ces rapports sont faussés dans la mesure où ils prenaient, dans l'esprit des maîtres, le caractère d'un dirigisme autoritaire et de l'obéissance passive qui est censée lui correspondre. Il importe de les considérer dans le cadre d'une collaboration ouverte, libre, où chacun a quelque chose d'utile à apporter à tous, dans une action concertée où l'inspecteur a pour fonction d'assurer l'animation, l'information et la coordination de recherches qui sont et doivent rester l'œuvre créatrice des équipes.

2° Que cette forme de rapports soit institutionnalisée, faute de quoi elle resterait simple vue de l'esprit.

Or, l'organisation actuelle du contrôle de l'enseignement ne correspond pas à cette exigence.

L'inspection individuelle isole le maître dans l'ensemble de l'action pédagogique. Elle lui apparaît forcément comme un contrôle à caractère de sanction, dans le cadre d'une surveillance autoritaire d'autant plus fâcheuse que, par la force des choses nécessairement rapide et épisodique, elle peut rendre le contrôle superficiel sinon illusoire. L'inspection individuelle telle qu'elle est en usage perd une grande partie de sa raison d'être dans la mesure où l'action commune conduite par l'inspecteur et les Maîtres dans les équipes pédagogiques permet des contacts plus fréquents et plus riches.

Le contrôle, nécessaire à une bonne coordination de travail, doit devenir un des éléments constitutifs de ce travail commun. C'est pourquoi il est proposé, à titre expérimental cette année scolaire, de remplacer l'inspection individuelle traditionnelle par une inspection collective d'établissement.

L'inspection collective d'établissement pourrait se dérouler de la façon suivante :

1. Durée : 3 jours en principe, du lundi au mercredi.

2. Visite **annoncée** suffisamment à l'avance pour qu'elle puisse être préparée :

— **individuellement**, par réponse à un questionnaire personnel adressé par l'inspecteur et retourné avant la visite.

— **collectivement**, par mise au point en réunion de travail, le samedi précédant la visite, des questions générales ou particulières qu'on souhaiterait étudier avec l'Inspecteur.

EMPLOI DU TEMPS DE LA VISITE

a) **Etude des problèmes généraux** concernant le fonctionnement de l'école avec le chef d'établissement (et le représentant des enseignants pour les questions les concernant) demi-journée en principe.

b) **Visite successive de toutes les classes.**

En principe, 1 heure par classe, se décomposant ainsi :

— une demi-heure consacrée à une leçon ou exercice **librement choisi** par le maître concerné, qui précisera simplement la raison de son choix (l'exercice peut être choisi en raison de sa valeur supposée, ou des difficultés encore non surmontées qu'il présente, ou comme essai d'expérimentation nouvelle, etc.) ;

— une demi-heure sera consacrée, en principe, à un entretien libre du maître avec l'Inspecteur et le Directeur.

c) **Travail de synthèse** réunissant Inspecteur, Directeur, et ensemble des maîtres, le samedi après-midi suivant la visite, pour tirer les conclusions de l'inspection, arrêter les directives générales éventuelles ou les modalités d'action à entreprendre.

Ce schéma est proposé pour l'année 1968-69. A l'usage, il pourra être assoupli et simplifié, dans la mesure où l'organisation du travail d'équipe dans l'établissement en liaison structurée avec le service d'inspection sera suffisamment avancé pour en rendre certaines parties inutiles. Il est à l'origine valable pour les C.E.G. comme pour les écoles élémentaires.

Enfin, il va de soi que cette organisation ne saurait avoir d'incidence sur le système de la note de mérite, qui dans le cadre de la circonscription reste nécessairement intangible. Les modalités pratiques en usage à cet égard resteront donc en vigueur : attribution d'une note de mérite tous les deux ans en principe, avec délivrance d'un bulletin d'inspection.

Ce projet me paraît correspondre aux vœux exprimés par la majorité des enseignants au cours des journées de mai et juin. Il sera donc mis en application à partir du 1^{er} octobre pour les écoles qui le désireront, en commençant par les établissements l'approuvant à l'unanimité.

Robert GLOTON.

L' AISANCE GRAPHIQUE

Étalonnage d'une épreuve de vitesse d'écriture au stylo-bille
du CMI à la classe de 3^e

Depuis longtemps, le problème de la rapidité de l'écriture a intéressé les chercheurs et les échelles relatives à la vitesse graphique ne sont ni rares ni récentes : Claparède en 1920, Cyril Burt en 1921, Simon en 1924, Renée Piscard en 1935, etc.

Il semble par contre que les pédagogues demeurent assez peu sensibilisés à cet aspect du geste scripteur et que seul l'aspect « qualité » nourrisse leur esprit de vigilance.

Sans parler de ceux, bien entendu, qui ne manifestent aucun intérêt à l'égard de l'écriture en général.

Certes, aux U.S.A., Mac Lean et Palmer — entre autres — ont insisté sur l'importance d'une motricité graphique libre, rythmée et rapide, et ont proposé par exemple un entraînement cadencé au métronome avec contrôle précis des tracés et lettres à la minute.

En Suisse, Vinh Bang, partant d'une étude expérimentale sur les vitesses de l'écriture script et de l'écriture liée, recherche, dans son « essai de didactique », à améliorer cette vitesse tout en maintenant la lisibilité.

En France, plus près de nous, A. Castilla s'efforce de définir une pédagogie de l'écriture cursive moderne — avec usage du stylo-bille — où la recherche de la rapidité tient une place importante.

Ces cas mis à part, c'est un fait que, généralement, dans notre enseignement primaire, on se soucie surtout de lisibilité — ce qui est fort légitime — et que l'on oublie ou néglige la culture de la dextérité graphique.

Cette dextérité sera pourtant nécessaire dans la vie de l'enfant qui entre en sixième, de l'étudiant qui prend des notes, du commerçant qui note commande par téléphone, d'un individu quelconque qui rédige un chèque.

Cette dextérité serait pourtant utile à l'enfant pour exprimer, au fur et à mesure qu'il mûrit, une pensée qui s'enrichit et qui, disposant d'un langage de mieux en mieux maîtrisé, aurait besoin de se couler dans un geste scripteur alerte et aisé.

En fait, pour des raisons à la fois extrinsèques et intrinsèques, la rapidité de l'écriture est une exigence du monde moderne ; ce n'est pas par hasard que la sténographie et la sténotypie ont pris une telle importance dans notre civilisation.

En fait, harmoniser rapidité et lisibilité devrait être le souci d'une pédagogie bien ajustée et pertinente. De ce point de vue, nous adhérons pleinement aux propos de V. Bang : « C'est parce que l'on écrit rapidement que l'écriture est devenue mauvaise (illisible surtout). Et comme on ne peut pas se passer d'écrire vite, la question suivante se pose : ne vaudrait-il pas mieux apprendre à écrire plus rapidement et trouver une méthode qui permette de conserver la lisibilité de l'écriture rapide ? »

Ceci dit, aux termes de vitesse et de rapidité, propres à inspirer des sentiments péjoratifs de hâte et de performance compétitive, nous préférons celui d'« aisance graphique ».



C'est dans ce contexte de préoccupations et d'idées que nous avons élaboré une échelle de vitesse d'écriture, du cours moyen 1^{er} A à la classe de 3^e.

L'instrument scripteur choisi fut le **stylo-bille**.

On sait que c'est là un outil graphique moderne, très répandu, commode, d'un prix accessible.

On sait par ailleurs combien timide est son apparition dans l'enseignement primaire, et ce, malgré la circulaire du 3 septembre 1965 qui n'interdit pas « les instruments à réservoir d'encre, ni même les crayons à bille ».

Soit dit en passant, ladite circulaire n'autorise aucun directeur ou aucun maître à rejeter **impérativement** ledit instrument hors de son établissement ou hors de sa classe.

En entreprenant ce travail, nous poursuivions un **triple but** :

1^o Etablir un niveau de vitesse d'écriture par âge et par classe — du C.M. 1 à la classe de 3^e — permettant d'apprécier l'aisance graphique des enfants et constituant par là-même un document complémentaire à l'examen grapho-moteur que nous proposons dans le n^o 2 d'« Interéducation » ;

2^o Procéder à des études comparatives : garçons-filles, gauchers-droitiers, normaux-débiles ;

3^o Comparer — pour les cours moyens 1 et 2 — les résultats obtenus au stylo-bille à ceux obtenus au stylo plume et observables dans le test grapho-métrique de R. Perron et F. Coumes (qui s'inspire des travaux d'H. de Gobineau).

C'est en effet l'épreuve de vitesse de ce test que nous avons retenue pour notre étalonnage.

On sait en quoi elle consiste : la phrase de trente lettres « Je respire le doux parfum des fleurs » est lue, répétée et apprise par cœur par les enfants ; puis on leur demande d'écrire cette phrase — plusieurs fois s'il le faut — jusqu'au moment où l'on dira stop.

L'épreuve dure très exactement une minute, d'abord en vitesse normale, puis en vitesse accélérée.

(Pour les détails de l'application, se reporter à « L'écriture de l'enfant », Ajuriaguerra et collaborateurs, Delachaux, tome 1^{er}, pp. 80 et suivantes, ou à notre article : « L'examen grapho-moteur », « Interéducation », n^o 2.)



La passation collective fut partout assurée par nous-mêmes — et non par les maîtres des classes utilisées.

Le même matériel fut employé : papier et stylos-bille — ces derniers ayant été choisis en fonction de leur qualité et des possibilités de préhension et manipulation correctes qu'ils offraient.

Au cours du troisième trimestre de l'année scolaire 1965-1966, quelque 1.400 documents furent ainsi récoltés dans une soixantaine de classes, réparties dans huit groupes scolaires, géographiquement situés en trois points différents du département de l'Oise.

On procéda à un dosage des classes « fortes » et des classes « faibles ».

Par ailleurs, et dans les mêmes conditions, des documents furent recueillis auprès d'enfants de classes de perfectionnement, d'un Institut médico-pédagogique et d'une Ecole nationale de perfectionnement. Ce matériel n'a pas servi à l'étalonnage et est destiné à une étude comparative.

Afin de disposer de références nous indiquant réellement ce qu'un enfant doit faire afin de répondre correctement aux impératifs de sa classe, nous avons éliminé les documents d'enfants ayant plus d'un an de retard scolaire.

Le traitement statistique de l'étalonnage a été fait au cours du 4^e trimestre 1967 (1).

Les documents recueillis dans les classes de 3^e (garçons) sont en nombre insuffisant pour que les résultats obtenus nous paraissent valables et dignes d'être publiés.

Les résultats expriment le nombre de lettres écrites en une minute dans les conditions de passation de l'épreuve.

FILLES

Etalonnage par âge

	Vitesse normale			Vitesse maxima		
	Q 1	Me	Q 3	Q 1	Me	Q 3
9;6 à 10;5	57	69	79	95	110	119
10;6 à 11;5	59	72	84	106	113	123
11;6 à 12;5	81	96	107	125	133	148
12;6 à 13;5	92	101	115	133	149	163
13;6 à 14;5	107	113	124	145	157	170
14;6 à 15;5	117	126	137	168	171	180
15;6 à 16;5	124	137	157	156	172	189

Etalonnage par classe

	Vitesse normale			Vitesse maxima		
	Q 1	Me	Q 3	Q 1	Me	Q 3
C.M. 1	54	66	78	95	108	118
C.M. 2	70	81	93	114	122	136
6 ^e	82	95	107	126	139	147
5 ^e	105	117	131	143	155	169
4 ^e	111	121	132	148	165	175
3 ^e	119	130	145	158	172	185

GARÇONS

Etalonnage par âge

	Vitesse normale			Vitesse maxima		
	Q 1	Me	Q 3	Q 1	Me	Q 3
9;6 à 10;5	55	66	77	95	107	118
10;6 à 11;5	59	69	82	94	107	112
11;6 à 12;5	67	79	95	111	123	136
12;6 à 13;5	87	97	111	130	144	157
13;6 à 14;5	96	106	123	133	146	161
14;6 à 15;5	101	115	125	150	163	174

(1) Ce traitement statistique a été assuré grâce au concours de M. François Poncet, psychologue scolaire à Beauvais, qui a bien voulu mettre à notre disposition sa rigoureuse compétence.

Nous l'en remercions bien vivement.

Étalonnage par classe

	Vitesse normale			Vitesse maxima		
	Q 1	Me	Q 3	Q 1	Me	Q 3
C.M. 1	58	65	77	91	106	116
C.M. 2	66	78	90	115	125	136
6 ^e	68	88	100	117	128	142
5 ^e	89	100	120	133	147	164
4 ^e	102	117	127	146	157	170

L'élaboration de cet étalonnage d'aisance graphique correspond au premier des buts que nous nous étions assignés.

Il reste maintenant à entreprendre ou à terminer les études comparatives qui nous semblent intéressantes.

Cela peut faire l'objet de prochains articles.

Henri DORTET
(Octobre 1968.)

NOTE DE LECTURE

LA DOCUMENTATION AU SERVICE DE L'ACTION (C. Guinchat, P. Aubret), Presses d'Ile-de-France, 21 x 21, br., 124 pages, nombreuses illustrations, 19,20 F. Table : 1. Trouver quoi ? - 2. Trouver où ? - 3. Trouver comment ? - 4. Comment classifier ? - 5. Comment classer les documents - 6. Comment diffuser ? - 7. Des exemples concrets. Cette table ne donne qu'une faible idée du contenu de ce livre qui est lui-même un document indispensable. Absolument tout ce qui touche de près ou de loin à la documentation y est traité dans une mise en page moderne et claire. La partie du livre consacrée aux exemples concrets ne sera pas la moins utile. Une bibliographie et un lexique terminent ce livre que je recommande vivement. (M. Fallgand, 17-10-1968.)



Groupe d'Études et de Recherches des Rééducateurs de l'Éducation Nationale

Bulletin d'adhésion à envoyer à Michel Jouen, 3, rue Fleury Pankouke, 92 - MEUDON
accompagné de la somme de 20 F. (1) C.C.P. "G.E.R.R.E.N." 21.075.85 Paris

NOM - PRÉNOM (M. Mme, Mlle.) :

Adresse :

Fonction :

(1) L'adhésion comprend l'abonnement à "Interéducation" et aux bulletins de liaison du G.E.R.R.E.N.

APPRENTISSAGE MATHÉMATIQUE ET NIVEAU MENTAL

Nous remercions notre correspondant en Espagne de nous avoir donné l'essentiel de son intervention aux « Journées de Psychologie Scolaire » de Madrid (8 et 9 janvier 1968).



Les expériences menées en classe pendant 1966-67 que je vais exposer ont pour objet de mettre en rapport les concepts mathématiques primaires de la « mathématique moderne » et le profit que peut en tirer l'élève, selon son niveau mental.

Pendant le cours mentionné ci-dessus, l'enseignement donné a été basé sur le texte officiel de mathématiques des auteurs Rey Pastor et Puig Adam, méthode heuristique d'enseignement. A partir du deuxième trimestre, et jusqu'au mois de mai, 2 cours par semaine ont été consacrés à la théorie des ensembles.

La curiosité et l'intérêt montrés par les élèves en abordant ces nouveaux concepts de la mathématique furent extraordinaires. Le naturel avec lequel on a pu les leur exposer, la facilité avec laquelle ils ont pu les comprendre, la possibilité qu'ils avaient de « faire revivre » par eux-mêmes ces concepts mathématiques motivaient chez eux une attention soutenue et leur donnait une sûreté de raisonnement fondamentale dans l'apprentissage de n'importe quelle matière.

L'expérience étudiée porte sur 43 élèves de 1^{re} année de préparation au baccalauréat (6^e en France) dont les âges varient entre 10 et 11 ans, de niveau social moyen, plutôt bas.

Les élèves se sont classés selon leur niveau mental en 5 groupes bien définis :

Niveau mental	Pourcentage de l'expérience
Bien doué	7 %
Supérieur à la normale	14 %
Normal	51 %
Inférieur à la normale	21 %
Peu doué (très inférieur à la normale)	7 %

Les tests d'intelligence utilisés furent le P.M.A. (Primary Mental Abilities — aptitudes mentales primaires) de Thurstone. Batteries de tests d'aptitudes générales de Garcia Yague. Dans les cas non définis, on a appliqué le Standford-Binet (Terman).

Le travail, objet de cette étude, a été divisé en 31 items répartis dans les groupes suivants, par ordre de difficulté :

GROUPE I : 13 items

Notion d'ensemble et exemples,
 Définitions,
 Schémas,
 Signe d'appartenance,
 Signe d'inclusion,
 Ensemble référentiel ou Univers
 Ensemble complet,
 Sous-ensemble,
 Ensemble unité,
 Ensemble vide,
 Ensemble complémentaire,
 Parties d'un Ensemble,
 Partage d'un Ensemble.

GROUPE II : 6 items

Intersection de 2 Ensembles,
 Union de 2 Ensembles,
 Différence de 2 Ensembles,

Produit Cartésien de 2 Ensembles,
 Ensembles disjoints,
 Ensembles non disjoints.

GROUPE III : 7 items

Correspondance entre 2 Ensembles,
 Applications,
 Relations binaires,
 Relations d'équivalence,
 Classes d'équivalence,
 Ensemble quotient,
 Relations d'ordre.

GROUPE IV : 5 items

Intersections de 3 Ensembles et plus,
 Union de 3 Ensembles et plus,
 Propriétés,
 Diagramme « feuille de trèfle »,
 Utilisation pour le calcul du p.g.c.d. et
 p.p.c.m.

Les succès obtenus dans chacun de ces items par les groupes d'élèves cités ont été traduits en pourcentages et classés selon le tableau suivant :

Niveau mental**Groupes d'items**

Elèves	I	II	III	IV
Bien doués	100	100	100	100
Supérieurs à la normale	100	100	85	68
Normaux	100	93	65	50
Inférieurs à la normale	75	65	20	5
Peu doués	60	30	12	

Avant tout, la méthode est intéressante pour l'enfant, ce qui, à soi seul, justifierait son emploi. L'observation des résultats de ces premières expériences corrobore, en général, cette affirmation.

En particulier, en ce qui concerne les élèves ayant un Q.I. inférieur à la normale, la méthode de la théorie des Ensembles est bien assimilée. Par conséquent, en l'appliquant à de petits groupes homogènes, avec des leçons spécialement programmées et concrètes pour les élèves faibles, on obtiendrait des résultats surprenants et une augmentation considérable du niveau mathématique de ces élèves.

En résumé, la méthode stimule l'apprentissage; face à d'autres méthodes pédagogiques, le rendement obtenu est supérieur (à niveaux mentaux égaux).

Avec la théorie des Ensembles, l'élève apprend à raisonner, à structurer, il évite le « par cœur » et les définitions obsédantes que son intelligence peine à assimiler. Simplicité et compréhension, bases de toute pédagogie.

MATÉRIEL EMPLOYÉ

Nombres en couleur de Cuisenaire.

Blocs Logiques.

Réglettes emboîtables, etc. et fiches de travail faites par les élèves basées sur les œuvres de Puig Adam, Diènes, Papy, L. Félix, Revuz, N. Picard, Fletcher, Blemel, etc.

Salvador HERRERO PALLARDO (1), janvier 1968.

(1) Professeur de mathématiques, psychologue scolaire, membre du C.E.P.A.M. La traduction en français est due à Françoise Marson.

NOTE DE LECTURE

QUELLE UNIVERSITÉ ? QUELLE SOCIÉTÉ ? Seuil, 140 × 205, br., 221 pages. Table : 1. Le choc initial (la révolte, la contestation) - 2. Les luttes présentes (l'action, la transformation du système éducatif, révolution de la pédagogie, pédagogie de la révolution). - 3. L'utopie directrice (agir, créer, nous sommes en marche). Ce livre réunit des textes rédigés durant mai et juin 1968. Il me semble sans intérêt de discuter ici de l'arbitraire — reconnu par l'éditeur — du choix et du regroupement des documents. Car, à ma connaissance, ces pages ne se trouvent nulle autre part. Les militants de l'école nouvelle ne s'étonneront pas de voir que ce qu'ils disent et réalisent depuis des années a été découvert en mai 1968. Mais ils devront aussi reconnaître la richesse et la rigueur des réflexions menées dans les centres universitaires occupés par les étudiants et les ouvriers. Le dernier chapitre (Nous sommes en marche) — édité en tiré-à-part — mériterait à lui seul une longue étude. Ce livre fermé, ceux qui n'ont pas été engagés profondément dans le mouvement ne pourront nier — comme M. E. Faure l'a fait récemment — qu'en mai dernier l'Imagination a pris le pouvoir, qu'elle a été le moteur d'une extraordinaire révolution culturelle, c'est-à-dire d'une révolution totale, et que si le rideau est maintenant tombé, c'est seulement sur le premier acte. (M. Faligand, 3-10-1968.)

IPEM

Adhésion à l'I.P.E.M. * Abonnement à «INTERÉDUCATION»

L'Adhésion à l'I.P.E.M. donne droit :

- au service gratuit d'« INTERÉDUCATION »,
- au service gratuit du bulletin « Le Lien Pédagogique »,
- au prêt de « Dossiers Pédagogiques I.P.E.M. »,
- à être informé de toutes les activités de l'I.P.E.M. (stages, groupes de travail, conseils d'administration, conférences...).

Pour adhérer, retournez cette fiche et les trois volets de votre chèque à :
M. Louis COTTÉ, Les Tournelles, D. 8, 91 - Yerres.

M., Mme, Mlle prénom

Adresse professionnelle

Adresse personnelle

Désire adhérer à l'I.P.E.M. (cotisation 1968 : 25 F) { rayez la mention inutile
ou s'abonner à « INTERÉDUCATION » (année 1968 : 20 F)

Ci-joint un chèque ou mandat (25 F ou 20 F), libellé au nom de l'I.P.E.M., C.C.P. Paris 823-48.

Je possède déjà les n^{os} d'INTERÉDUCATION

(Rayez les n^{os} non reçus)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Une expérience avec des adolescents de 15 à 16 ans

MAGNÉTOPHONE ET POÉSIE

Le magnétophone. Combien sont-ils nos collègues qui disposent de ce merveilleux instrument de travail dans leur école et qui ne s'en servent pas ou guère parce qu'ils n'ont pas su tirer parti de ce support communicatif de notre temps tout aussi important que le papier ?

Les écrits restent... les paroles aussi

Nous avons à notre disposition le support de la langue écrite, nous avons aujourd'hui celui de la langue parlée. A présent le proverbe « les paroles s'envolent, les écrits restent » n'est plus exact. Grâce au magnétophone, les paroles restent et engagent leurs auteurs qui, tôt ou tard, auront à répondre, à préciser, à juger ce qu'ils auront avancé, affirmé verbalement. Désormais, on ne peut pas se permettre de dire n'importe quoi, n'importe comment, à n'importe quel moment. L'audition ultérieure oblige les élèves à réfléchir avant de parler, à s'exprimer dans une langue se rapprochant du français, et ne permet pas la prise de parole simultanée — ce qui engendre l'auto-discipline.

Communiquer

Le magnétophone enregistre tout ce que l'on veut. Le tout est de savoir ce que l'on veut enregistrer. Si on enregistre n'importe quoi, sans but précis, très vite la valeur de notre instrument de travail s'en trouvera dépréciée. De même qu'on écrit pour être lu par d'autres, on enregistre d'abord pour être entendu — pas par soi-même (les gens qui parlent seuls sont souvent considérés comme fous), mais par d'autres.

Une émission de radio

Il s'agit donc de communiquer avec d'autres élèves, c'est-à-dire avec d'autres classes, voire d'autres écoles. Il faut donc réaliser en quelque sorte de véritables émissions de radio. Si vous le voulez bien, participons à la réalisations d'une de ces émissions. Suivons dans leur travail les élèves de Terminale 2^e année de l'école expérimentale de la rue Riblette à Paris (20^e). Leur classe comporte 19 garçons et, comme bien des jeunes de 15-16 ans, ils écrivent des poèmes.

A partir d'un poème

Parmi les quelque 30 poèmes écrits à ce jour (début janvier), l'un d'eux a retenu l'attention de la classe.

La mer

Tu es gravée dans ma mémoire
Comme un beau souvenir !
Je revois mon père le soir
Partir te conquérir.

La mère au logis réparait les filets
Et préparait la soupe de poissons.
Mon père jetait les filets
Sur un banc de poissons.

C'était un travail quand tu étais calme,
Quand tu étais en colère, c'était un devoir.
Un soir père partit, tout calme.
Au large la tempête le prit, il périt au devoir.

Et quand tombe le soir,
Maintenant l'on peut voir
La mère
Sur la grève
Priant avec espoir.

Qu'allions-nous faire de ce poème ? Il a d'abord été question de le mettre en musique, mais très vite le projet a été abandonné devant nos trop maigres connaissances musicales. S'il était impossible de mettre le poème en musique, il était plus facile de mettre de la musique sur le poème — entendez par là dire le poème sur un fond musical.

Poésie et musique

Etudions le poème dans son ensemble. La meilleure façon, la plus simple de représenter la mer, n'est-ce pas son propre bruit ? Nous utiliserons donc un disque de bruitages. Commencera-t-on à dire le poème d'emblée ? Non ! Il faut mettre le public dans l'ambiance, il écouterait la mer pendant quelques secondes, de façon — pardonnez-moi l'expression — « à se mettre dans le bain ».

Vers par vers, le poème sera décortiqué afin de décider son support. Très vite, au vers 5, la difficulté apparaît. Comment représenter la mère faisant cuire la soupe de poissons ? Longue discussion qui nous amènera à utiliser le métronome (tic-tac d'horloge). Le bruit de la mer sera plus fort au vers 10 (la mer en furie). Nous découvrons que le silence peut être le meilleur des fonds sonores (vers 11 et 12). Nous marierons le bruit de la mer à la très belle mélodie de l'Ave Maria de Schubert pour la dernière strophe, le tout se terminant dans un « fondu ».

Une fois de plus, les élèves étaient placés face à leur problème qu'il leur appartenait de résoudre en mettant à l'épreuve leurs facultés artistiques, en découvrant des valeurs qu'ils ne soupçonnaient pas.

Le diseur

Jusqu'à présent, toute la classe a travaillé, mais il est évident que tout le monde ne pourra enregistrer. Qui va être le diseur ? Tout le monde se propose. Le choix sera difficile.

Chacun se présente devant le micro et lit le poème qui, enregistré, sera d'abord autocritiqué, puis critiqué. Malgré les critiques, l'amélioration ne se fait pas beaucoup sentir, jusqu'au moment où un élève dira :

— Quand on a le texte sous les yeux, on est plutôt fixé pour le lire (entendez par lire « déchiffrer » N.D.L.R.). Pour bien le dire, il faut l'apprendre.

Nous sommes vendredi. La classe s'engage à apprendre le poème pour lundi.

Les réalisateurs au travail

Les élèves ont mis la musique sur le poème ; toutefois cela ne suffit pas pour une émission de radio destinée à être écoutée par d'autres classes, par des garçons ou des filles inconnus. Nos élèves ont déjà entendu une émission de radio réalisée par leurs

camarades de Terminale 1^{re} année. Pourquoi ne pas en faire autant ? La classe bâtit un premier projet : nous sommes à Radio Riblette ; le présentateur donne l'antenne à notre reporter de Monaco où se déroule le festival mondial de la poésie. C'est justement le tour de la France : on entend le poème, une rafale d'applaudissements, une interview du poète, la proclamation du palmarès... la France remporte, comme il se doit, le Premier Prix, on entend « la Marseillaise »... Une bonne émission, certes, mais qui ressemble beaucoup trop à celle des Terminale 1. Pourquoi ne pas faire une émission originale, une émission qui ne s'inspire pas non plus de la télévision ?

Un sondage d'opinions

Pourquoi n'irait-on pas dans la rue interroger les gens, leur demander ce qu'ils pensent de la poésie ? Pourquoi pas ?

La classe décide de la question (Que pensez-vous de la poésie ?).

La classe nomme les trois enquêteurs (dont un technicien).

En moins d'une heure, 63 personnes sont interrogées.

Qu'en pense-t-il le grand public, de la poésie ?

Une vieille femme : « Que voulez-vous que je fasse de la poésie à mon âge ? »

Une dame : « Je ne m'occupe pas de tout ça ! »

Une autre : « C'est joli ! »

Parfois, c'est un éclat de rire qui accueille nos enquêteurs.

Un pharmacien : « Je m'en f... La poésie s'adresse uniquement à l'individu ; elle est du domaine de l'irrationnel. La poésie est intransmissible. Le poète ne peut s'exprimer que par la musique. La parole ne peut pas exprimer la poésie. Il n'y a pas de poésie ; elle n'existe pas au sens où vous l'entendez. »

« La poésie, c'est la vie. Il n'y a pas besoin d'écrire des poèmes pour faire de la poésie. La poésie est partout et nulle part. »

« Oh ! là là ! Quand j'ai faim, j'peux pas arriver à penser. »

« La poésie, c'est très bien pour celui qui la comprend. »

Une jeune fille : « Heureusement qu'elle existe, sinon on serait perdu. »

Une autre jeune fille : « C'est la vie la poésie, c'est merveilleux, c'est extraordinaire ; c'est le plus court chemin d'une âme à une autre... »

Combien ne « connaissent rien à la poésie » ou n'ont pas le temps d'y penser ?

« Formidable ! Incroyable ! » diront les élèves après l'audition de la bande.

De la poésie aux mathématiques

Comment utiliser notre bande magnétique ? Comment l'étudier ? Nous avons besoin de savoir qui est contre, qui est pour... Le recours au papier s'avère indispensable. Comment présenter sur une feuille une heure d'enquête ? Nos élèves pensent à une présentation en tableau. Qu'allons-nous faire figurer sur notre tableau ?

Après discussion, les points suivants sont retenus :

En ce qui concerne la poésie :

Les personnes qui sont : Pour,

Contre,

Sans opinion,

Refus de répondre.

En ce qui concerne les personnes :

1. Les hommes
2. Les femmes
3. Les « vieux »
4. Les « jeunes »

Plusieurs propositions de tableaux sont faites, expliquées par leurs auteurs, discutées par les élèves qui choisiront la présentation suivante :

		Pour	Contre	Sans opinion	Refus	Totaux	
Vieux	H	7	0	5	2	14	31
	F	4	0	5	8	17	
Jeunes	H	4	0	8	2	16	32
	F	9	2	4	3	16	
Totaux		24	2	22	15	63	

Le tableau réalisé, on en arrive très rapidement à parler statistiques ; c'est le moment idéal pour étudier les pourcentages.

On s'aperçoit à la lecture de notre tableau que nous avons eu beaucoup de chance lors de notre enquête : en effet, nous avons interrogé, tout à fait par hasard 32 « jeunes » et 31 « moins jeunes », 30 hommes et 33 femmes.

Une table ronde

Il faut à présent utiliser le tableau. Nous allons discuter les résultats de notre enquête au cours d'un débat qui va être enregistré. Il fera donc partie de l'émission. Participons à ce débat.

Question 1 : Est-on satisfait du résultat du sondage ?

— Notre travail n'est valable que dans la mesure où nous nous en tenons au quartier. Il est certain que les résultats seraient différents si nous avions enquêté au Quartier latin. Ici, les gens sont des ouvriers, ils ne sont pas instruits et ne peuvent pas apprécier les poèmes à leur juste valeur.

— Je pense qu'il a tort en disant que les gens, parce qu'ils sont ouvriers, ne sont pas instruits. Je crois qu'ils sont plutôt fatigués, le soir en rentrant du travail, et ils n'ont pas envie de lire des poèmes.

— Vu leur travail, les heures supplémentaires, ils n'ont pas beaucoup de temps pour s'occuper de poésie.

— S'ils sont ce qu'ils sont, c'est parce qu'ils n'ont pas pu faire d'études...

— S'ils n'en avaient pas les moyens...

Question 2 : Quinze personnes ont refusé de répondre ; pourquoi ?

— Ces gens ne nous ont pas pris au sérieux.

— Ce sont surtout les vieilles femmes qui ont refusé de répondre.

— Les vieilles femmes sont assez méfiantes, elles ont peur.

Question 3 : Vingt-deux personnes n'ont pas d'opinion dont treize jeunes ; pourquoi ?

- Les jeunes ne lisent pas de poèmes, ils ne peuvent donc pas être inspirés.
- Les jeunes ne lisent pas parce qu'ils s'occupent surtout de la télévision, des disques, de la radio.
- Il n'y a plus de poètes. Les jeunes ne pensent qu'à s'amuser.
- Mais les chansons sont faites à partir de poèmes.
- Je ne suis pas d'accord avec vous, les chansons modernes ne sont pas des poèmes.
- Il ne s'agit pas de toutes les chansons, mais de certaines.
- On peut écrire des chansons sans partir de poèmes...

Question 4 : Deux jeunes sont contre la poésie, pourquoi ?

- La poésie pour les jeunes, c'est l'inconnu.
- Peut-être n'ont-ils pas voulu dire leur opinion.
- Peut-être ont-ils été surpris de la question et ils n'ont pu répondre à brûle-pourpoint

Question 5 : Vingt-quatre personnes sont favorables à la poésie, dont treize jeunes.

- Parmi ces treize personnes, il y a neuf femmes.
- La femme est plus sentimentale que l'homme.
- Les femmes restent à la maison, elles ont le temps de lire ou d'écouter des poèmes.
- Les femmes travaillent souvent comme les hommes.

La poésie est musique

La réponse du pharmacien est reprise : « La parole ne peut pas exprimer la poésie...
Seule la musique... »

- Je pense que la musique est aussi importante que la poésie. Avec la musique, on peut exprimer des choses qu'on ne peut pas exprimer avec des vers.
- Je pense que la poésie est une musique.

Une ouverture sur l'avenir

Si nous avons enregistré le débat, c'est pour l'exploiter. Nous écoutons la bande et nous prenons bonne note des problèmes soulevés ; à savoir :

- a) Un deuxième sondage d'opinions sera effectué. Il aura lieu au Quartier latin — première partie de la discussion.
- b) Une étude sur la vie ouvrière — les ouvriers rentrent chez eux fatigués, pourquoi ?
- c) Une étude sur la femme au travail — problème soulevé au cours de la cinquième question.

Les élèves ont donc du travail en perspective.

Une interview

Les élèves veulent faire figurer dans l'émission une interview du poète. Pourquoi pas ?

Ils préparent donc des questions, en discutent, prévoient une mise en scène : le reporter se rend chez le poète, sonne. Il est fort civilement reçu par l'auteur qui lui fait visiter sa maison, l'invite à prendre un whisky (bruit du liquide qui pénètre dans les verres qui s'entrechoquent...).

Q. — Combien de temps avez-vous mis pour écrire votre poème ?

R. — Une semaine environ.

Q. — De quoi vous êtes-vous inspiré ?

R. — Du poème « La mer » de Victor Hugo.

- Q. — Pouvez-vous nous parler de vous ?
 R. —
 Q. — Quels sont vos projets ?
 Q. — Etes-vous sportif ?
 Q. — Quel est votre poète préféré ?
 Q. — Vous savez que le public n'aime pas beaucoup la poésie.
 R. — Le public est mal informé.

Monter l'émission

Il ne reste plus qu'à monter l'émission. C'est un travail qui peut se faire à l'étude par trois ou quatre élèves : il s'agit de découper ce que l'on veut garder ou rejeter et de mettre « les morceaux » les uns au bout des autres. Matériel nécessaire : une paire de ciseaux, du ruban adhésif, et... beaucoup de patience. On peut aussi faire un repiquage partiel. Matériel nécessaire : un second magnétophone et un raccord.

L'émission est terminée. Elle aura nécessité une douzaine d'heures de travail réparties sur une quarantaine de jours durant lesquels les élèves se sont sentis de plus en plus concernés par leur émission au fur et à mesure qu'ils lui faisaient prendre corps.

La diffusion, la communication

Nous l'avons dit plus haut, on n'enregistre pas pour soi. L'émission doit être diffusée dans une ou plusieurs classes d'une ou de plusieurs écoles. Cependant, il est nécessaire que les auditeurs soient préparés à recevoir l'émission et même à y collaborer en prenant la suite du travail, en résolvant l'un des problèmes posés. C'est l'occasion d'une bonne réunion de coopération ne portant pas cette fois-ci sur les éternels problèmes de jeux ou de discipline.

Il faut pour cela une réelle collaboration des professeurs. On pourrait voir le problème sur la base de l'école : réalisation de l'émission par plusieurs classes d'une même école à l'intention des classes d'une autre école qui ne manqueront pas de répondre.

Enfin, la bande peut servir de document à une autre classe. Cela exige des professeurs qu'ils soient au courant des travaux de leurs collègues. Bref, s'il y a réalisation d'une œuvre, qu'elle soit orale ou écrite, il doit y avoir diffusion ; ici l'échange de bandes magnétiques ne peut se concevoir que dans les conditions énumérées plus haut.

En guise de conclusion

Nous avons pu remarquer au cours de l'exercice que nous venons de suivre toute la valeur pédagogique du magnétophone, un instrument parmi d'autres, au service d'une pédagogie nouvelle. Grâce à sa souplesse d'utilisation, à sa possibilité de conservation de l'expression orale permettant donc la correction et la communication, le magnétophone a facilité la création artistique et l'épanouissement de la personnalité de chaque élève au sein du groupe : il a donc eu aussi un rôle socialisateur non négligeable.

Le magnétophone n'a sa véritable raison d'être dans nos classes que dans la mesure où il favorise la créativité dans le groupe, créativité contrôlée par le maître dont le rôle discret est d'être exigeant, ce qui est facile dans la mesure où les élèves sont engagés.

L'utilisation du magnétophone ne peut se concevoir que dans le cadre d'une éducation nouvelle. Il est alors, et alors seulement, le catalyseur grâce auquel l'enfant sent le monde vivre, apprend à mieux le connaître, à mieux se connaître.

Gérard BOUGHOURLIAN.

Vacances de Pâques 69

RENCONTRES INTEREDUCATION

INTERÉDUCATION propose à ses adhérents de participer, durant les vacances de Pâques 1969, à des séjours en montagne, au cours desquels ils pourront se livrer à des activités sportives (ski, etc.), tout en discutant de leurs problèmes.

Dates de séjours possibles :

- une semaine du 30 mars au 6 avril 1969 ;
- une semaine du 6 avril 1969 (18 heures) au 13 avril 1969 ;
- deux semaines, du 30 mars au 13 avril 1969.

Thèmes de rencontre :

- la pédagogie nouvelle après mai 1968 ;
- pédagogie et politique ;
- le problème étudiant, etc.

Logement :

Un chalet. Les conjoints et enfants sont admis. Station de sport d'hiver dans le Valais suisse. 1.600 m - 2.600 m.

Les participants peuvent faire leurs repas dans les chalets ou les prendre au restaurant (6-7 F suisse).

Droits d'inscription :

- 10 F pour les abonnés d'INTERÉDUCATION ;
- 20 F pour les autres personnes ;
- 5 F par personne pour conjoints et enfants.

Frais de logement :

80 F par personne et par semaine (prix approximatif).

Participation à une soirée fondue :

15 F par personne.

Ecrire à :

Dortet, 31, résidence Bellevue
60 - Beauvais — 445-22-03

Dossiers Pédagogiques

Voici la liste des dossiers pédagogiques que l'Institut Parisien de l'Ecole Moderne met à la disposition de ses ADHÉRENTS EXCLUSIVEMENT. Pour emprunter un dossier, adressez une liste d'au moins trois titres (prévoir les cas d'indisponibilité) à : M. J. RENAUD, 20 bis, allée des Hêtres, Bât. C, 93 - Le Raincy. Tél. : 927-59-65.

DOSSIERS DISPONIBLES

- | | |
|---|---|
| 1. Travaux Manuels, Albums | 26. Psychothérapie, Rééducations |
| 2. Géographie, Histoire | 27. Poésie, Théâtre libre |
| 3. 2 ^e degré : 1 ^{er} cycle | 28. Education musicale |
| 4. Danses | 29. Institutions |
| 5. Texte libre, Grammaire | 30. Individualisation du travail |
| 6. Contrôles, Tests | 31. Psychologie sociale |
| 7. Modernisation matérielle d'une classe | 32. L'écriture |
| 8. Relations humaines | 33. Documentation Générale (Catalogues) |
| 9. Education sexuelle | 34. Relations I.P.E.M. - Mouvement Freinet (photocopies) |
| 10. Psychologie de l'enfant | 35. Classes d'inadaptés |
| 11. Enseignement Programmé, Pédagogie cybernétique | 36. Maternelles |
| 12. Psychologie des profondeurs, Psychanalyse | 37. Enseignement du français, Linguistique |
| 13. Education Physique | 38. Classes de Transition et Terminales |
| 14. Mathématique | 39. Textes officiels |
| 15. La lecture | 40. Techniques graphiques |
| 16. Relations avec les parents | 41. Bilans et perspectives du monde moderne |
| 17. La Coopérative scolaire, L'autogestion | 42. Textes pour une révolution |
| 18. La Correspondance | 43. Comités d'action 1 ^{er} degré (mai-juin 1968) |
| 19. Dessin, peinture libres | 44. Bulletin signalétique du C.N.R.S. : section psychologie-pédagogie (les quatre plus récents volumes parus) |
| 20. La documentation, Le fichier scolaire | |
| 21. Journal scolaire | |
| 22. Organisation du travail | |
| 23. Aides audiovisuelles | |
| 24. Santé | |
| 25. Doctrines pédagogiques, Enseignement à l'étranger | |

Ces dossiers sont mis à jour en permanence par retraités et adjonctions de documents. Chaque emprunteur a la possibilité d'intervenir dans cette mise à jour puisqu'il lui est demandé toute remarque sur leur contenu, leur organisation, leur présentation, et d'y adjoindre (éventuellement) des documents.

Les dossiers doivent être réexpédiés, soigneusement emballés et bien ficelés, au PLUS TARD 15 JOURS après réception, joindre 3 F pour frais d'envois.

BIBLIOGRAPHIE

EDUCATION PSYCHO-MOTRICE
et arriération mentale

par Louis PICQ et Pierre VAYER

Application aux différents types d'inadaptationsTroisième édition remaniée et augmentée par Pierre VAYER
Editions Doïn

Après avoir souligné le vif courant d'intérêt qui se manifeste actuellement à l'égard de l'éducation psychomotrice de l'enfant, l'auteur nous informe que le champ de ses observations et expérimentations, limité initialement — en collaboration avec L. Picq — aux débilés profonds (cf. 1^{re} édition) s'est étendu aux débilés légers et aux différentes variétés d'enfants Inadaptés.

Pour contrôler l'efficacité de procédés mis au point empiriquement, un programme de pédagogie expérimentale a été élaboré avec l'aide de collègues et amis, réunis pour la plupart au sein de la Société Française Universitaire de Rééducation Physique.

Au sommaire de ce programme, relevons notamment des observations de corrélations motricité-comportement, la mise au point d'un examen psychomoteur pour les enfants de deux à cinq ans, des comparaisons entre classes-sujets témoins et classes-sujets expérimentaux.

**

L'étroite imbrication motricité-psychisme au cours du développement de l'être humain est rappelée et il est fortement affirmé qu'« il n'est pas possible de séparer pour leur éducation, et encore moins pour leur rééducation, les fonctions motrices, neuro-motrices, perceptivo-motrices, des fonctions purement intellectuelles. L'éducation de l'enfant Inadapté doit être d'abord et avant tout une éducation motrice et psycho-motrice ».

Celle-ci se définit : « une action pédagogique et psychologique utilisant les moyens de l'éducation physique dans le but de normaliser ou d'améliorer le comportement de l'enfant ».

S'opposant à l'éducation et rééducation physiques traditionnelles, se différenciant des activités ludiques et fonctionnelles, elle considère l'enfant dans son unité et se veut globale ; comme la psycho-cinétique du Dr Le Boulch, elle s'apparente aux méthodes actives car elle recherche, autant que possible, l'autonomie de l'enfant qui doit devenir « l'artisan de sa propre réhabilitation » ; elle abandonne enfin la traditionnelle progression d'exercices et la remplace par une programmation réalisée en fonction des buts à atteindre à des périodes déterminées.

**

Quelles sont les différentes conduites motrices sur lesquelles portera l'éducation ?

Il est certes arbitraire de les classer.

On distingue cependant :

- Les conduites motrices de base, plus ou moins instinctives (équilibration, coordination dynamique générale, coordination oculo-manuelle) ;
- Les conduites neuro-motrices dépendant étroitement de la maturation du système nerveux et à propos desquelles se pose entre autres le problème de l'affirmation de la latéralité ;
- Enfin les conduites perceptivo-motrices, liées à la conscience et à la mémoire (organisation spatiale, rythme, organisation et structuration du temps).

Tous ces aspects extérieurs de la motricité, exprimant la personnalité de l'enfant, sont conditionnés par un aspect fondamental : le schéma corporel, défini comme « l'organisation des sensations relatives à son propre corps en relation avec les données du monde extérieur » et dont les composantes sont énumérées.

En dernier lieu, à la rubrique « Connaissance et expression », nous trouvons la préparation aux apprentissages scolaires : éducation de la main en fonction du graphisme, préparation à l'écriture et à la lecture, préparation à la numération et au calcul.

**

Les principes étant posés, nous en arrivons à la partie la plus longue et la plus fournie de l'ouvrage où, à l'aide de plus de 200 croquis clairs, simples et précis, il est procédé à la description méthodique des exercices pratiqués, après expérimentation.

P. Vayer, qui a poursuivi la tâche entreprise avec L. Picq, est un praticien. Professeur d'éducation physique, directeur de centre d'éducation physique spécialisé, c'est manifestement un manieur d'enfants et il sait ce dont il parle.

Le fait mérite d'être rappelé à l'heure où tant d'auteurs, parfois fort valeureux, mais manieurs de seules idées et de seuls principes, s'adonnent à la littérature pédagogique d'un point de vue spéculatif et prétendent inspirer des pratiques éducatives et rééducatives qu'ils n'ont eux-mêmes jamais vécues, ni mises à l'épreuve.

Ici — répétons-le — l'expérimentation a présidé au choix des exercices présentés et soulignons la bonne santé d'une démarche qui s'affirme comme suit : « La seule méthode pour démontrer le bien-fondé d'une théorie ou d'une technique particulière consiste à procéder à l'examen de sujets témoins dans les mêmes conditions et avec les mêmes critères que ceux utilisés pour l'observation des sujets éduqués. »

Description du cadre, énumération du matériel — classique ou spécialisé —, préparation du travail, importance du groupe manipulé (pas plus de sept à huit enfants), durée de la séance (35 à 40 minutes), fréquence optimale (deux séances par semaine), collaboration de la famille et de l'école, plan-type d'une séance — qui ne se veut qu'une simple indication —, exemple de programmation pour une classe de débilés moyens de sept-huit ans et pour une classe de dyslexiques de huit-dix ans, description détaillée du déroulement de trois séances (débilés profonds, moyens et légers)... autant d'indications et de précisions intéressantes, présentées de plus avec ordre et simplicité.

Après avoir indiqué les applications pratiques de cette éducation aux différents types d'inadaptés, on aborde dans le dernier chapitre le problème important des tests et bilans.

L'une des nouveautés de cette troisième édition — non la moindre — consiste en un examen psychomoteur des enfants de deux à cinq ans, comportant six épreuves et s'exprimant par un profil. Il est ainsi maintenant permis d'observer objectivement les différentes conduites des enfants, de deux à dix-onze ans.

**

Tout, certes, dans ce livre, n'emporte point notre adhésion.

L'introduction systématique de la relaxation dans chaque séance de rééducation provoquerait au moins de nombreuses réticences de la part des spécialistes de cette pratique. On sait combien ce problème demeure confus et controversé, ne serait-ce que sur le plan terminologique. Les récentes Journées d'Etudes du G.E.R.R.E.N. en témoignent grandement ; ne reprenons point le débat.

De même, en ce qui concerne la rééducation graphique, si nous sommes d'accord quant aux exercices proposés pour l'éducation de la main et, surtout, quant au principe d'une rééducation graphique toujours intégrée dans une éducation psychomotrice générale, qu'il nous soit permis de regretter le peu d'intérêt accordé à la dimension psychologique de ce moyen de communication que constitue l'acte scripteur. Cela bien que l'auteur déclare parfois rencontrer « des enfants adroits dans toutes les coordinations manuelles fines et qui, cependant, sont dysgraphiques », ce qui met « en cause l'acte même d'écrire ».

De même, l'affirmation selon laquelle « il faut apprendre à écrire avant de lire » appellerait bien des observations.

Il y aurait également beaucoup à dire sur la dysharmonie qui nous semble exister entre les exercices préscripturaux avec support sonore rythmé — fort pertinents à notre sens — et l'apprentissage des lettres en script. Pour nous, l'écriture script est la négation du geste cursif, geste graphique naturel et précisément cultivé par les exercices préparatoires proposés.

Nous croyons savoir que P. Vayer accepte bien volontiers les critiques à l'égard de ce qu'il a élaboré et nous nous proposons de reprendre et de développer par ailleurs ces quelques idées. Cela, dans la mesure où notre propre expérimentation sera à la mesure de la sienne.

**

Ces quelques réserves faites, il reste que cet ouvrage, fruit d'une expérience véritable et rationnelle, constitue une bonne et solide documentation.

Septembre 1968, H. DORTET.

NOTE DE LECTURE

PÉDAGOGIE DE L'EXPRESSION (G. Dobbelaere), Presses d'Ile-de-France. Un homme ayant une expérience certaine d'un milieu précis, le scoutisme, nous présente son expérience en la justifiant d'abord par une rapide entrée en matière psychologique. Les situations vécues et racontées, les expériences, les jeux, les mimes ont certes un rapport avec l'expression. De là à en faire un livre intitulé « Pédagologie de l'expression », c'est un pas que nous n'aurions point franchi. Le scoutisme, en temps qu'élément du milieu socioculturel, peut avoir une vocation pédagogique, puisqu'il contribue à l'éducation, mais le lecteur, influencé par le titre, risque d'être déçu. (A. Bonbonnelle, 21-10-68.)

GRIP

L'Institut des Sciences de l'Éducation

A la suite des événements du mois de mai, un certain nombre d'enseignants, de psycho-sociologues et de responsables de formation pour adultes se sont réunis pour travailler à la création d'un nouvel organisme.

Cet organisme s'appelle « Institut des Sciences de l'Éducation » et a pour but de donner aux membres de l'enseignement, aux animateurs, aux responsables culturels, aux étudiants, etc., c'est-à-dire à tous ceux qui se préoccupent de formation, les bases pédagogiques et psycho-sociologiques qui leur font si cruellement défaut et qu'ils demandent de plus en plus.

Il se donne donc pour tâche d'initier les formateurs à la vie des groupes, à la pédagogie et à l'analyse institutionnelles, à la pratique de l'autogestion. A titre de tâche secondaire et subordonnée, il se propose d'initier ces formateurs à la pratique des techniques nouvelles d'enseignement programmé, audio-visuel, etc. Enfin, il offre à ceux qui le désirent une occasion de faire du psychodrame, de l'expression corporelle, de l'expression orale et écrite, etc.

Cet organisme nouveau s'adresse essentiellement aux adultes, c'est-à-dire aux personnes insérées actuellement dans des institutions de formation. Les fondateurs de l'Institut pensent en effet qu'il est essentiel d'apprendre à leurs élèves à se situer par rapport à leurs propres institutions. Cela implique évidemment qu'ils appartiennent à des institutions précises.

L'Institut peut organiser des stages de courte durée, dans des organismes ou ailleurs. Cependant, la formule préférée est celle d'un stage de longue durée, c'est-à-dire durant au moins une année scolaire, à raison d'au moins quatre demi-journées par mois. Ce stage de longue durée débute nécessairement par un séminaire de cinq jours consécutifs. Tout se fait en groupe avec des moniteurs formés à la pratique de la pédagogie institutionnelle.

L'Institut lui-même fonctionne selon une formule d'auto-gestion. Il est géré par un Conseil Intérieur élu à collège unique et dans lequel les élèves sont représentés paritairement auprès des animateurs. Les contraintes financières sont discutées par tous et subies, par chacun, selon ses moyens. Il a paru indispensable de prévoir un système de paiement tel que tous, sans exception, puissent accéder à cette formation.

Le premier stage débutera durant les vacances de Noël 1968 et s'ouvrira par un séminaire de cinq jours.

M LOBROT

71, RUE DE LA VICTOIRE, 75-PARIS-9^e - TÉL. TRINITÉ 48.64 ET 51.16

la vie du groupe

INFORMATIONS

Deux listes de classes témoins ont été établies, l'une concerne les classes de perfectionnement (dix classes), l'autre le cycle élémentaire et le premier cycle (treize classes) ; on peut obtenir ces listes en écrivant (avec une enveloppe timbrée) à M. M. GAUVIN, école H.-Wallon, 94 - Valenton. Nous avons décidé la création d'un service **gratuit** d'appariement de classes désirant pratiquer la **correspondance scolaire**, ouvert à **TOUS**. Responsable : M. J. GILBERT, école maternelle Romain-Rolland, 93 - La Courneuve, tél. FLA. 47-41. Nous préparons un **annuaire I.P.E.M.** et une **exposition itinérante** (supports audiovisuels). Enfin, le groupe d'enseignants réunis le 3-10-1968 à Villiers-le-Bel a mis au point une organisation minimale susceptible d'assurer un maximum d'efficacité aux échanges et à l'autogestion. Il a décidé que possibilité de se rencontrer sera offerte à tous, **chaque jeudi de l'année scolaire** :

1 ^{er} jeudi du mois, lieu choisi dans le secteur Nord : 75 N, 92 N, 93 N, 95.
2 ^e jeudi du mois, conseil d'administration ouvert à tous : I.P.N.
3 ^e jeudi du mois, lieu choisi dans le secteur Ouest : 75 O, 78, 92 S.
4 ^e jeudi du mois, lieu choisi dans le secteur Sud : 75 S, 91, 93 S, 94.

Pour suppléments d'information, s'adresser à M. Michel GAUVIN, école Henri-Wallon, 94 - Valenton.

Nos activités concernent **tous les niveaux** (de la maternelle à la faculté) et **tous les secteurs géographiques** : école, commune, circonscription, département, académie, nation, groupe de nations ; elles sollicitent la participation des **non-enseignants**.

Une fois rappelé que l'orientation spontanée et libérale de l'I.P.E.M. laisse à chacun de ses membres totale initiative dans le travail de modernisation pédagogique, il est possible de tracer quelques-unes des pistes de travail :

— **Actions** : seuls, dans ou avec d'autres groupes (associations loi 1901, cercles, clubs, partis, syndicats...) pour : affichage, conférences, expositions, établissements témoins, journaux, manifestations, meetings, stages, tables rondes, ventes...

— **Groupes de travail théorique** (pluridisciplinaires, ouverts aux non-enseignants) pour : analyses ou rédactions de textes (livres, revues), colloques, dossiers, enquêtes, séminaires...

— **Stages dans les établissements d'enseignement.**

— **Groupes de travail pratique** (pluridisciplinaires, ouverts aux non-enseignants) pour : albums, ateliers, bandes magnétiques, diapositives, fichiers, films, monographies, programmes...

Il est suggéré que chaque réunion démarre avec le minimum de préalables institutionnels : du groupe (lui-même), centres d'intérêt et structures naîtront : cahiers de roulement, circuits « boule de neige », enquêtes, exposés-débats, « face-au-groupe », groupes avec moniteur, tables rondes...

Dans ce numéro, nous publions un texte de notre correspondant en Espagne, bientôt nous donnerons un ensemble de documents envoyés par notre correspondante au Pérou. D'ailleurs, la liste de nos correspondants s'allonge. Nous avons reçu aussi une brochure très documentée sur les techniques Freinet dont l'auteur est notre correspondante en Argentine : Estela María Minervini.

COOPÉRATION

Quatre militants de l'I.P.E.M. ont participé à la réunion de coordination des actions des groupes d'éducation nouvelle, réunion proposée par la délégation Paris-Nord des C.E.M.E.A. Nous avons proposé le texte d'un communiqué commun qui a été adopté par toutes les associations présentes : A.F.L., A.P.C., C.E.M.E.A., C.R.A.P., D.J.S., écoles nouvelles (Antony, Levallois, La Source), G.E.R.R.E.N., G.E.T., G.F.E.N., I.P.E.M., mouvement Freinet, Rencontres pédagogiques et l'O.C.C.E. Pour la deuxième réunion (le 24-10), nous proposons d'aborder les points suivants :

- demande d'une page dans chaque numéro de « L'Éducation » (ex-Nationale) donnant des informations brèves sur les activités et initiatives de tous les groupes ;
- création d'un Comité de coordination, fonctionnement de ce Comité ;
- mise en commun des réseaux de correspondants ;
- numéros spéciaux d'« Interéducation » rédigés par tous ;
- édition d'un annuaire de l'éducation nouvelle ;
- rédactions collectives de livres à paraître dans une collection « Interéducation » à créer (le premier pourrait être un « Dictionnaire de l'Éducation Nouvelle ») ;
- stages en commun ;
- coopération concertée avec l'I.P.N.

Nous avons passé un protocole d'accord avec le Groupe d'Éducation Thérapeutique (G.E.T.) aux termes duquel nous mettons en commun nos services de correspondance scolaire, et nos moyens de diffusion ; nous échangeons nos fichiers, coopérons pour la rédaction d'une chronique — si possible — régulière dans « INTERÉDUCATION », intitulée « Ubu à l'école », et concertons nos initiatives en permanence, de manière à réduire les actions parallèles, à augmenter l'efficacité de nos entreprises tout en conservant chacun de notre côté le maximum d'indépendance.

Michel FALIGAND, 17-10-1968.

PROSPECTION I.P.E.M.

Si vous voulez faire connaître nos activités, complétez et découpez cette fiche et retournez-la à M. Alain RICHARD, rue Charles-Péguy, 91 - Lozère.

M., Mme, Mlle vous prie de servir un numéro gratuit d'« INTERÉDUCATION » aux personnes suivantes :

M., Mme, Mlle fonction
demeurant :

M., Mme, Mlle fonction
demeurant :

Sur l'Instabilité

*(Compte-rendu de réunion, par Michel Jouen)
rééducateur des troubles pédagogiques à l'hôpital de Garches*

Le G.E.R.R.E.N. a ses grands jours et ses petites soirées : ses deux grands jours de février qui rassemblent à l'Institut Pédagogique National plus de 400 personnes, et ses petites soirées de travail quasiment secrètes.

Une Commission dite « des techniques pédagogiques », avait, par exemple, pris l'habitude de se réunir une fois par mois, et c'est à l'une de ses séances que vous convie le présent compte rendu.

Cette réunion fut tout le contraire d'une confrontation savante. Par le biais d'une conversation libre sur un sujet d'intérêt commun, l'instabilité, trois rééducatrices de psychomotricité présentaient leur spécialité à quelques collègues, rééducatrices de psychopédagogie ou psychologue. Des points de vue divers se répondirent ou simplement se juxtaposèrent mais la rencontre fut exemplaire par un souci non démenti d'écoute réciproque.

UN TABLEAU BIEN SOMBRE DE L'INSTABLE.

Dans « L'enfance irrégulière » (P.U.F. 1946), chapitre VIII, le Docteur Bourrat, cite l'« étude clinique d'un cas d'instabilité psychomotrice pure » faite par le Docteur Abramson, de l'Ecole Heuyer. Un résumé de cette présentation lance le débat.

« Il s'agit souvent d'un enfant unique, parfois venu hors du cadre familial régulier, ou bien de mère névropathe ou de père alcoolique... Dès les premières semaines de son existence, on a pu remarquer son irrégularité dans le rythme du sommeil... S'il marche en général d'assez bonne heure, on ne peut obtenir de lui la propreté... Ces enfants parlent tard ou mal... De 15 à 25% ont fait des convulsions, bénignes ou graves... A partir du jour où l'enfant commence à marcher seul, il manifeste sa turbulence et son excitation motrice constantes... Ne sait pas jouer, reste souvent maladroit, passe constamment d'un objet à l'autre sans s'y intéresser... Son sommeil, au cours de cette seconde enfance, reste agité... Enurésis désespérant... Il apprendra certes à lire mais avec quelle irrégularité : diphtongues interverties et désinences des verbes régulièrement altérées... Ses efforts trop intermittents et trop courts ne lui permettent pas des acquisitions scolaires satisfaisantes : progrès par saccades, cahiers fort mal tenus, écriture désordonnée et irrégulière... Encouragements et punitions n'ont guère de prise sur lui, car il est trop versatile aussi dans le domaine de l'affectivité... Si on réussit à fixer son attention, sa compréhension des situations et des faits concrets est assez bonne mais lorsqu'il passe lui-même à l'exécution, ses procédés frappent souvent par l'absence d'ordre et de simplification... Son insuffisance en matière d'attention reste toujours le gros élément de son déficit ; l'instable qui reste le jouet des stimuli extérieurs, comme de ceux de sa sensibilité viscérale est incapable d'adopter l'immobilité nécessaire à l'acte attentif... »

Son inadaptabilité, ses caprices, ses mensonges, ses impulsions, ses fugues,

(imagination en général assez pauvre) commencent à susciter l'inquiétude de ses proches vers 13 ou 14 ans... Plus encore qu'un retardé intellectuel, l'instable est d'abord un arriéré affectif. »

Cet instable achevé, cet instable type, nos collègues de R.P.M. présentes, le dirigeraient évidemment vers une consultation d'hôpital. Dans la pratique, elles traitent de formes plus diffuses d'instabilité, même si leur description retrouve les mêmes titres : troubles du caractère, irrégularité de l'humeur, fugacité de l'attention, discontinuité des intérêts, dispersion des tests de niveau. Ainsi, Mlle M... propose, à son niveau de travail, ce critère de dépistage combien plus bénin : « Instable, enfant qui ne tient pas en place, sans difficultés motrices majeures mais avec raideurs et syncinésies dès qu'augmente la célérité d'un mouvement, les marionnettes par exemple ».

On s'accorde en gros sur la description de l'instable, on voudrait s'accorder aussi sur les causes, plus précisément sur leur importance relative, nulle ne niant l'entrecroisement des causes neurologiques, traumatismes divers, des causes physiologiques, état de santé, conditions d'hygiène, et des causes affectives. Le professeur Michaux distingue deux sortes d'instabilités, l'une constitutionnelle, psychomotrice, souvent associée à une débilité, l'autre, psychogène. Le chapitre cité du Docteur Bourrat avait pour titre : « L'instable psychomoteur. » Nos collègues, qui insistent sur les incidences du milieu, recevraient plutôt des enfants de la seconde catégorie.

LE POIDS DES CAUSES SOCIOLOGIQUES.

Il y a de plus en plus d'écouliers instables et dans toutes les classes sociales.

Effets des conditions matérielles de vie : 3 témoignages.

Mlle M... — Dans le 20^e arrondissement de Paris, une école dont les élèves ont largement bénéficié de relogement ne ressemble pas à une école qui reste au milieu de ses vieilles bâtisses.

Mlle L... — C'est bizarre comme la situation s'est détériorée depuis dix ans. Les écoles étaient plus calmes, même dans le quartier Saint-Lazare. Là où on obtenait sans mesures dramatiques le silence à la cantine, maintenant !.. A partir de 12 classes, c'est la déshumanisation.

Mme J... constate que dans un groupe scolaire de banlieue, au milieu d'un grand ensemble, il y a pléthore d'enfants à suivre et elle s'interroge sur la valeur de notre urbanisme, avec son entassement et ses interdits. En 1953, 9 classes ; en 1966, 19 classes primaires mixtes et 22 C.E.G. - C.E.S. Récréations qui se succèdent de 10 h 15 à 11 h et séances de gymnastique. Environnement de bruit.

Effets de la désagrégation de la famille.

Le Docteur Soullignac a montré, dans une conférence, les conséquences du travail « au dehors » de la mère sur « l'image parentale ». Le père n'assure qu'une partie du salaire, partage les petites charges du ménage, c'est-à-dire qu'il compromet son autorité traditionnelle pour des détails qui ne lui incombent pas jusqu'à présent. Il n'est plus chef de famille. L'enfant ne sait plus trop à qui s'adresser pour les décisions importantes, le garçon pour le problème d'hommes. Il y a la télévision mais il n'y a plus de communication.

Cependant, évitons d'accuser trop unilatéralement la carence du milieu.

Les rééducatrices de psychomotricité reçoivent une majorité de garçons mais les filles viennent pour des troubles plutôt plus importants.

Mme R..., psychologue, pense que c'est difficile d'être un garçon. Les tests d'orientation, d'organisation de l'espace lui sont plutôt favorables et — paradoxe — c'est la fille qui est meilleure en orthographe, même celle qui se perd tout le temps et s'embrouille dans sa droite et sa gauche.

Suffit-il de dire que ces garçons, ces quelques filles, n'ont pas fait les exercices nécessaires, bref, d'accuser le milieu éducatif ? Certes, les enfants des villes ne jouent pas assez et les jeunes ruraux sont plus déliés ; certains enfants « n'ont le droit de rien faire » et l'école maternelle rattrape heureusement bien des fautes de l'entourage familial.

Cependant Mme R... conteste le postulat de la carence du milieu. On montre les échecs d'éducation mais on ignore les contre-épreuves. Des enfants « bien comme il faut » n'ont pas de retard psychomoteur; et puis, les parents ne sont-ils pas toujours castrateurs ?

Sur plusieurs cas étudiés de près, on dirait que les défauts d'éducation compliquent des prédispositions neurologiques. Tel le souvenir d'un enfant sinistre dans un milieu riche. Rejeté dès la naissance, il ne fit guère honneur (cercle vicieux) à son père, homme sportif. Notre premier réflexe : c'est la faute des parents. Mais tout bébé, il poussait des colères si fortes qu'on le retrouvait déshabillé dans son berceau; cette outrance n'était-elle pas le signe d'une déficience originelle ?

S'étendre sur des causes, c'est encore décrire, constater. Comment lutter contre l'instabilité ? Les rééducatrices de psycho-motricité n'ont pas qualité pour parler de médication mais leur réaction est visiblement de méfiance. Dans leur ressort, cette fois, elles ont moins à proposer une technique codifiée qu'une manière d'être.

CONTRE L'INSTABILITE IL FAUT, ET PARFOIS IL SUFFIT QUE LE REEDUCATEUR RAYONNE LE CALME.

« Si le milieu est bon, on peut agir. »

Mlle M... cite l'exemple d'un garçon épouvantable l'an passé maintenant méconnaissable. Une demi-heure consacrée à une séance de décontraction puis à divers petits exercices et il retourne en classe d'un calme olympien. « La mère, dit la rééducatrice, m'en attribue — bien à tort — le mérite; ne serait-ce pas en fait une psychothérapie ? »

« Je crois beaucoup à l'atmosphère », dit Mme M...; « Quelque chose se passe. » « Les parents, de toutes catégories, manquent de disponibilité. Les éducateurs aussi. C'est pourquoi une colonie de vacances doit commencer par une décharge du côté des enfants et du côté des moniteurs. Après quoi, en un mois, on transforme cent gosses par une cure de santé. Avant le repas, aspersion, trempage des bras, du visage, pause sur le lit pour cette évaporation qui calme. Après le repas, vraie sieste pour laquelle on se déshabille, si grand soit-on... Si je reprenais une classe de petits, je réintroduirais la sieste... En camping, s'étendre dans l'herbe, c'est bon... Excellence des exercices sur le tapis... Les enfants aiment être par terre et y sont plus sages. Une histoire, une chanson douce. « Quand je m'arrêterai, j'en appellerai un qui me donnera une belle phrase. » Il arrive aussi qu'on parle très gravement... Encore un jeu qui prend bien; selon un code de gestes attribués chacun à une voyelle, on traduit par des mouvements amples un texte lentement dévidé.

« Mais, en toutes choses, que votre présence rayonne le calme. »

« Il faut développer le pouvoir d'inhibition pour cultiver l'attention. »

L'incursion ainsi faite dans une sagesse déjà orientale suggère des questions sur le judo qui habitue à se rassembler en vue de l'attaque qui va fondre sur vous. Contre l'idée que, par conséquent, le judo pourrait nouer encore davantage des enfants déjà contractés, Mme J... dit qu'on attend l'attaque dans une disponibilité musculaire et que le judo lui semble bon pour éduquer le pouvoir d'inhibition. C'est vrai cependant que le judo très intéressant vers dix ans est parfois proposé à des enfants trop jeunes.

La culture de l'attention, sitôt qu'abordée, apparaît aussi vaste et multiple que la psychomotricité. Alors apparaissent les limites d'un tel type de réunion si on la juge du seul point de vue du savoir. Non dirigée, une conversation touche à beaucoup de points et risque de n'en épuiser aucun.

Ce soir-là, il ne s'agissait pas de faire assaut de connaissances mais de faire connaissance entre collègues qui savaient leur science courte et provisoire.

M. J.

INTERÉDUCATION

Revue bimestrielle

Directeur de la Publication,
Rédacteur en Chef **Michel LOBROT**

Comité de Rédaction :

- A F L** Colette Pichon, André Inizan, Claude Philippe.
- A P C** Nicole Kremp, Zéphirin Maestracci, Claude Métais.
- GERREN** Jean-Louis Ducoing, Dominique Vergne,
Jean-Louis Le Dizet.
- G F E N** Jean Barberet, Gérard Boughourlian, Raymond Millot.
- G R I P** Micheline Bezaud, Jean Delbos, Michel Lobrot.
- I P E M** Louis Cotté, Michel Faligand, Anne-Marie Jozeau.

Rédaction - Administration

10, Rue Auguste-Bartholdi, PARIS-15^e

SUF 75-49

Abonnement : 20 F

C.C.P. Interéducation 20.575-30 Paris

*Règlement par chèque postal ou bancaire adressé à la revue
ou par adhésion à l'une des associations (voir pages intérieures).*

Commission Paritaire 46-062

NOTE DE LA RÉDACTION

Etant donné l'augmentation des frais d'impression depuis la rentrée, nous nous voyons obligés de porter notre abonnement à 20 F. par an et le prix de vente du numéro à 4 F.

Reproduction autorisée après accord avec l'Association intéressée

GRANDE NOUVEAUTÉ !
CATALOGUE
DIDACTIQUE
HACHETTE

**une véritable encyclopédie
pratique des outils
d'enseignement.**



Didac est un répertoire très complet de livres, de disques et de divers matériels d'enseignement. Sa présentation est fonctionnelle, claire, attrayante, conçue en fonction des nécessités professionnelles des enseignants. Les matières sont classées par niveau, puis réparties par discipline. Chaque fois qu'un programme sera modifié, chaque fois qu'une information vous concernant nous sera connue, notre Service Didac vous informera. Didac, c'est aussi 100 pages de documents de travail, de renseignements indispensables : programmes officiels, cartes scolaires, d'académies, de régions de programme, informations, statistiques, organisation de l'enseignement, documents pédagogiques, adresses utiles. Vous y trouverez encore un bloc agenda conçu pour votre travail, des calendriers scolaires, des tableaux permettant d'établir la liste de vos élèves ; leurs notes, devoirs, leçons, compositions, classements, vos horaires, etc.

PV 260 E

Didac
SERVICE

CLASSIQUES HACHETTE

- 75 - PARIS 6* - 79, bd Saint-Germain
- 33 - BORDEAUX - 251, rue Judaïque
- 59 - LILLE - 70, rue Saint-Etienne
- 13 - MARSEILLE 8* - 16, rue Raphaël
- 35 - RENNES - avenue Chardonnet

GFEN

Groupe Français d'Éducation Nouvelle, (Groupe Parisien)

- pour une mutation radicale de l'Enseignement dans une optique démocratique humaniste et scientifique, pour une confrontation permanente et ouverte de l'expérimentation et de la pratique pédagogique.

Correspondance : Raymond MILLOT, 35, Rue Montéra, PARIS-XII^e.

APC

Association de Pédagogie Cybernétique,

- regroupe des enseignants et des techniciens,
- établit des contacts sur le plan national et sur le plan international,
- assure le dialogue et l'action concertée pour mettre la machine au service de l'homme dans l'éducation.

Siège Social : I.P.N. 29, Rue d'Ulm PARIS-V^e.

IPEM

Institut Parisien de l'École Moderne,

- pose comme principe que tout progrès de l'éducation est conditionné non seulement par les découvertes scientifiques et techniques mais aussi par l'organisation politique, économique et culturelle de la société,
- se propose de sensibiliser aux problèmes posés par une modernisation continue de l'enseignement, d'expérimenter et diffuser des solutions à ces problèmes pour la réalisation de l'Université Nouvelle, ouverte à tous, critique permanente de la société.

Siège social : I.P.N. 29, rue d'Ulm, PARIS-V^e.

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

GRIP

Groupe pour la Rénovation des Institutions Pédagogiques.

- préconise de nouvelles institutions scolaires, à la fois dans les classes et dans les structures de l'éducation nationale, dans le sens de l'auto-gestion et de la pédagogie institutionnelle.

Correspondance : Michel LOBROT, 248, Rue de Noisy-le-Sec, 93-BAGNOLET

AFL

Association Française pour la Lecture,

affiliée à l'International Reading Association (IRA)

- assure la présence française dans l'étude mondiale des problèmes relatifs à la lecture,
- s'efforce de promouvoir l'intérêt de l'opinion publique pour la solution de ces problèmes et en particulier pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la lecture à tous les niveaux.

Siège social : 15, rue Neuve-Saint-Pierre, PARIS-IV^e.

Correspondance : André INIZAN, CNPS, 95-BEAUMONT-sur-OISE.

GERREN

Groupe d'Études et de Recherches des Rééducateurs de l'Éducation Nationale,

- pour une étude globale de l'inadaptation scolaire,
- pour une prévention plutôt que pour des remèdes,
- pour une pédagogie scientifique.

Siège social : I.P.N. 29, Rue d'Ulm PARIS-V^e.

Correspondance : Dominique VERGNE, 8, Rue M -Berthelot, 92-MONTROUGE.

Prix 4 F.