

## GROUPE 4 : LA RAISON GRAPHIQUE... C'EST PAS AUTOMATIQUE !

Les journées d'études de Marly en octobre 2008 ont permis de mieux cerner, de mieux entrevoir, de mieux inscrire ce que peut être l'exercice de la raison graphique dans nos pratiques quotidiennes.

Nos fréquentes références théoriques se situent dans une sorte de complémentarité entre les travaux de Vygotski et ceux de Goody qui convergent sur le fait que l'usage de l'écrit modifie les capacités cognitives. L'apport fondamental de Goody sur ce sujet réside dans la prise en compte du développement spatial de l'écriture et des opérations intellectuelles qu'il permet. Goody reconnaît en Vygotski « *une figure importante* » mais de son point de vue d'anthropologue il dénonce dans les conclusions du pédagogue une « *surdétermination psychologique* » et une « *naïveté historique et sociologique.* »

Comment pouvons-nous comprendre cette sévère critique ? Comment en tenir compte en tant qu'enseignants, formateurs, membres d'un mouvement d'éducation populaire ?

Dans *Pensée et Langage*, Vygotski s'est largement intéressé au développement de l'enfant lors de l'apprentissage scolaire, moment crucial car l'élève va pouvoir accéder alors aux

*concepts scientifiques*, qui vont modifier structurellement les *concepts quotidiens* qu'il utilisait jusqu'alors. C'est, en quelque sorte, le moment du passage (et de la rupture à la fois, et l'on comprend dès lors les résistances de certains élèves) de l'expérience immédiate et sensible des choses à leurs représentations, du spontané au volontaire et conscient, du concret à l'abstraction, du conjoncturel au structurel, du contextualisé au décontextualisé (pour une recontextualisation structurelle), du magmatique ou du parcellaire à la mise en système et au théorique, et donc de la réorganisation des connaissances antérieures. Il s'agit donc, aussi, déjà là, de « raison ».

De ce point de vue, l'écrit, qui se développerait ontogénétiquement à partir du langage oral mais qui s'en différencierait pour « *prendre la forme qui correspond à sa fonction* », est de l'ordre du « *scientifique* »<sup>1</sup>, principalement parce que l'absence d'interlocuteur modifie complètement les modalités d'énonciations.

De ce fait, décisif, le langage écrit est « *à l'opposé polaire du langage oral* » et « *l'apprentissage du langage écrit n'est pas une répétition de l'apprentissage du langage oral* ». De plus, l'usage de l'écrit va réorganiser les fonctions psychiques supérieures (mémoire, attention, perception, raisonnement, résolution de problème). Je crois aussi qu'il faut retenir de ce psychologue se référant au marxisme sa conception socio-constructiviste de l'apprentissage et son concept de Zone de Développement Prochain qui indique que l'enseignement

1. Le terme est problématique. Vygotski l'emploie dans son long chapitre intitulé justement « les concepts scientifiques ». Il y écrit que les concepts quotidiens germent vers le haut, alors que les concepts scientifiques germent vers le bas et donne comme exemple l'apprentissage d'une langue étrangère, dans le cadre de l'école. Dans ce cas, les compétences linguistiques acquises dans la langue maternelle vont être utilisées pour aborder la langue étrangère, en retour, les nouvelles compétences acquises par cet apprentissage vont modifier les savoirs initiaux sur la langue maternelle. Et de citer Goethe qui disait « *qui ne connaît pas une langue étrangère ne connaît pas vraiment la sienne* ».

On retrouve ici les fameuses phrases : « *Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage. Et, de même que l'assimilation de l'algèbre n'est pas une répétition de l'étude de l'arithmétique mais représente un plan nouveau et supérieur du développement de la pensée mathématique abstraite, laquelle réorganise et élève à un niveau supérieur la pensée arithmétique qui s'est élaborée antérieurement, de même l'algèbre du langage - le langage écrit - permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par la même aussi le système psychique antérieur du langage oral.* »

Dans son acception actuelle, les « concepts scientifiques » évoquent les sciences « dures » : physique, biologie... Ainsi une démarche expérimentale sur la fonte de glaçons placés dans différents environnements permet de formuler des hypothèses et de les vérifier. Les concepts « spontanés » ou « quotidiens » induisent une réponse qui déclare que le glaçon placé dans une écharpe en laine va fondre plus vite parce que la laine « ça tient chaud » et que la chaleur va faire fondre le glaçon. L'expérience montre que ce glaçon fond moins vite que les autres. L'explication réside bien évidemment dans le concept « scientifique » d'isolation. Pourtant, s'il faut rédiger un compte rendu de cette expérimentation, pour la mémoire de la classe, pour une expo... travailler sur la mise en forme écrite à partir d'énonciations orales prises en notes m'apparaît être bien une activité métalinguistique qui doit bien avoir quelque rapport avec le passage du « spontané » au « scientifique » et de l'exercice de la raison graphique aussi par la mise en page de cet écrit, l'utilisation de schémas, de flèches, etc.

précède le développement. Pour autant toutes ces hypothèses ne doivent pas être dogmatisées. Sa mort en 1934, après 10 années de recherche expérimentale, a interrompu une pensée en évolution, féconde et heuristique.

Goody n'a pas produit un discours didactique mais ses apports fondamentaux ne peuvent qu'interroger les pédagogues dans leurs pratiques, notamment quand il développe l'idée que l'écrit a une dimension *visio-spatiale* alors que l'oral a une dimension *audio-temporelle*. Au delà de l'évidence, cette idée signifie que l'écrit se développant dans un espace en deux dimensions, rendant donc l'information visible et permanente, va permettre des opérations intellectuelles spécifiques modifiant profondément la manière de penser. Révolution dans un monde occidental qui, très majoritairement, ne voit, ou ne veut voir, dans l'écrit qu'une simple transcription de l'oral. (Le primat de l'écriture alphabétique dans nos sociétés ferait même oublier qu'il existe des écritures idéographiques utilisées par quelques milliards d'individus !)

Ainsi : « ...les arrangements graphiques formalisés dans des matrices fournissent des emplacements spatiaux précis... Ils ne font pas qu'extraire, codifier et résumer une grande masse d'informations autrement incrustées dans le flot de l'expérience, ils rendent aussi possible de manipuler, réorganiser et reformuler ces opérations, d'une façon virtuellement inconcevable dans le contexte purement oral. »

Le développement spatial de l'écrit, sa disponibilité permanente va ainsi permettre

des modes de conservation et de consultation de l'information, des relectures, des décontextualisations et des recontextualisations, des prélèvements, des classifications, des examens, des comparaisons, des vérifications, des opérations d'ajouts, de retraits, de déplacements... matérialisés par l'établissement de listes, de tableaux, de réécritures, de reformulations, reformalisations... (ce qu'il nomme la technologie de l'intellect.)

On retrouve des convergences entre les travaux de Vygotski et ceux de Goody, ainsi, dans *Entre l'oralité et l'écriture* : « la possibilité de communiquer à distance, de transmettre sa pensée à quelqu'un sans avoir à le ou la rencontrer modifie en puissance les capacités cognitives de l'homme, du fait de sa seule existence. » et « L'écriture instaure une différence non seulement dans l'expression

*de la pensée mais en premier lieu dans la façon dont celle-ci s'élabore ».* Cependant Goody porte une critique assez radicale sur les conceptions vygotkiennes : « *Malgré son désir de franchir les frontières interne-externe et de prendre en considération les facteurs historiques, Vygotski accorde peu d'importance à la médiation de tout l'ensemble des processus historiques et culturels, pour adopter une vue fondamentalement mentaliste des opérations intellectuelles ou des techniques cognitives, vue qui à son tour mène à une liaison causale simpliste.* » <sup>2</sup>

Comment lire cette critique, ou, plus exactement comment un pédagogue de terrain peut l'interpréter pour éclairer ou questionner ses pratiques - et celles de ses pairs - au risque de frôler le contre-sens tant certains mots – *médiation, interne, externe, culture, historique, concept...* – ne recouvrent pas obligatoirement les mêmes concepts suivant différents auteurs ? (On doit toucher là, la différenciation vygotkienne entre « sens » et « signification » dont il faudrait discuter par ailleurs tant le « sens » accordé à des mots est dépendant des pratiques sociales.)

Je voudrais revenir ici sur le concept de « médiation sémiotique » de Vygotski qu'on pourrait résumer ainsi : l'homme agit sur les autres hommes en utilisant les « instruments psychiques » que sont les langages (langage oral, langage écrit, langage mathématique...et d'autres systèmes codifiés utilisés en musique, en peinture, dans les arts visuels...). Tous ces langages ont en commun d'être constitués de signes ou signaux arbitraires (il n'y a aucune relation directe entre le signifié « cheval » et des signifiants tels « cheval, horse, Pferd... » tant à l'oral qu'à l'écrit), élaborés culturellement et historiquement. Par exemple, le théâtre No obéit à d'autres codes que ceux du « théâtre de boulevard » eux-mêmes différents de ceux de Brecht..., la peinture du XVIII<sup>e</sup> siècle dépendante du mécénat et de commandes avait d'autres fonctions et d'autres codes que celle du XX<sup>e</sup>, etc... Les relations entre les hommes se réalisent donc par une « médiation sémiotique ». L'homme qui utilise ces instruments agit donc sur les autres hommes (versant externe) mais aussi sur lui-même (versant interne) car il va modifier

**2.** On retrouve aussi cette critique, plus urbaine cette fois, chez Wertsch (in Vygotski aujourd'hui, Vygotski et Bakhtine) « Bien que Vygotski ait commencé par reformuler la psychologie dans une perspective marxiste, il a dit très peu de choses sur les thèmes marxistes classiques tels que lutte des classes, idéologies et conscience sociales. Il est particulièrement intéressant pour mon propos qu'il n'ait pratiquement rien dit des relations entre institutions sociales et processus mentaux. »

ses capacités cognitives. Autrement dit, quand un homme écrit, il va agir sur les autres hommes (il écrit pour les informer, les convaincre...) mais il va aussi, de ce fait, modifier sa manière de penser.

J'ai donc lu cette critique avec le regard ciblé (étriqué ?) de l'enseignant de l'école élémentaire confronté aux problèmes de l'apprentissage de ces différents langages et plus précisément celui du langage écrit. Autrement dit, je me suis interrogé sur cette « carence vygotkienne » (focalisation sur les processus internes) et sur la réalité de ces composantes historiques et culturelles.

Une discussion spéculative sur la trajectoire qu'aurait pu prendre la pensée de Vygotski serait évidemment purement vaine et je crois qu'il faut prendre vraiment en compte cette critique de Goody. Pour le dire autrement et brièvement : la raison graphique, c'est pas automatique !

Pour ce qui nous concerne directement, cette critique doit nous alerter sur l'exigence que nous devons avoir lors des séquences de productions d'écrits de faire cerner à nos élèves ce qui relève de la prise en compte du lecteur et de la mobilisation des connaissances, de l'usage du code graphique et de l'expression d'un point de vue.

Mais plus généralement, au regard des pratiques pédagogiques très majoritaires actuelles, on peut vraiment faire l'hypothèse que l'approche phonocentriste de l'apprentissage de l'écrit (l'apport externe par l'école, institution sociale) ne permet pas la construction de la raison graphique (la modification des processus mentaux chez l'individu) puisque justement l'écrit est considéré comme une simple transcription de l'oral, tant pour l'apprentissage la lecture que pour celui de l'écriture. La seule évocation du graphique se situe donc uniquement au niveau des graphies chargées de transcrire des phonèmes, dans une conception catachienne exégétique de Saussure. On est donc dans ce cas dans un mode purement linéaire de simple enregistrement de la parole. *Quid* alors de la raison graphique et de son exercice ?

Les manuels « d'apprentissage de la lecture » fondés sur le principe alphabétique proposent des phrases qui rivalisent d'inepties fabriquées dans le seul but d'étudier les sons que « font les mots écrits sur le papier » dans lesquelles on ne peut évidemment trouver aucune trace de construction de la pensée.

La pratique de la dictée à l'adulte, quasi inaugurale pour ce qui concerne la production d'écrits, participe aussi pleinement de cette approche phonocentriste. Non seulement les « productions écrites » ne sont pas des textes – l'adulte n'utilise de son expertise que pour soulager les élèves des contraintes orthographiques et apporter le minimum de correction au discours pour une mise aux normes syntaxiques afin que ces « transcriptions de l'oral » aient une apparence écrite, qui de fait atteint le degré 0 de l'écriture – mais, plus gravement, il entérine et conforte, cette représentation de l'écrit qui va perdurer pendant toute la scolarité chez beaucoup d'élèves, avec les résultats qu'on sait si l'on en croit les diverses évaluations.

Il semble toujours troublant de rencontrer des professeurs des écoles expérimentés, engagés dans les mouvements sociaux, défenseurs des services publics, ayant à cœur « la réussite de tous les élèves », peu sensibles aux injonctions institutionnelles, mettant en place des démarches expérimentales dans les disciplines scientifiques et en mathématiques (remettant donc en cause la *doxa* « du simple au complexe »), persister dans le dogme phonocentrisme érigé même en tabou. Parler de la voie directe en salle des maîtres relève parfois du *casus belli*. Le sinistre épisode robiennesque – insufflé par des philosophes ressassant depuis plus de trente ans que le goulag était déjà inscrit dans Marx et par des associations ouvertement réactionnaires se situant dans une volonté restauratrice de l'école de Jules Ferry – n'a soulevé que des indignations vertueuses. Il a aussi permis de glorifier les programmes de 2002, qui, dans le domaine de l'apprentissage de la lecture préconisaient une version plus *soft* et dépoussiérée de l'approche phonocentriste (« lire pour comprendre »). Mais il a aussi permis que, face aux « républicains », quelques « pédagogues » accusés par ceux-là d'être les responsables de tous les maux de l'école, en profitent, au nom du bon sens, pour condamner à la fois la reboischérisation de la lecture et l'approche idéovisuelle. La loi du juste milieu a décidément la vie dure.

On peut se poser la question du bien fondé de tous les dispositifs de « remédiation » : rattrapage, soutien, prises en charge et aides diverses... quand ils n'ont pour effets que de renforcer cette approche par une sorte de sur-

apprentissage qui confine parfois à l'acharnement, « dans l'intérêt des élèves ».

Seule, ou presque, l'influence du milieu socioculturel est convoquée pour expliquer les carences des élèves « en difficulté » (*les enfants de classes dangereuses*) rétifs et indociles. L'explication, sociale, pour le moins déterministe, peut sembler *a priori* plus convaincante que les explications pathologiques, individuelles, savamment nommées à partir du préfixe « dys » : dyslexie, dysorthographe,... Mais elle porte en germe le fatalisme et le dédouanement rassurant des pratiques pédagogiques.

Passeron et Grignon (*in Le savant et le populaire*) parlent de « l'oscillation modale du sociologue entre le misérabilisme et le populiste » quand il décrit la culture des classes dominées. Je tenterai une transposition (peut-être hasardeuse) et parlerai aussi de cette même oscillation modale dans le regard que posent des enseignants quand ils parlent de culture des élèves issus des milieux populaires.

Le misérabilisme évoque « le manque » que l'école aurait donc pour mission de combler, au nom de la réussite pour tous les élèves. Rapporté à l'enseignement de la lecture, il s'agit donc de donner « des bases solides » (l'enseignement du système de correspondance grapho-phonologique) en allant du plus simple vers le plus compliqué – le postulat étant que les élèves issus des milieux défavorisés ne peuvent appréhender le complexe (C'est le « *ces gamins-là, il ne faut pas les noyer en mélangeant tout* ») - et de construire parallèlement une « culture de l'écrit » en lisant simplement aux élèves des albums de littérature jeunesse (Cf. programmes 2002) pour aborder la question du « sens », concept quelque peu nébuleux.

Dans ce cas, les élèves ne sont donc pas confrontés avec l'acte même de lecture au prétexte qu'ils n'en sont pas capables. Argument qui présente quelques réalités compte tenu que l'apprentissage fondé sur la voie indirecte dont ils « bénéficient » ou plutôt qu'ils subissent ne les outille pas pour cette tâche, mais qui mérite d'être sérieusement combattu quand il sous-entend qu'il révélerait un manque de maturité des capacités cognitives alors que rien n'est fait pour qu'elles puissent s'exercer pour se développer.

Renforcements positifs à la rescousse, le populisme, pour sa part, loue les réussites que génère ce type d'apprentis-

sage. Seront donc valorisées les lectures d'albums conçus spécialement pour être en adéquation avec l'approche phonocentrique (énumérations de quelques phrases à la syntaxe simple, au lexique restreint, qui paraphrasent des illustrations) et les premières « productions d'écrits » autonomes, simples transcriptions de l'oral. (C'est le « *c'est quand même bien pour ces gamins-là* »). Cette oscillation modale doit aussi nous alerter et appelle notre vigilance. Notre conception de l'écrit tant pour la lecture que pour l'écriture ne nous garantit pas automatiquement d'échapper au misérabilisme et au populisme, sous d'autres formes.

On ne peut évidemment pas ignorer les *habitus* lectoraux et scripturaux du groupe social auquel appartiennent ces enfants mais il apparaît évident que leur prise en compte ne doit pas se réduire à un regard compassionnel et presque résigné. Elle doit conduire impérativement à donner aux élèves un statut de lecteurs et d'auteurs en les inscrivant d'emblée dans des circuits de communications écrites, c'est-à-dire en utilisant l'écrit pour ce qu'il est et ce qu'il permet, dans sa complexité, pour ses usages spécifiques et à conduire, à partir de ces usages, des activités réflexives sur le fonctionnement de ce langage.

Autrement dit, c'est bien d'une conception de la « culture » qu'il s'agit. La culture, c'est d'abord la maîtrise des systèmes symboliques qui ne se construit qu'en les utilisant dans leur spécificité. On n'apprend à lire qu'en lisant des textes qui ont été écrits grâce à l'exercice de la raison graphique, on n'apprend à écrire qu'en écrivant des textes que seul l'écrit permet de produire grâce à l'exercice de la raison graphique.

Il n'est pas question non plus de stigmatiser les enseignants qui ne conçoivent pas d'alternative au phonocentrisme car les mécanismes de la reproduction sociale par l'école résultent d'un système complexe dans lequel ne font que s'insérer des choix pédagogiques (Serait-ce là « la liberté pédagogique » dont tout le monde se réclame sans en définir la nature ?). De ce point de vue, la responsabilité des enseignants est bien plus collective qu'individuelle. Néanmoins, il faudrait bien que ces choix soient pris en connaissances de cause, car considérer l'écrit comme une transcription de l'oral ou comme un instrument de pensée spécifique n'est

pas anodin. L'écrit est un langage particulier de communication (avec les autres, mais aussi avec soi-même) qui modifie les compétences cognitives et il est aussi un outil métalinguistique indispensable pour appréhender et comprendre les autres systèmes symboliques. Mais peut-être s'agit-il là d'un problème fondamental de formation que l'institution ne peut et ne veut pas donner, ou d'un effet de la violence symbolique qui s'exerce sur une classe intermédiaire à la fois dominée (de plus en plus) et dominante qui ne revendique pas pour autant un statut d'enseignant chercheur.

D'un point de vue historique, on sait que l'école de Jules Ferry, l'école pour le peuple, n'avait aucune vocation libératrice, voire émancipatrice, comme ont pu le croire les hussards noirs bataillant surtout contre le goupillon. « *Fille et servante du capitalisme* » comme l'écrivait Freinet en 1924, elle avait pour mission de pérenniser la division sociale du travail. Fondée par la bourgeoisie républicaine, à condition que la république ne soit pas sociale, elle transmettait aux enfants du peuple les rudiments de savoirs nécessaires aux besoins de formation qu'exigeaient l'essor industriel et une maîtrise *a minima* des langages symboliques. Ce fut, pour le langage écrit, l'alphabétisation. Les quelques cas de promotions individuelles servaient de caution démocratique, suivant une dichotomie fluctuante : les enfants méritants vs les cancre, les doués vs ceux qui ne l'étaient pas, et plus tard les intelligences abstraites vs les intelligences concrètes...

L'histoire a engendré des sursauts salutaires : la naissance des mouvements d'Éducation Nouvelle (mouvement Freinet, GFEN...) dans l'après guerre de 14-18, le renouveau de mouvements d'Éducation Populaire et les CEMEA en 1936, la rédaction du plan Langevin Wallon en 1947 (qui ne fut jamais appliqué), l'effervescence de l'après 68, avec les plans de rénovation, l'implantation des BCD, les recherches-actions... Mais l'école de Jules Ferry a su s'adapter pour assurer encore sa mission fondatrice. La phrase de Di Lampedusa « *Il faut bien que quelque chose change pour que tout reste comme avant.* » peut être gravée au frontispice des écoles. Aujourd'hui, la victoire des « républicains » sur les « pédagogues », leur aura auprès du pouvoir, la complaisance médiatique, ne laissent pas augurer des lendemains enchanteurs.

Les Écoles Normales puis les IUFM – quoi qu'en disent ces « républicains » – n'ont jamais été des hauts lieux de

la recherche pédagogique. On comprend bien qu'une telle institution n'a pas vocation, dans les objectifs qui lui sont assignés et dans les modalités mêmes de la formation qu'elle dispense, de remettre en cause ce pour quoi elle a été créée. Aussi les actions de formations que nous menons, quand nous pouvons encore les mener dans certains lieux, pour aussi sérieuses, novatrices et questionnantes qu'elles soient, sont exceptionnelles et n'ont que peu d'impact sur l'édifice en général.

Les institutions scolaires ne sont à défendre qu'à la condition expresse de mettre autant d'énergie à vouloir les transformer qu'à vouloir les sauvegarder. Or la dissolution des centres de formation annoncée semble même poser plus cette question de la défense d'institutions dont on doit se défier. On ne peut oublier que la dernière et très récente réforme des IUFM met en place une formation de type industriel pour les PE en formation (le même type que celle préconisée pour les élèves dont ils auront la charge), réforme qui portait en germe leur disparition. Cette formation s'appuie sur le postulat que la question de l'apprentissage est résolue puisqu'« on sait » maintenant comment les élèves apprennent, études « scientifiques » et neuro-sciences à l'appui (telle celle qui nous révèle enfin dans quelle région recyclée du cerveau s'agitent les neurones dans l'acte de lecture). Dès lors, le métier d'enseignant devra se conformer à une ergonomie simple : établir un référentiel de compétences dûment programmé, du plus simple vers le plus compliqué pour mettre en place des situations d'apprentissage (les manuels et leur livre du maître font cela très bien), évaluer, remédier. Les enseignants ne seront plus des pédagogues, ils vont devenir des techniciens de la didactique à tel point qu'on ne parle déjà plus de savoir-faire pédagogique, mais de « gestes professionnels ». À l'image d'un technicien emboutisseur à qui on aura appris comment se saisir d'une plaque de tôle, comment la disposer dans la presse, comment enclencher le dispositif de sécurité, comment sortir la pièce ainsi fabriquée, le tout sous le regard scrupuleux d'un col blanc vérificateur soucieux de la productivité, lui-même sous la surveillance d'un ingénieur, lui-même...

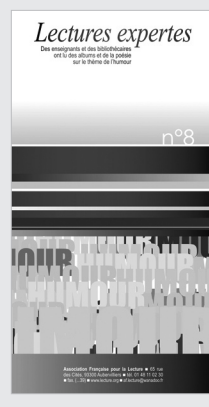
En ces temps d'économies budgétaires forcenées, on comprend bien que la formation offerte à de jeunes masteurisés ne nécessitera plus l'accueil « fort coûteux » d'étudiants

dans des classes de 25. Quelques heures dans un amphi accueillant 250 personnes, avec un éventuel détour par des officines privées, devraient bien suffire pour transmettre et faire assimiler ces gestes professionnels. Ce désir de rentabilité économique visible en cache une autre, plus profonde car politique, celle-là.

Ainsi, pour paraphraser Bourdieu, l'école pourra sélectionner de mieux en mieux sur ce qu'elle n'enseignera toujours pas. Raison de plus pour combattre tous azimuts les complicités résignées, « *Nous ne comprendrions pas que des camarades fassent de la pédagogie nouvelle sans se soucier des parties décisives qui se jouent à la porte de l'école, mais nous ne comprenons pas davantage les éducateurs qui se passionnent activement pour l'action militante et restent en classe de paisibles conservateurs.* » écrivait Freinet (l'Éducateur n°1 du 1<sup>er</sup> octobre 1936). Et, pour ce qui nous concerne, travailler encore plus, grâce à un intellectuel collectif, au sein de dispositifs de recherche-action. La pédagogie est décidément de plus en plus un sport de combat.

■ Pour le Groupe 4, Gilles MONDÉMÉ

*Je sais que les lettres que nous employons ne permettent pas de décrire tous les sons. Comment accéder aux autres sons ? (Ito NAGA, Je sais)*



## ACTUELLEMENT... PROMOTIONS SUR LES RECUEILS DES LECTURES EXPERTES ET SUR LA COLLECTION THEO-PRAT'

Pour commander ou obtenir des renseignements contacter l'AFIL (01 48 11 02 30 / [afil@lecture.org](mailto:afil@lecture.org)) ou rendez-vous sur son site internet [www.lecture.org](http://www.lecture.org)

