

1989-2010 : ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE ET POLITIQUE DU PROGRAMME D'AIDE À LA LECTURE

Serge Herreman

Dans le dernier numéro des Actes, Serge Herreman a témoigné de l'action de Jean-Pierre Bénichou à travers le Programme d'aide à la lecture mis en place dans les Hauts-de-Seine entre 1989 et 2010. Le présent article tente d'interroger la dynamique des idées et des pratiques de cette période et d'en dresser un bilan qui questionne notre présent.

Quelques dates

Comme autant de balises. En amont de la période 1989-2010 : 1976 et la naissance du concept de BCD ; 1984 et la création d'un néologisme, l'illettrisme ; 1985 et le plan IPT (Informatique Pour Tous). Puis, durant ces quelque vingt ans : 1989 et la définition des cycles dans la loi d'orientation ; les programmes pour l'école

primaire de 1995 à 2002 ; ceux de 2007 qui enterrent les précédents ; enfin ceux de 2008 signant la fin de l'accompagnement scolaire.

En arrière plan

On imagine mal aujourd'hui l'écho rencontré alors par des ouvrages comme *La manière d'être lecteur* de Jean Foucambert (1976), *Devenir lecteur* de Franck Smith (1980) et l'influence de mouvements pédagogiques parmi lesquels l'AFL, le GFEN et l'ICEM tenaient une place prépondérante.

La découverte de l'illettrisme – à travers notamment le rapport au premier ministre (Bénichou, Espérandieu, Lion,) en 1984 – a, sinon déclenché une lame de fond, pour le moins interrogé sérieusement les positions sur la lecture. Mais, si le mouvement des idées correspond bien à une réalité de l'époque, qu'en était-il au quotidien au niveau des pratiques ?

1. Les enseignants de l'école primaire face aux enjeux de la lecture

Dans l'ouvrage, *Sociologie de la lecture en France. Bilan des recherches*¹, paru en 1996, on peut lire : « *Les analyses recensées critiquent à la fois l'institution scolaire qui par son fonctionnement, par les contenus, les normes qu'elle diffuse, et compte tenu des représentations et attentes des enseignants, mettent les enfants des classes populaires en situation de conflit et d'échec, mais aussi le mode d'apprentissage conçu comme un déchiffrement proche de l'alphabétisation, lequel ne serait plus adapté aux besoins de la société contemporaine qui exigent la maîtrise et la compréhension rapide du code écrit.* »

En outre, affirment les auteures, « *le bilan dressé à propos de l'« illettrisme » met en évidence les limites de la*

1 ► HORELLOU-LAFARGE C., SEGRÉ M., *Sociologie de la lecture en France. Bilan des recherches*, Laboratoire de Recherche et d'Étude en Sciences Sociales, CNRS-ENS Cachan, 1996, pp.21-56

définition purement scolaire de la lecture et de ses échecs et révèle que ce phénomène est une construction sociale liée au marché de l'emploi. La compétence et l'incompétence sont relatives mais se présentent surtout comme un moyen de sélection scolaire et sociale. Le fait de lire ou ne pas lire permet le marquage social, les illettrés étant présentés comme des handicapés, stigmatisés comme des chômeurs potentiels, des exclus du monde du travail. »

Deux pôles s'observent aisément dans les années 90. Le premier défend l'idée d'une *déscolarisation* de la lecture et le principe d'une démarche sociale de *lecturisation*. Il parle alors de *situations* d'illettrisme(s) plus que d'illettrisme et d'illettrés. Le second privilégie l'aspect techniciste et scolaire : donner d'abord – et en priorité à ceux qui appartiennent à un milieu social défavorisé – une *dextérité de décodage* grâce à la maîtrise d'outils de base. Enfin, si la réflexion théorique sur la lecture dépasse largement le cadre de l'école à travers la question de l'illettrisme, l'approche pratique de l'illettrisme reste essentiellement scolaire.

J'ai mené, en 1998, reprenant et prolongeant un travail amorcé par l'AFL, une enquête auprès d'enseignants exerçant dans des écoles accueillant des élèves de différents milieux socioculturels en explorant quelques pistes : *Comment les enseignants de l'école primaire*

se situent-ils à travers leurs pratiques pédagogiques face aux questions de la lecture ? Campent-ils sur des pratiques instrumentales, technicistes ou bien s'engagent-ils dans la voie d'une lecturisation ? Prônent-ils une « re-scolarisation » ou une « déscolarisation de la lecture » ? Y a-t-il, une différence de positionnement et de pratiques liée aux populations d'élèves – selon qu'ils sont scolarisés en ZEP, en milieu favorisé ou encore « sans problème majeur » ? Voici quelques unes des conclusions de l'époque.

1.1. Lecturisation

On ne peut que constater, à travers l'analyse des écrits prélevés dans leurs classes, que les enseignants concernés ne se situent pas sur les bases d'une lecturisation. Ils se situent même en retrait par rapport à ce qu'on peut considérer en être un seuil minimum. Ils semblent rester sur des pratiques très « scolaires », techniques, instrumentales. On en observe l'accentuation dans le groupe ZEP.

1.2. La représentation de l'écrit ; l'écrit dans la classe

Les écrits observés dans la population étudiée sont très majoritairement scolaires. Les quelques écrits de type informatif ou de fiction semblent être utilisés presque exclusivement comme supports d'exercices scolaires. Une enseignante exerçant en

ZEP fait référence à un mot écrit aux parents comme type d'écrit circulant dans la classe ; quelques menus et lettres de la mairie sont fournis par deux enseignants mais il n'existe pas de témoignage de présence d'autres écrits (livres de la BCD) ou d'autres provenances (romans, documentaires, journaux, revues, affichage, etc.).

1.3. Identité professionnelle et incidence sur les pratiques

Peut-on corréler l'identité professionnelle décrite par F. Dubet² et les pratiques des enseignants notamment dans le domaine de la lecture ? On peut remarquer simplement que l'ensemble des enseignants de l'enquête reste inscrits dans leur classe. Là encore, les écrits les plus scolaires, renvoyant le plus aux écrits disciplinaires et instrumentaux se trouvent dans le groupe ZEP. De même, la distribution de la communication dans la classe est davantage de type transmissif dans le groupe ZEP.

Cette volonté d'être maître de sa classe et de sa pédagogie, ce sentiment de puissance et de contrôle qui est inséparable, écrit F. Dubet du travail-même de l'instituteur et du professeur des écoles, cette identité commune aux ensei-

gnants du primaire impliquent des pratiques qui ne peuvent se situer sur les bases d'une lecturisation, laquelle impliquerait ouverture, projet, travail à plusieurs, etc. Cette identité territoriale peut-elle expliquer également l'absence de relation avec les bibliothécaires municipaux et une sorte de repli face aux questions de la lecture publique ? La tendance à individualiser, donc à « psychologiser » les questions explique-t-elle du même coup la priorité donnée aux techniques ?

1.4. Les difficultés évoquées sont-elles à rapprocher de cette identité scolaire ?

1.4.1 L'équipe. On parle ou d'absence de travail entre collègues de l'école ou de difficultés à travailler en équipe. Ainsi, R : « *Dans l'école actuellement on a une fille qui débute dans le métier et qui dit que dans cette école on ne travaille pas en équipe. Moi, honnêtement, je ne sais pas ce que ça veut dire... Ma classe est ouverte mais je ne sais pas ce que ça veut dire travailler en équipe. [...] j'ouvrirais davantage ma classe à des gens extérieurs qu'à des gens intérieurs à l'école. Dans notre école, aussitôt qu'on parle pédagogie, c'est*

du « moi-je ». Moi, ce qui m'intéresse en pédagogie, c'est ce que je ne sais pas faire. Mais on n'arrive pas à discuter entre nous de ce qu'on ne sait pas faire. » C. se plaint également de son isolement. Est-il dû à l'école qui reste encore traditionnelle malgré une équipe rénovée en partie cette année mais qui doit prendre le temps de s'installer ? À sa première année en élémentaire ? « *Il y avait bien plus d'échanges en maternelle, les gens travaillaient davantage ensemble...* ». J. dit souffrir de sa solitude dans sa classe.

1.4.2. Le poids de l'institution. Ici se pose avec force la question de la marge de liberté de l'enseignant face au système³. Le poids de l'institution ainsi que l'opposition élémentaire/maternelle se retrouvent dans différents moments des entretiens : l'école élémentaire est l'école des contraintes, on y est seul face « *aux programmes à tenir* ». À propos d'institution, il faudrait explorer davantage ce que représente ce terme chez les enseignants. Pour nombre d'entre eux, la lecture des programmes officiels leur montre qu'une souplesse leur est accordée, que les compétences disciplinaires attendues des élèves sont des compétences fondamentales qui doivent s'acquérir en même temps que se développent les compétences transversales, qu'il faut donner du temps à l'enfant pour qu'il construise ses appren-

tissages (justification d'un travail par cycle), etc. Toutefois, dans la grande majorité des cas, la confusion reste entière dans la pratique entre programmes et table des matières du manuel scolaire. La classe est la réalité de l'école ; les cycles en sont l'Arlésienne. Le poids ressenti de l'institution se mesure aussi dans la tendance à différencier activités fondamentales – en fait instrumentales – et projets. Même si une pédagogie du projet est perçue comme plus proche des apprenants, on se sent obligé de faire ce en quoi on dit qu'on ne croit pas ! Citons à nouveau J : « *[...] c'est vrai qu'il y a des tas de choses qui me gênent mais je ne fais pas autrement, je fais comme ça... j'ai mes programmations et j'me dis : bon, il faut que tu fasses ci, que tu fasses ça. Et j'le fais !... Mais j'ai tellement l'impression d'étaler des couches et des couches sur des couches de trucs qui ne servent à rien, enfin dont eux ne voient pas pour l'instant l'intérêt ! Et puis, c'est vrai qu'ils n'en sont pas tous... au même moment, ils n'ont pas tous les mêmes centres d'intérêt, c'est un peu du surfait, on est dans du « prêt-à-porter », on n'est pas dans le « sur mesure » [...]* »

Le poids de l'institution empêche, d'après certains, de faire comme ils voudraient, ce qu'ils voudraient. Ce poids s'exprime à travers les parents, à travers les collègues. Citons R : « *Je me pose encore plein de questions sur ce qu'on fait, sur l'école, mais tu sais dans l'école il y a encore*

2 ► DUBET F. À l'école, Seuil, 1996. 3 ► CROZIER M., FRIEDBERG E., L'acteur et le système, Seuil, 1977.

une forte pression... des collègues, de l'institution, des parents... c'est vrai qu'il y a une pression qui m'empêche d'aller aussi loin que j'aimerais parfois aller avec les gamins. Et puis de temps en temps, je lis des articles et je repars, hier par exemple je lisais les cahiers pédagogiques, un article sur « l'école ouverte », bon c'est quelque chose qui m'interpelle beaucoup, faire autre chose que de la grammaire pour la grammaire, de l'écriture pour l'écriture, des maths pour les maths. Mais c'est vrai qu'il y a une forte pression au niveau de l'école : il y a ma collègue par exemple qui a voulu convoquer le conseil des maîtres quand je n'ai plus mis de notes... ». Ce poids de l'institution semble réel et pas seulement utilisé dans une sorte d'inconscient professionnel par les enseignants du primaire pour défendre leur identité professionnelle. Ce qui demeure flagrant, dans les inquiétudes de maîtres par ailleurs attachés à leur libre pensée pédagogique, c'est l'apparente absence de prise en charge des questions de la lecture par la hiérarchie. Les enseignants ne se sentent pas réellement dirigés, accompagnés, aidés face à la pression des parents. La question (les questions) de la lecture reste(nt) apparemment toujours aussi délicates qu'il y a cinquante ans... Les enjeux, décidément, effraient... En bref, il me semble que cet « état des lieux » que j'avais dressé alors correspond encore largement à la réalité aujourd'hui.

2. Présence et importance du Programme d'Aide à la Lecture

Un certain nombre d'animateurs enseignants ont très vite investi le PAL comme lieu où ils pouvaient mettre en œuvre les pratiques pédagogiques qu'ils jugeaient adaptées et qu'ils s'interdisaient de pratiquer en classe en se cachant derrière un *C'est pas possible* + un cliché (c'est pas possible + les programmes ; c'est pas possible + les effectifs, etc.). Le PAL a par ailleurs permis, à mon sens, d'explorer des domaines que les enseignants animateurs dans le dispositif s'étaient jusque là interdits. En voici deux exemples...

2.1. « L'informatique »

En 1985, le plan IPT (Informatique pour Tous) est lancé par le ministère Chevènement, Laurent Fabius étant premier ministre. Ce plan se fixait trois objectifs.

a) Initier tous les élèves de chaque niveau d'enseignement à l'outil informatique : dès juin 1986, tout élève sortant d'un cycle terminal de lycée, de lycée d'enseignement professionnel, du 1^{er} cycle des universités aura travaillé sur un ordinateur pendant au moins une trentaine d'heures. Ceci permettra une meilleure égalité des chances.

b) Ouvrir les ateliers d'informatique à tous les citoyens dans un

cadre contractuel négocié avec les collectivités locales ou les associations.

c) Former les équipes d'enseignants : dès décembre 1985, plus de 150 000 enseignants auront été initiés au langage informatique.

Entre 1985 et 1989, l'informatique est cependant loin d'envahir les classes et les écoles. L'outil pose plusieurs problèmes. Le matériel n'est pas des plus fiables. Ceux qui ont essayé de l'utiliser se rappellent les logiciels sur cassettes qu'on tentait de charger sans succès pendant les récréations. Par ailleurs, le nanoréseau et la salle informatique imposent un mode de fonctionnement collectif, donc une organisation du temps sur l'école. Les postes individuels TO7 en supposent une autre, radicalement différente : permettre aux élèves de ne pas tous faire la même chose en même temps. C'est sans doute cette dernière contrainte qui a semblé rédhibitoire ! En 1989, année de création du PAL, la plupart des ordinateurs sont dans les placards... C'est donc le PAL qui va, dans les Hauts-de-Seine, initier l'usage pédagogique de l'informatique. Tout d'abord, grâce à du matériel performant. Et parallèlement, en développant des

pratiques nécessitant le recours à l'informatique. On travaille donc au sein de groupes dont les membres s'attellent à des tâches au service d'un projet. L'entraînement avec les logiciels ELMOØ et ELMO justifie dans un premier temps qu'on utilise l'ordinateur. C'est ensuite le rapport à l'écrit qui va être découvert, un nouveau rapport à l'écrit que cet outil permet (cf. le traitement de texte) pour des enfants ayant justement des difficultés dans ce domaine. C'est enfin le travail sur l'écriture, la production à travers le journal qui va enrichir notablement les idées de tous ces praticiens, enfants et adultes.

2.2. Les cycles et leur mise en place

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 dite Loi Jospin précise : « La scolarité est organisée en cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation. [...] La scolarité de l'école maternelle à la fin de l'école élémentaire comporte trois cycles. [...] Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité. »

Pour rappel, plusieurs organisations sont prévues :

a) La répartition en groupes-classes selon les âges : « Cette organisation [...] offre un cadre sécurisant à la fois pour les enfants, les parents, les enseignants. Dans ce cas, le maître doit assumer totalement l'hétérogénéité de sa classe qui doit être gérée comme une classe à plusieurs niveaux en fonction des compétences déjà acquises et des besoins des enfants. »

b) Un maître pendant un cycle : « La continuité pédagogique dans le cycle est assurée par l'unicité du maître responsable d'une cohorte d'enfants pendant trois années consécutives. »

c) La classe à plusieurs cours : « Des élèves d'âges différents d'un même cycle sont confiés, pour une année scolaire, au même maître. [...] Cette structure favorise la continuité pédagogique pendant la durée d'un cycle et permet des interactions fructueuses entre des groupes hétérogènes. »

Dans la réalité, sur les terrains, la mise en place des cycles ne s'est pas opérée telle qu'elle était espérée par le législateur. Les enseignants de l'école primaire sont restés majoritairement dans leurs classes, s'affichant libres et responsables de leur pédagogie. La gestion de l'hétérogénéité est demeurée lettre morte dans la plupart des cas. Une fois encore, c'est, me semble-t-il, dans le cadre du PAL que les animateurs enseignants

se sont autorisés à travailler avec des groupes multi-âges et ont pu découvrir l'intérêt de la gestion d'une hétérogénéité bien tempérée. Dans le même ordre d'idée, travailler en projet, fédérer le groupe, modifier le statut des différents acteurs, autant d'opérations qui ont pu se produire au sein du PAL. Si le Programme d'Aide à la Lecture a joué comme terrain d'essai, y a-t-il eu pour autant retour dans les classes ? Cela reviendrait à se demander : Peut-on changer l'école en dehors de l'école ? Je laisse la question ouverte, même si j'ai tendance à penser que non... Un autre domaine interrogé par le PAL a été celui de l'accompagnement (préférable au terme d'accompagnement scolaire). Retour sur l'environnement de l'époque.

2.3. L'aide aux enfants en difficulté

La période abordée n'est pas avare de mesures en faveur des enfants en difficulté. Une constante les caractérise : une vision *en creux* de ces enfants : il leur manque quelque chose, il faut combler, réparer, ré-éduquer, s'adresser à des spécialistes si nécessaire, dans l'école d'abord, à l'extérieur si besoin. On aura recours à des orthophonistes qui traiteront progressivement dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, bientôt dys... Pour les élèves

ayant des problèmes limités de compréhension et d'assimilation, on envisagera simplement de leur donner un peu plus de ce qui n'a pas déjà bien fonctionné : un peu plus de déchiffrage pour la lecture, par exemple !

Autre version fataliste de l'époque : l'origine et le handicap socioculturels. L'école devra se faire compensatrice... Le PAL va interpellé ces pratiques depuis des positions différentes. ► On fera mieux qu'aider les enfants, on les accompagnera ; ► Pour cela, il ne s'agira pas de refaire la classe après la classe ; le PAL se situera en dehors de l'école, en liaison avec elle ; ► L'enfant sera reconnu en tant que sujet. Pour venir au PAL, il devra s'engager, après un temps de réflexion suffisant, sur un contrat écrit signé par lui-même, ses parents et l'animateur. Il est donc sujet à part entière, disposant d'un pouvoir avec les autres membres d'un groupe où il agit, dans le cadre d'un projet dont l'objectif est de répondre à une commande correspondant à un besoin social. On est aux antipodes de la réparation ! On remarquera que des textes de 2005 ont insisté, quinze ans après le PAL, sur la nécessité de l'engagement explicite de l'enfant dans des dispositifs d'aide et de soutien proposés par l'école, parallèlement à une campagne visant à dé-

velopper une bonne estime de soi. En 2008, l'école a récupéré l'accompagnement scolaire à travers les dispositifs d'aide personnalisée devenus Activités Pédagogiques Complémentaires depuis 2012. Le terme *complémentaire* parle de lui-même. Des enseignants m'ont avoué aujourd'hui ne pas vraiment savoir quoi faire d'autre dans ces APC que des reprises de notions mal comprises, au risque de saupoudrage et sans réinvestissement possible... Le PAL avait cela d'original qu'il se voulait être un *Tiers lieu*, entre école et familles. *Entre* au sens de *passerelle à construire ensemble*.

3. Retour sur la lecture

3.1. Les BCD

La période qui nous intéresse, entre 1989 et 2010 a vu le lancement de plusieurs plans relatifs à la mise en place de BCD dans les écoles. On se rappelle qu'à l'origine de ce concept, en 1976, on trouve l'action de bibliothécaires et d'enseignants défendant l'idée que l'accès à la lecture, pourrait relever non seulement de l'école mais aussi de la bibliothèque. En tout état de cause, cet accès suppose une déscolarisation de l'apprentissage de la lecture.

« Trois principes sous-tendent la création des BCD : libre accès aux écrits, libre circulation dans l'école et libre choix entre les activités de la classe et

celles de la BCD. Ces libertés ainsi définies ne se négocient pas et les promoteurs du projet ont su les défendre. Toute bibliothèque-centre documentaire doit nécessairement s'y référer. De ces principes et de ces fonctions découlent un certain nombre de corollaires. Il faut mettre en place dans l'école une vraie autonomie des enfants pour de vraies activités sociales, une équipe pédagogique opérationnelle, une ouverture sur les partenaires. Là où elles furent implantées, les bibliothèques-centres documentaires constituèrent rapidement le centre d'une transformation dans l'organisation de l'école : de la conception des apprentissages à celles d'un projet éducatif défini sur toute une scolarité par une équipe élargie aux parents et aux partenaires sociaux. »⁴

L'état des lieux actuels incite à penser que ce qu'on persiste aujourd'hui à dénommer BCD n'en a plus que le nom. L'exemple en est l'enquête que j'ai menée sur une circonscription pour *les Actes de lecture*⁵. Bibliothèques d'écoles, elles constituent, dans le meilleur des cas, un « plus » que s'est réapproprié un fonctionnement scolaire traditionnel. Menée en 1996, cette enquête révèle que ces bibliothèques observées n'ont

pas été réellement mises en place comme instrument au service des apprentissages et d'ouverture sur le monde, sur le quartier. Les choses ont-elles changé ?

3.2. Les programmes

Les programmes, de 1995 à 2002, intègrent le principe de deux voies pour apprendre à lire. Ils distinguent ainsi deux types d'identification possibles :

« *Identification des mots par la voie directe (lecture courante).*

Ce type d'identification est possible si le lecteur dispose déjà, dans sa mémoire, d'une image orthographique du mot.

Dans ce cas, le mot est quasi instantanément reconnu, à la fois visuellement, auditivement et sémantiquement. On sait aujourd'hui que le lecteur ne s'appuie pas sur la silhouette du mot pour l'identifier, mais sur la perception très rapide des lettres qui le composent.

Identification des mots par la voie indirecte (déchiffrement).

On peut aussi retrouver un mot dont on n'a pas mémorisé l'image orthogra-

phique en recourant à la voie indirecte, c'est-à-dire à son déchiffrement. Dans ce cas, les lettres sont assemblées pour constituer des syllabes prononçables, le mot est prononcé et comparé aux mots proches dont on a déjà l'image auditive dans la mémoire. Les écarts importants qui existent en français entre syllabe écrite et syllabe orale rendent souvent cette identification délicate. »

En 2006, la circulaire De Robien, prélude aux programmes de 2007, efface vingt ans de réflexion et de progrès : « *L'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots conduisant à leur compréhension. L'identification des mots n'a rien à voir avec une devinette et son apprentissage se construit progressivement. [...] Il est nécessaire que l'élève identifie les sons de la langue française ainsi que la relation qui les relie aux lettres et groupes de lettres correspondants. Il comprendra alors que les lettres codent du son et non du sens. Il apprendra à assembler les lettres pour constituer des syllabes prononçables, puis des mots qu'il rapprochera de ceux dont il a déjà l'image auditive dans sa mémoire. »*

Un retour fermement prescrit aux « méthodes ayant fait leurs preuves » ! Le mouvement est lancé qui ne s'est pas inversé depuis avec l'écho rencontré par les déclarations de chercheurs, certes émérites, mais n'ayant rien à voir avec la pédagogie, affirmant la nécessité d'un retour aux méthodes syllabiques...

Pour conclure

On a le sentiment aujourd'hui, qu'après des années de bouillonnement d'idées et de richesses conquises autant à travers actions que réflexions, on traverse un désert. Est-ce le discours d'un ancien combattant proclamant que *c'était mieux avant* ?

Le repli sur soi, le retour sur de bonnes vieilles méthodes signent, chaque fois dans l'histoire, une récupération idéologique. Comme Célestin Freinet le faisait déjà dire, en 1959, dans un article de l'Éducateur intitulé *La méthode globale, cette galeuse !*⁶ aux adeptes de la réaction, « *La discipline elle-même, et donc la marche générale des établissements, en sont affectés. Qu'on revienne donc à la bonne règle préalable du B-A BA et aux exercices méthodiques ; qu'on enseigne les bases avant d'aborder le tout, et l'éducation reflourira. L'État sera sauvé. »*

Mais on ne saurait conclure sur une note pessimiste. Restons et lucides et confiants. *Et pourtant elle tourne !* Galilée, après les épreuves qu'on sait, l'aurait dit à voix basse. Ne renonçant pas à le redire ; fort... ●

4 ► « Plaidoyer pour les BCD », *Les cahiers de l'école*, CRDP Versailles n°4, 1994. 5 ► « Bibliothèques d'école, portraits » in dossier « les BCD ont vingt ans », A.L. n°57, mars 1997. 6 ► Supplément à la revue *L'Éducateur* (n°19 du 30 juin 1959)