

Pédagogie Freinet

POUR UNE MÉTHODE NATURELLE DE LECTURE

E3



casterman

« E3 »
enfance - éducation - enseignement
Collection dirigée par

Joseph Majault et Bernard Planque

avec la collaboration d'un comité composé de : Anne-Marie Coutrot, rédactrice en chef de l'École des parents et éducateurs; Robert Gloton, inspecteur départemental honoraire de l'Éducation nationale ; Jacques Gonnet, journaliste; Jean Hassenforder, docteur en pédagogie.

Henri Bassis, *Des maîtres pour une autre école : former ou transformer?*

Gérard Bellanger, *Le Cinéma dans la classe. Données pratiques pour la création collective et l'analyse du langage cinématographique.*

Gérard Bellanger, *L'Enfant et la caméra.*

Jean Billaut, Gisèle Dronne, Alain Fouliard et Simonne Sauvy, *L'Enfant à la découverte de sa langue maternelle. Jeux de langage pour l'enseignement du français.*

Annie Birraux, *Le Psychiatre face à l'école.*

André Boutin, *L'Éducation malade de la formation professionnelle.*

Mireille Chalvon, Pierre Corset, Michel Souchon, *L'Enfant devant la télévision.*

Martine Charlot (avec la collaboration d'Annie Lauran et d'Ahmed Ben Dhiab), * *Mon avenir? Quel avenir? ». Témoignages de jeunes immigrés.*

Daniel Chevrollet (avec la collaboration de Roger Gautun et de Robert Cuq), *L'Université et la formation continue. Signe et sens d'une situation de l'éducation.*

Jean Delais, *Les Enfants de la Révolution.*

Gilbert De Landsheere (avec la collaboration de S. De Coster, de W. De Coster et de F. Hotyat), *La Formation des enseignants demain.*

Des Enfants, Des Parents, Des Enseignants Racontent, *Vivre à Decroly. Decroly vivra.*

Pierre Faure, *Un enseignement personnalisé et communautaire.*

Pédagogie Freinet, des enseignants de l'Institut Coopératif de l'École Moderne, *Pour une méthode naturelle de lecture.*

Pierre Gamarra, *La Lecture : pour quoi faire? Le livre et l'enfant.*

Lucien Géminard, *L'Enseignement éclaté. Étude des problèmes par l'analyse de système.*

Pierre GIOLITTO, *Classes de nature.*

Robert Gloton, *L'Autorité à la dérive...*

Robert Gloton, *Au pays des enfants masqués.*

Robert Gloton et Claude Clero, *L'Activité créatrice chez l'enfant.*

Jacques Gonnet, *Le Journal et l'école.*

Jacques Gonnet, *les Journaux lycéens. < Je ne veux pas être un mensonge... ».*

Jean-Paul GOUREVITCH, *Défi à l'Éducation.*

Groupe Français D'Éducation Nouvelle (GFEN), *Le Pouvoir de lire* (en collaboration, sous la direction de Josette Jolibert et de Robert Gloton).

Groupe Français D'Éducation Nouvelle (GFEN), *Pour une autre pédagogie de la lecture* (en collaboration, sous la direction de Josette Jolibert et d'Hélène Romian).

Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN), *L'Établissement scolaire, unité éducative* (en collaboration, sous la direction de Robert Gloton).

POUR UNE MÉTHODE NATURELLE DE LECTURE

DANS LA MÊME COLLECTION

(suite)

- Groupe Français D'Éducation Nouvelle (GFEN), *Le Pouvoir de la poésie* (en collaboration, sous la direction de Michel Cosem).
- Groupe Français D'Éducation Nouvelle, *Parler, écrire « pour de bon » à l'école* (en collaboration, sous la direction de Claire Ambite, de Michel Cosem, de Josette Jolibert et d'Hélène Mercusot).
- Georges Jean, *Pour une pédagogie de l'imaginaire.*
- Georges Jean, *Culture personnelle et action pédagogique.*
- Robert-Pierre Jolibois, *L'Initiation sportive, de l'enfance à l'adolescence.*
- Lucien Klausner, *Où vont les professeurs?*
- René La Borderie, *Aspects de la communication éducative.*
- Georges Lagrange, *L'Éducation globale. La préparation à la vie d'adulte par la psychomotricité, de 4 à 14 ans.*
- Claude Lejeune, *L'Éducation sexuelle en milieu scolaire. 1968-1978 : un échec?*
- Paulette Lequeux-Gromaire, *Votre enfant et l'école maternelle.*
- André Mareuil, *Le Livre et la construction de la personnalité de l'enfant.*
- Pierre-Bernard Marquet, *Est-ce le français que j'ai enseigné?*
- Media Forum, *L'Enfant et l'image. Vol. I : L'Enfant créateur d'images* (en collaboration, sous la direction de Bernard Planque).
- Media Forum, *L'Enfant et l'image. Vol. II : Des images pour les enfants* (en collaboration, sous la direction de Bernard Planque).
- Georges Mesmin, *L'Enfant, l'architecture et l'espace.*
- Rolande et Raymond Millot, *Une voie communautaire. Les écoles de la Ville-neuve de Grenoble.*
- Suzanne Mollo, *Les Muets parlent aux sourds. Les discours de l'enfant sur l'école.*
- Bernard Muldworf, *Le Métier de père.*
- Madeleine Pringuet, *Le Zoo de Zoé ou l'internat piégé.*
- Élie Reboul, *Information et pédagogie.*
- Jean Repusseau, *Bons et mauvais élèves. Le complexe de Mœbius.*
- Robert A. Rosenihal et Lenore Jacobson, *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves.*
- Jean et Simone Sauvy, *L'Enfant et les géométries.*
- John L. Taylor et Rex Walford, *Les Jeux de simulation à l'école.*
- Emmy Tedesco, *Des familles parlent de l'école.*
- Pierre Trinquier, *Le Métier d'institutrice. Données et perspectives.*
- Mion Vallotton, *L'Enfant et l'animal dans l'éducation.*
- Jean-Pierre Van Quang, *Sciences et technologie de l'éducation. Bibliographie analytique.*
- Jean VIAL, *La Pédagogie : pour qui? pour quoi? La famille et l'école, aujourd'hui.*
- Henri Wadier, *Un apprentissage heureux de la lecture.*
- ***, « *En sortant de l'école...* ». *Un projet réalisé par des enfants de la rue Vitruve.*

COLLECTION « E3 »
enfance — éducation — enseignement

POUR UNE MÉTHODE NATURELLE DE LECTURE

en collaboration
par des enseignants Freinet

INSTITUT COOPÉRATIF DE L'ÉCOLE MODERNE

CASTERMAN

« E3 »

expériences - témoignages

Collection dirigée par Jacques GONNET et Bernard PLANQUE
avec la collaboration d'un comité composé de : Jacky CHASSANNE, instituteur,
militant de l'I.C.E.M. - Pédagogie Freinet; Jean-Pierre CORCELETTE, journa-
liste ; Geneviève LE BESNERAIS, professeur de Lettres, responsable de la revue
« La Brèche ».

Claude DINNAT, *Les Adolescents du béton.*

Paul LE BOHEC et Michèle LE GUILLON, *Dessins libres de Patrick. Effets théra-
peutiques de l'expression libre.*

ISBN 2-203-20258-0

© Casterman 1980

Droits de traduction et de reproduction réservés pour tous pays. Toute reproduction, même partielle, de cet ouvrage est interdite. Une copie ou reproduction par quelque procédé que ce soit, photographie, microfilm, bande magnétique, disque ou autre, constitue une contrefaçon passible des peines prévues par la loi du 11 mars 1957 sur la protection des droits d'auteur.

LISTE DES COLLABORATEURS

Michèle Barouillet	Michel Laube
Liliane Bon	Geneviève Le Besnerais
Nadine Bruguier	Jeannette Le Bohec
Arlette Cadalbert	Arlette Lherm
Claudine Capoul	Yvette Lonchampt
Paulette Chaillou	Simone Mansion
Gisèle Chambartaux	Nadine Mathieu
Liliane Corre	Monique Meynieu
Pierrette Cuzange	Maggy Portefaix
Madeleine Dejean	Paulette Quarante
Michèle Delcos	Michèle Rameil
Michèle Douh��ret	��milienne Reuge
Renée DUPUIS	Monique ROUYRE
Liliane Duquesne	Monique Salaün
Chantal Eyquem	Marie-Paule Savoye
Pierrette Ferrandi	Thiébault Stroesser
Joëlle Huet	Annick THOMAS
Lucie Hulot	Roger Ueberschlag
Danièle de Keyzer	Le groupe I.C.E.M. 44
Romaine Landier	Le chantier équipes de l'I.C.E.M.

Nous remercions également les camarades dont les noms suivent, qui ont bien voulu nous aider. Leurs conseils, leurs critiques nous ont été précieux.

Michel Barré	René Laffitte
Michel-Édouard Bertrand	Paul Le Bohec
Jean-Paul Blanc	Michel Pellissier
Jacques Caux	Christian Poslaniec
Angèle Guidon	Jacky Varenne

AVANT-PROPOS

Cet ouvrage est le fruit d'un travail coopératif. Ayant expérimenté jour après jour auprès des enfants la méthode mise au point, il y a maintenant plus de cinquante ans, par Célestin Freinet, nous avons accepté de parler de nos diverses pratiques d'aujourd'hui, afin de réactualiser les livres déjà anciens¹ concernant ces apprentissages fondamentaux. Nous avons bénéficié des critiques et conseils de nos collègues de tous niveaux. C'est donc, conjointement, des témoignages vécus et un essai de théorisation que nous présentons ici.

Nous y exposons ce qu'est la Méthode naturelle. A la différence des autres méthodes, elle *n'isole pas* et ne privilégie pas l'apprentissage de la lecture par rapport aux autres acquisitions essentielles. C'est une méthode *globale* qui part des phrases dites par l'enfant et l'aide à établir les repères nécessaires à la compréhension de la structure du langage. C'est aussi une méthode *idéo-visuelle*, car ces repères mettent en relation le *sens* qui motive l'enfant, et la *forme écrite* — orthographe comprise — qu'il apprend peu à peu à maîtriser. Chacun progresse à son rythme, dans la vie d'une classe dont l'organisation est *coopérative*. On trouvera ici des exemples des pratiques qui nous sont spécifiques, en particulier le travail sur les textes mêmes des enfants.

Ultérieurement, nous approfondirons l'analyse de notre pédagogie : genèse de l'écriture, travail des enfants sur

1. C. Freinet, *Méthode naturelle de lecture*, Bibliothèque de l'École moderne, Coopérative de l'enseignement laïc, Cannes, 1961.

L. Balesse et C. Freinet, *La Lecture par l'imprimerie à l'école*, Bibliothèque de l'École moderne, Coopérative de l'enseignement laïc, Cannes, 1961. Ce texte est repris dans *La Méthode naturelle*, I, « La langue », Delachaux-Niestlé, 1968.

textes, prise de repères affectifs, spatio-temporels, graphiques, étapes successives de l'apprentissage en Méthode naturelle. Nous expliquerons comment nous mettons les enfants en contact avec un ensemble d'écrits aussi divers que possible et nous présenterons les bilans indispensables et la manière dont nous évaluons le comportement des enfants face aux écrits.

Le présent travail concerne surtout actuellement le cours préparatoire. En effet, si les textes officiels préconisent l'étalement des interventions techniques d'enseignement sur deux ans, dans les faits, le CP supporte seul le poids de cette responsabilité. Cependant, nous pensons qu'il est impossible de dater le début de l'apprentissage de la lecture, impossible aussi de considérer que celui-ci se termine à sept ou huit ans : n'apprend-on pas à lire toute sa vie? Les méthodes de lecture rapide, les observations des praticiens — dont nous sommes —, les expériences de travail individualisé, les recherches des mouvements pédagogiques — dont le nôtre — devraient permettre de définir le plus justement possible les modalités de nos interventions avant et après le CP. Notre souhait : que cet ouvrage permette réflexions et échanges entre collègues, parents et, plus généralement, tous ceux qu'intéresse la pédagogie de la lecture.

PREMIÈRE PARTIE

PRÉSENTATION DE LA MÉTHODE

CHAPITRE PREMIER

QU'EST-CE QUE LA MÉTHODE NATURELLE DE LECTURE/ÉCRITURE?

« Je suis effrayé par les automatismes qu'il est possible de créer, à son insu, dans le système nerveux d'un enfant. Il lui faudra, dans sa vie d'adulte, une chance exceptionnelle pour s'évader de cette prison, s'il y parvient jamais...

... Alors que le sol vierge de l'enfance pourrait donner naissance à ces paysages diversifiés où faune et flore s'harmonisent spontanément dans un système écologique d'ajustements réciproques, l'adulte se préoccupe essentiellement de sa mise en « culture », en « monoculture », en sillons tout tracés, où jamais le blé ne se mélange à la rhubarbe, le colza à la betterave, mais où les tracteurs et les bétonneuses de l'idéologie dominante vont figer à jamais l'espace intérieur. »

Henri Laborit, *Éloge de la fuite*.

On peut discuter à perte de vue sur l'opportunité ou la non-opportunité d'avoir associé les deux termes antinomiques « Méthode naturelle ».

Si l'on se place au strict plan de la sémantique et de la logique, cette association demeure en effet paradoxale. Mais c'est le sort des mots de se couvrir d'un sens que la pratique, les habitudes sociales leur prêtent. « Méthode naturelle » est notre image de marque. Nous garderons cette dénomination en raison de la très forte connotation

dont elle est chargée dans le mouvement en référence à Freinet et malgré la récupération abusive qui en est faite dans des milieux qui ne partagent ni notre esprit ni notre idéologie. Nous essaierons d'expliquer le sens que nous attribuons à cette expression et surtout de dégager l'esprit de nos différentes pratiques — qui ne seront jamais codifiées.

En effet, c'est le processus, la démarche impulsée qui sont « naturelles ».

Assurer la sécurité affective, favoriser les relations, l'activité

En premier lieu, la méthode procure aux enfants une sécurité affective qui évite les blocages de tous ordres. Comme en médecine, le premier impératif est de ne pas nuire.

Les carences affectives entravent le développement « naturel » des individus au même titre que les carences nutritives. Nous en avons pour preuve l'exemple de ces bébés souffrant d'hospitalisme et qui se laissent mourir. Le terme « naturel » ne s'applique donc pas seulement à ce qui concerne l'hérédité biologique, mais également à des processus de socialisation et d'acquisition des connaissances. Pour nous, il n'y a pas d'opposition entre nature et culture.

Une méthode d'apprentissage de la lecture qui ne prend en charge que l'aspect linguistique (apprentissage du code), en négligeant l'aspect de relation, de socialisation, donc, en fait, l'aspect véritablement culturel, est forcément mutilante, anti-naturelle. L'opposition des méthodes ne se situe pas au niveau de l'objet de notre étude : la lecture, mais au niveau d'un choix idéologique entre le comportement actif ou passif de celui qui apprend. L'enfant est-il sujet ou objet? Nous pensons qu'il a ses propres

moyens d'investigation du milieu qui ne doivent pas être entravés par les interventions intempestives d'adultes soucieux d'ordre, d'économie, de normes, de systématisation.

Les méthodes traditionnelles, même renouvelées, centrées sur le codage ou le décodage, limitent le champ relationnel des enfants. Elles se fondent essentiellement sur la mémoire. Les acquisitions sont distillées, les mécanismes inculqués. Ce sont ces pratiques que Freinet dénonçait sous le terme de « scholastique », leur opposant la démarche active du tâtonnement expérimental qui mobilise toute la personnalité et permet d'agir sur l'environnement. Notre méthode qui tient compte du vécu individuel ne peut donc être généralisante; elle ne peut être systématique et figée puisqu'elle intègre aussi un vécu de classe qui diffère selon les groupes et les années. Elle s'inscrit dans une dynamique qui contribue à réduire le hiatus entre l'école et la vie. Les enseignants qui la pratiquent se réservent de plus grandes chances de « rencontrer l'enfant ».

Proposer des situations de communication

L'une de nos spécificités consiste à proposer aux enfants des situations de communications réelles, telles que la correspondance, les échanges de dessins (dont certains sont commentés) et d'albums élaborés en ateliers, les préparations de rencontres, les invitations, les inscriptions, les consignes pour l'utilisation du matériel, l'étiquetage, l'organisation des coins lectures... Même si l'adulte, pendant un temps, écrit les consignes retenues par le groupe et sert de secrétaire (les enfants dictant leurs textes), la démarche d'écriture est impulsée. L'enfant reproduit d'ailleurs souvent ce qu'il a voulu exprimer et s'essaie à la relecture.

« Il envoie de l'écrit qui sera lu, il reçoit de l'écrit qu'il

lit. » Il est en situation de trouver du sens, de repérer, d'utiliser (avant de les maîtriser) les éléments du langage qui permettent l'expression, la communication, la lecture. Au début, ce sont des phrases, des expressions utilisées et reconnues globalement, des mots porteurs d'une forte charge affective. Ces expressions, ces mots sont recherchés dans les textes, les lettres, le livre de vie, les livres de bibliothèque, les répertoires qui se fabriquent dans la classe ; puis réutilisés pour écrire les lettres, les histoires. Dans la situation inverse, lorsque l'enfant reçoit une lettre par exemple, il est bien en situation de lecteur, il émet des hypothèses de sens sur l'entourage des mots repérés, il vérifie leur validité en fonction du contexte et de ses références au code. Celles-ci augmentent sans cesse par le fait d'observations motivées, par la familiarité qu'il entretient avec le vocabulaire et les structures de la langue au cours de ces échanges. Il pratique l'écrit pour rédiger ses lettres, ses histoires, il le découvre dans les lettres qu'il reçoit. Il éprouve du plaisir par l'écrit, il sait qu'il peut en procurer également. Sa conduite, ses comportements se règlent, s'ajustent en fonction de ces échanges, de ce rapport à l'écrit que nous avons rendu possible. « Une logique de la communication s'instaure. »

Ainsi se créent, en situation de vie, les conditions qui permettent la maîtrise de la lecture. Le processus d'acquisition s'établit sur le modèle de l'acquisition de l'oral. « Le sens précède la maîtrise du langage », à l'écrit comme à l'oral. La lecture en compréhension à laquelle nous tenons tant peut exister à tous les stades de l'apprentissage. Il n'y a pas chez nous cette étape où le geste de lire s'efface sous « l'acte d'apprendre » (Barthes, Congrès de l'A.F.E.F., Luchon).

Permettre rétablissement de repères

En méthode naturelle de lecture/écriture, la relation à l'écrit est vécue affectivement comme a dû l'être, en principe, la relation au langage oral dans le milieu familial. Sur cette base psychologique solide, l'enfant sécurisé acquiert la faculté de structurer son langage (oral et écrit) comme il structure l'ensemble de son réseau de relations. Il évolue, sans heurt paralysant, entre une consolidation, une maturation de l'affectivité et l'organisation de ses connaissances sur le plan intellectuel. Il installe ses repères qui sont de tous ordres et font appel aux différentes perceptions : la forme d'un texte comme la forme d'un mot, la couleur de telle histoire, sa place sur le mur, dans une série, quand les feuillets se superposent (« Tu sais bien, c'est dans l'histoire de Patricia, y'a longtemps qu'on a écrit ça, elle est en dessous »). L'intérêt, les motivations personnelles ajoutent d'autres repères : « Oh ! un koala » dit Fabrice en balayant du regard la lettre collective des correspondants, « je sais c'que c'est, j'en ai vu un dans un livre ». Jusqu'alors, on ignorait que Fabrice savait reconnaître des mots dans un texte — et il est allé chercher le livre, l'a ouvert à la page où figurait effectivement un koala (classe de D. de Keyser).

Dans la classe, où l'on utilise constamment l'écrit pour une écriture utilitaire, comme pour s'exprimer et communiquer, tout fait signe. Les enfants opèrent des rapprochements de tous ordres, relèvent des analogies, des différences, effectuent des comparaisons, des classements.

J'ai relevé dans ma classe le fait suivant. Devant ce texte :

« Moi
je suis bien
dans mon lit »,

un enfant me montre le mot « bien » en disant : « c'est comme à l'école. » Me voyant perplexe, il m'entraîne vers le mur devant cet autre texte :

« Aujourd'hui
je suis à l'école »,

phrase qui avait été dite par un petit qui rentrait après une absence. En réalité, l'enfant avait mentalement substitué les deux termes qui s'opposaient, ce qui lui permettait de dégager le reste identique : « Je suis. »

Une autre fois, Didier explique que la tour du village est en réparation. J'écris son histoire, il découvre que « tour » est contenu dans « tourterelle » qui se trouve dans l'un de nos premiers textes. Mais il ne s'agit pas d'une tourterelle anonyme : c'est celle de Christine pour qui toute la classe, un jour, a tremblé, quand la fillette nous a conté cette histoire : avec ses frères, Christine avait découvert un petit chat sauvage accroché à un grillage. Avec bien des difficultés, on l'avait récupéré et Christine se proposait de le ramener chez elle. C'est alors qu'elle réalisa à quel point c'était dangereux, car sa tourterelle vivait en liberté. « Mais, nous dit Christine, il ne s'est rien passé, mon chat a regardé la tourterelle. » Cette dernière ligne avait été retenue pour le journal, adressée aux correspondants, avec explication, et accrochée parmi les histoires de la classe.

On pourrait, à la rigueur, rencontrer ce type de phrase dans un manuel d'apprentissage de la lecture. Ainsi, dans *Daniel et Valérie*¹, « Daniel garde son mouton sur un tronc » : à quel vécu cette phrase peut-elle faire écho ? Par contre, la référence au vécu authentique, en Méthode naturelle de lecture/écriture, change toute l'optique de l'ap-

1. Méthode encore très répandue; cf. « Daniel et Valérie, pauvres petits? », intéressante analyse parue dans le supplément n° 41 au *Français aujourd'hui*, revue de l'A.F.E.F.

prentissage et motive fortement les enfants. Les repères s'installent : « Tourterelle » a été l'un des premiers mots répertoriés, en raison de sa charge affective. On le cherche, on le retrouve dans les textes affichés, dans le « livre de vie »² qui se fabrique avec les histoires de la classe. « De référent vécu, il devient référent culturel » : on s'y reporte quand on a besoin d'utiliser « tour » dans un nouveau contexte vécu. Inutile de comparer ce processus d'apprentissage et de recherche avec l'utilisation systématique des « mots-clés » si répandue par ailleurs. Nous précisons bien que nous ne systématisons pas ces procédés.

Dans le même ordre de démarche, j'écris un jour sous la dictée d'un petit de section enfantine :

« Aujourd'hui,
le soleil vient nous voir
avec ses grands rayons »

et Patricia (CP) me montre sa boîte de crayons de couleur en me disant qu'il y a « rayons » dans « crayons ».

A l'issue d'une série de remarques de ce genre, un atelier, des jeux peuvent se créer où des enfants se donnent, par exemple, pour règle de rechercher des mots contenus dans d'autres, mais cette technique, comme toutes celles que les enfants se donnent, ne saurait être imposée au départ : elle deviendrait limitative.

Il semble qu'il existe d'autres repères, plus primitifs, de situation du corps dans l'espace. Voici un fait qui nous a fortement étonnés : une fillette de classe de perfectionnement se retrouve pendant quelques temps dans le CP de Michèle Delcos, lors d'une absence de son institutrice. Elle avait, l'année précédente, suivi le CP chez Michèle. En lisant, elle bute sur un mot commençant par *s* : elle se

2. Cf. 3^e partie, chap. I, « Priorité aux outils », p. 119.

dirige alors vers le mur où, l'année précédente, se trouvait une série de mots commençant par cette lettre. La liste avait disparu, mais, devant le mur vide, la mémoire lui revient, elle retrouve la lettre.

Cette mémorisation qui s'enracine dans un vécu n'a rien à voir avec un montage de mécanismes systématique. Elle permet d'agir de nouveau avec succès, de s'adapter à des situations neuves et d'acquérir des connaissances et des conduites nouvelles (Freinet aurait utilisé le terme de « techniques de vie »).

L'enfant installe ses repères affectifs, ses repères spatio-temporels, accumule des observations, procède à des expériences multiples sur le langage, le code. Il engrange un matériel considérable sur lequel s'effectue, de façon plus ou moins explicite, des opérations, de plus en plus élaborées, de tri, de classement, de raisonnement. Progressivement, il s'achemine vers une pensée plus abstraite. Ainsi le contenu de ses acquisitions importe moins que le mode d'organisation et de structuration que leur apprentissage a mis en œuvre. C'est en ce sens que nous avons souvent répété que la lecture n'est pas un but en soi, mais un outil.

Mettre la technique au service du sens : la part du maître

Par le mot méthode, nous introduisons toute la part du maître, si importante en ce qui concerne l'organisation du travail, l'enrichissement du milieu scolaire, les possibilités que l'enseignant procure aux enfants pour qu'ils se développent sur le plan affectif, intellectuel, social.

Nous nous efforçons, d'une part, de satisfaire les besoins fondamentaux, c'est-à-dire essentiels à la vie, par la qualité de notre accueil, de notre écoute, par notre récepti-

vité. Les enfants peuvent ainsi se sécuriser, puis se structurer, découvrir le plaisir de se dire, de se libérer de leurs angoisses, d'exprimer leurs joies, leurs peines, leurs émotions.

Nous apportons, d'autre part, les outils, l'aide technique, matérielle, en rapport à la demande et aux besoins, pour que les enfants réalisent les expériences indispensables à l'acquisition des concepts. C'est le deuxième axe de notre méthode, indissociable de la dynamique de vie déjà évoquée. Plus précisément, en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et de l'expression écrite, nous faisons en sorte qu'ils découvrent du sens sous les signes, qu'ils établissent des rapprochements, remarquent des analogies, trouvent des repères personnels, structurent leur système de correspondance graphie/phonie, se créent des catégories grammaticales et orthographiques.

Nous avons souligné l'importance de l'aspect relationnel, fondement de la méthode. Nous ne quittons pas cette optique en abordant les plans linguistiques et techniques de l'apprentissage : notre méthode est fonctionnelle et idéo-visuelle. « La fonction, le sens d'un élément du langage, c'est la possibilité qu'il a d'entrer en relation avec d'autres éléments³. » Les méthodes traditionnelles ne tiennent pas compte de cet aspect fonctionnel : elles procèdent à un dressage, privilégiant le déchiffrement et des exercices systématiques qui se situent au niveau des *performances*. Nous nous attachons au contraire à développer une véritable *compétence* qui permet la lecture en compréhension, la maîtrise de l'écrit, à l'issue d'une démarche où le sens est premier.

3. T. Todorov.

Situation de la Méthode naturelle de lecture par rapport aux autres méthodes

La plupart des méthodes, basées sur le déchiffrage et l'oralisation de l'écrit, sont centrées sur la deuxième articulation du langage⁴, celle des sons. L'enfant apprend à combiner entre eux les sons ou leurs représentations graphiques selon un procédé de synthèse : $b + a = ba$. En combinant les sons de proche en proche, en les prononçant, en oralisant, il est censé trouver du sens (ex. : « Titi a tiré le lolo de la mumu »⁵).

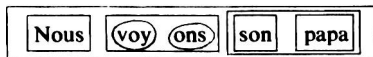
La progression s'effectue par l'étude systématique des sons et de leurs correspondances graphiques : « Chimène chique un hachis de tabac »⁶.

Ces méthodes, encore appelées syllabiques, utilisent une démarche de synthèse peu conforme à l'esprit des enfants. A six ans, en effet, le stade opératoire n'est pas franchi. De plus, elles n'ont pas de cohérence : confondant le stade initial et la fin de l'apprentissage, elles utilisent, dès le départ, les phonèmes et les graphèmes qui ne sont découverts qu'à l'issue de l'apprentissage. Mais surtout

4. On distingue :

— la *première articulation* du langage (unités de sens) qui s'analyse à plusieurs niveaux : phrase, syntagmes, morphèmes (cf. p. 32).

Exemple :



Cette phrase comprend cinq morphèmes (unités minimales de sens).

— la *deuxième articulation* du langage, celle des unités de son, les phonèmes. Ceux-ci sont en nombre limité; le français en comporte trente-six. Dans la phrase citée, il y a treize phonèmes :

•nuvwajôsôpapa]

5. Méthode Joly : *En riant*, F. Nathan.

6. Il ne s'agit pas d'une invention. L'un de nos camarades a trouvé cette phrase dans le cahier de sa fille lorsqu'elle était en C.P. (Précisons toutefois qu'il y a de cela douze ans.)

elles fonctionnent comme s'il y avait correspondance terme à terme entre graphies et sons ; elles ignorent que la segmentation de l'écrit et celle de l'oral sont différentes.

Ainsi, dans « Je te souhaite un bon anniversaire », voici le découpage que l'on obtient en syllabant mot par mot :

[ʒə tə swet œ bɔ n a ni vɛr sɛr]

soit neuf syllabes, mais cela suppose que je connaisse la place, les limites, la situation des mots écrits, ce qui n'est pas le cas pour un enfant qui débute, et encore moins pour celui qui pratique la syllabation. Les « syllabes orales » de cette même phrase sont tout autres :

[ʒtəswetœbɔnaniversɛr]

Sur neuf syllabes, les deux premières se sont contractées ; les quatre suivantes sont modifiées ; seules les trois dernières restent inchangées.

Or il s'agit d'une phrase courante. Au moment où Conchita me demande de l'écrire avec elle, pour son papa, elle sait presque lire/écrire. Elle ne va plus à « la pêche aux mots », elle les compose. À ce stade, le processus de synthèse n'est donc pas exclu de sa pratique, il se met en place. Mais en l'occurrence (et malheureusement il y a beaucoup d'occurrences de ce genre) certains mots font problème : « *bon* » qui ne se prononce pas [bɔ] mais [bɔn] et le fameux « *souhaite* » que je lui écris. Alors je l'entends prononcer [suet suet] cause du *ou* écrit, puis ajouter : « ah ! oui, [ʒtəswet] », comme si le système fonctionnait. Heureusement, elle a l'habitude d'aller au sens et elle ne se pose pas trop de questions. Pour la segmentation, elle n'a pas de difficulté, puisqu'elle manipule les

7. Cf. Peytard et Genouvrier, « La tendance du français est à la syllabation ouverte », in *Linguistique et enseignement du français*, Larousse, p. 51.

mots et expressions depuis la période d'engrangement global. Et la pratique de l'imprimerie lui a fait découvrir leur valeur propre. Elle les a utilisés avant de maîtriser l'encodage. Mais je défie quiconque d'écrire cette phrase en syllabant et en utilisant le b, a, ba. L'enfant qui sait lire *après* avoir pratiqué une méthode syllabique est un enfant qui fait autre chose que ce qu'on lui a appris. Il est passé au-dessus de la méthode. L'auteur d'une certaine *Lettre ouverte aux parents* qui se réclame de la science voudrait néanmoins nous convaincre que cette méthode est la plus simple et la plus logique. Au lecteur d'en juger. M. Debray-Ritzen ignore seulement la réalité de la langue, mais c'est sans doute la réalité qui se trompe.

La synthèse prématurée n'est pas seulement le fait de méthodes traditionnelles syllabiques, ou plutôt synthétiques. Des modernistes qui utilisent généralement le code et l'épellation phonétiques, pratiquent aussi cette démarche où la combinatoire n'est pas sans rappeler celle du b, a, ba. Il s'agit toujours de faire acquérir les sons (phonèmes). « L'enfant déchiffre, écoute, comprend⁸. »

D'autre part, si l'enfant, indépendamment du manuel, fournit des phrases et du langage comme les praticiens de la méthode l'affirment, cette production s'effectue sur commande et en fonction des phonèmes étudiés. L'apprentissage est ici basé sur l'écoute, l'étude de syllabes plus ou moins artificielles. La hiérarchie des graphies et leur fréquence ne sont pas respectées. Alors qu'elles vont de pair avec la méthode naturelle de lecture/écriture où ni l'expression ni la communication ne sont canalisées.

Ainsi pour l'étude du phonème [a], 13^e leçon du « Sablier », nous trouvons, dans le manuel, extraits de la

8. On ne saurait être plus clair. M^{lle} Kiefer s'est exprimée ainsi en présentant la méthode dite du « sablier ». Nous signalons au passage que celle-ci est parfois présentée à tort à des débutants comme une méthode naturelle.

comptine, cette suite de « mots-vedettes » : « un agent - en - un éléphant - un banc - blanc - flan » ; puis des mots de révision contenant le phonème, successivement : « ces enfants - ma chambrette - jouant - il chantera - quatre chandelles - maman - il enseigne - dans ».

Dans les « costumes »⁹ du phonème (an - ant - anc - ent - ant(s) - en - ans - and - em), la graphie « an » est encadrée comme étant sans doute une graphie pilote, ce que nous ne saurions contester. Pourtant, elle n'apparaît que quatre fois sur quinze dans la page. Par contre, la graphie « en » n'est pas encadrée, alors qu'elle apparaît dix fois sur dix-sept, à la page du conte de cette même leçon.

D'autres méthodes, qui se prétendent pourtant globales ou mixtes, imposent également, de façon plus ou moins systématique, une synthèse prématurée. Cette étape se situe après une période d'analyse plus ou moins longue, fonction d'une progression prévue par les auteurs — qui reviennent vite à l'étude des sons et au processus de synthèse. Deux aberrations dont l'une se situe au niveau de la langue et l'autre de la psychologie de l'enfant.

Disons, pour éviter toute équivoque, que nous nous situons bien dans la lignée des méthodes globales. Nos critiques ne visent que la caricature, hélas trop répandue, de ces méthodes où « une fausse technique déforme, jusqu'à l'aliénation, la signification profonde de la lecture et de l'écriture ». Freinet dénonce cette fausse lecture globale où le « vécu » est exactement le même que dans la méthode traditionnelle¹⁰.

9. Terme utilisé par les praticiens de la méthode pour exprimer qu'il existe différentes graphies pour transcrire un phonème.

10. Voir pages 29-30.

Contre toute systématisation

Donc, quelle que soit l'étiquette dont les méthodes se réclament, c'est leur systématisme que nous dénonçons et les conséquences qui en résultent : certains enfants, parfaitement entraînés, donnent parfois l'illusion d'une lecture parfaite, s'arrêtant aux points en baissant la voix, marquant la pause en intonation montante. Le mécanisme est parfaitement monté. Il est en effet presque toujours possible de dresser, de conditionner un enfant. Les partisans de toutes les méthodes se vantent de leurs réussites.

Le b, a, ba, selon les linguistes, ne fonctionnerait qu'à 2% et pourtant les défenseurs des « bonnes vieilles méthodes qui ont fait leurs preuves »¹¹ soutiennent qu'autrefois il n'y avait pas d'échec avec cette pratique et que tout le monde lisait. Ils ignorent seulement que les « apprentissages réussis » s'effectuaient *en dépit* du système inculqué. On se rappelle la boutade de G. Duhamel déclarant qu'aucune méthode ne peut empêcher un enfant d'apprendre à lire s'il en a envie.

De nos jours, la méthode du jet d'eau et de la queue du chien^{11 12}, les vingt-sept phrases « aseptisées »¹³ n'empêchent peut-être pas d'apprendre à lire, ni le « Sablier », ni « Daniel et Valérie »... pour peu que l'adulte sache faire « passer la sauce » et joue sur le terrain de la séduction,

11. Une expérience de recensement en milieu rural nous a permis de constater que cette réussite était toute relative. A cette occasion, chaque habitant évoquait l'époque du certificat d'études primaires, couronnement des études et garantie du savoir lire, écrire, compter. Or, un seul habitant le possédait et il en était de même dans la commune voisine. Une autre « révélation » sur la « qualité de la lecture » nous a été fournie à l'écoute de messages que les soldats du contingent rédigeaient et lisaient à la radio pendant la guerre d'Algérie à l'intention de leur famille et de leurs amis. La plupart ne possédaient qu'une lecture à l'annonçante.

12. Méthode J a m m o t .

13. Méthode I n i z a n . (Terme utilisé par l'auteur le jour de la présentation de sa méthode.)

du chantage affectif. Il est facile de faire entrer un enfant dans les catégories de l'adulte, de l'aliéner. Des enfants de quatre ans apprennent à lire pour être à la hauteur de l'attente — même non formulée — de leurs parents ou des enseignants. D'autres le font pour qu'on leur « fiche la paix ». Or ils n'y sont pas vraiment prêts et cet apprentissage prématuré est nocif.

Nous avons un jour déclaré, dans une motion de congrès, que l'enfant n'est pas une machine à apprendre à lire. Nous avons refusé le dressage, les automatismes basés sur la seule mémoire, les conditionnements qui limitent l'univers relationnel, engendrent des blocages. Nous avons dit non à une pédagogie de l'entassement, au langage dévitalisé, sans message, des manuels d'apprentissage qui véhiculent des stéréotypes, reconduisent des schémas traditionnels, culpabilisants, sexistes... Nous avons dit non aux progressions établies par des adultes qui ignorent les démarches d'apprentissage propres aux enfants ou qui les considèrent comme des adultes en miniature.

La psychologie de l'enfant est encore aujourd'hui trop ignorée : aller du simple au complexe, selon la méthode préconisée par Descartes¹⁴, n'a pas du tout le même sens pour un adulte et pour un enfant dont les structures mentales sont différentes.

De la méthode globale à la Méthode naturelle

Voici ce qu'écrivait Claparède dès 1916 :

« Ce qui est simple pour nous n'est pas, *ipso facto*, simple pour l'enfant ; prenons garde de juger la perception de l'enfant à notre propre mesure d'adulte, et de ne pas le faire aller du complexe au simple en traitant les matières dans un ordre

14. Cf. le *Discours de la Méthode*.

qui, pour nous qui avons effectué le travail d'analyse, procède du simple au complexe.

» C'est ce contresens que l'on connaît dans l'enseignement de la lecture : assurément, pour une personne qui a saisi le mécanisme du langage écrit, la lettre est plus simple que la syllabe, la syllabe plus simple que le mot. Mais ce n'est pas du tout le cas pour l'enfant qui voit pour la première fois un texte écrit. Pour celui-ci, le mot, ou même la phrase, forment un dessin dont la physionomie générale le captive bien davantage que le dessin de lettres isolées qu'il ne distingue pas dans l'ensemble¹⁵; aussi y a-t-il souvent avantage à apprendre à lire aux enfants en commençant par les mots au lieu de commencer par les lettres isolées.¹⁶ »

Ed. Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Kündig, Genève, 5^e édition, 1916.

À propos de la perception, Claparède insistait également sur l'importance de la « vision globale » de l'enfant :

« Ce fait de la « vision de l'ensemble », de la perception de la physionomie générale des choses, est si marqué chez les enfants qu'il mérite un nom spécial. J'ai proposé de lui appliquer celui de « syncrétisme » sous lequel Renan désigne cette « première vue, générale, compréhensive, mais obscure, inexacte », où « tout est entassé sans distinction », qui est celle de l'homme primitif.

» Notons en passant que cette perception syncrétique et confuse du tout n'a rien de commun avec la perception du « complexe »...

» Nous avons dit que l'esprit procède du simple au complexe; le fait que l'enfant perçoit le tout avant de percevoir les parties ne détruit pas cette affirmation. Pour lui, en effet, le tout n'étant pas un assemblage de parties, mais au con-

15. Nous abondons dans le sens de Claparède. Les enfants lisent non seulement des mots, mais aussi des expressions.

16. Cette citation est reprise à Dottrens, *Au seuil de la culture, la méthode globale*, tome I, Éd. du Scarabée.

traire un bloc, une unité, aller du simple au complexe, c'est remonter du tout à la partie.¹⁷ »

Et voici l'appréciation portée par Piaget sur la méthode globale, appréciation que nous ne saurions renier, même si nous avons exploré d'autres domaines avec la Méthode naturelle :

« La perception synchrétique exclut donc l'analyse, mais diffère d'autre part de nos schémas d'ensemble en ce qu'elle est plus riche et plus confuse qu'eux. C'est grâce à l'existence de ce phénomène du syncrétisme de la perception que Decroly a réussi à apprendre à lire aux enfants par la méthode « globale », c'est-à-dire en leur apprenant à reconnaître les mots avant les lettres, en procédant donc selon la voie naturelle, du syncrétisme à l'analyse et à la synthèse combinées, et non de l'analyse à la synthèse. »

J. PIAGET : *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1923.

Freinet va travailler pleinement dans la voie ouverte par les Genevois — tandis que l'école officielle, ne se lançant qu'à demi dans cette expérience, n'en recueillera pas les fruits attendus :

« (...) Dorénavant, l'enfant n'était plus condamné à ajuster désespérément les éléments muets et morts d'un puzzle auquel il ne saurait peut-être plus jamais insuffler la vie. Finis les : *papa a puni toto...*, *Nicolas a tiré le loto...* Il n'y avait plus nécessairement divorce entre technique d'une part, sensibilité et intelligence d'autre part.

» La méthode globale avait pris naissance.

» Les pédagogues de Genève ne pouvaient rester indifférents à cette découverte. Ils expérimentèrent à leur tour et confirmèrent les découvertes de Decroly. Le résultat en fut que la méthode globale devint officielle dans les écoles de Genève.

17. *Idem.*

» Mais la scolastique, qui pervertit toutes choses, ne se tenait pas pour battue. Elle allait repartir à l'assaut de la vie qui, un instant, avait entrouvert les portes de l'École...

» Le processus global d'acquisition ne joue évidemment que si sont sauvegardées les conditions mêmes de la vie. L'enfant reconnaît globalement sa maman parce que des contacts affectifs multiples et subtils — et indélébiles — ont été établis au cours de sa première enfance. Mais il confondra les infirmières qui, dans la pénombre de la crèche, s'occupent de lui plus ou moins mécaniquement. Il aura entendu les pantoufles glisser sur le parquet, il aura vu les trois boutons briller à un corsage et une mèche de cheveux s'ébouriffer autour d'une oreille, mais ces éléments, pourtant acquis par la vision, le toucher ou l'audition, ne sont pas suffisants pour une identification immédiate et certaine. Ils ne sont pas inscrits d'une façon vivante dans le processus affectif des individus (...).

» Le processus de globalisation se trouve de ce fait en défaut. On a bien essayé de poser le squelette de la maison. Mais on a négligé d'en assurer les piliers et tout l'édifice est branlant. On pourra regretter alors, avec juste raison, de n'avoir pas monté les murs pierre à pierre, méthodiquement.

» C'est l'aventure qui a suscité la réaction actuelle, partiellement justifiée, contre la méthode globale.

» Le D^r Decroly avait montré, par ses observations et expériences, que l'enfant est capable d'appréhender le mot et la phrase avant d'en distinguer les éléments constitutifs, mais à condition bien sûr que cette phrase soit insérée intimement dans le contexte de vie des individus.

» Quand on écrit au tableau et imprime : *'Avec une pile et une ampoule, Mimile nous fait de la lumière'*, les mots sont intégrés naturellement, sans passe-passe scolastique, dans une pensée et un événement vécus.

» Ils s'inscrivent, de ce fait, naturellement, et avec un maximum de sûreté, dans le complexe d'acquisition et de vie. La maison est bien posée d'un bloc et solide sur des piliers assurés par de profondes fondations. On pourra sans dangers monter les murs intermédiaires.

» L'École a pris dans la méthode globale la mécanique, mais elle a oublié la vie.

» Si l'enfant ouvre son manuel et lit cette phrase pourtant apparemment active : *'Toto est content, son papa l'emmène à la pêche'*, il essaie de bien photographier l'ensemble, mais il ne reconnaît rien parce qu'il n'est pas allé à la pêche. D'ailleurs, l'École, sentant justement la faiblesse de cette méthode hybride, a prévu une illustration qui est là pour apporter un ersatz de vie. Ce n'est, hélas ! qu'un ersatz. On a jeté des fondations mais on a oublié d'y couler le mortier. Il manque à notre texte la chaleur de l'événement qui aurait inséré normalement la phrase dans une expérience individuelle ou collective. (...)

» A Genève, comme à Bruxelles d'ailleurs, on a édité des manuels de lecture globale. On a prévu des textes illustrés que l'enfant doit lire globalement. Mais on a vite senti la nécessité d'aider prématurément ce processus naturel par un recours à la lecture analytique. Et sont nées ainsi, en Suisse et ailleurs, des méthodes mixtes qui ne sont qu'un amalgame sans vertu. »

C. Freinet, *La Méthode naturelle :
apprentissage de la langue.*

Nous constatons donc une parfaite convergence entre le point de vue des psychologues et celui de Freinet. Comme eux, nous pensons que la lecture issue de la compréhension engendre à son tour la compréhension.

— Et le déchiffrage? et la correspondance graphie/phonie? dira-t-on.

Les niveaux d'analyse en Méthode naturelle

A mesure que l'enfant se familiarise avec l'écrit, les processus d'acquisition se multiplient et interfèrent. Les associations, les rapprochements, les analyses des enfants recouvrent les niveaux d'analyse des linguistes, mais s'ef-

fectuent également à partir de perceptions visuelles et auditives, à partir d'intuitions aussi. Nous constatons que les démarches sont multiples, imbriquées, mais ramènent toujours l'enfant au sens et à l'expression. Il ne lira pas « ma » dans « maison », ni « sirop de fra-i-se » dans « sirop de fraise » parce que cela n'a pas de sens. Il peut deviner des mots inconnus dont il reconnaît l'entourage, émettre des hypothèses qu'il validera ensuite, comme cette petite fille qui découvre le mot « peur » parce qu'il est à côté de « loup » et qu'« on a toujours peur du loup ».

Si nous analysons la phrase au niveau du sens, nous distinguons des expressions, des groupes de mots que les linguistes appellent des syntagmes. La disposition du texte imprimé, dans le type de caractères généralement utilisés au CP, correspond souvent à un syntagme. Le syntagme¹⁸, unité de sens, se subdivise en d'autres syntagmes¹⁹, exemple :



et en morphèmes qui sont les unités minimales de sens ; les morphèmes sont des mots ou des parties de mots qui ont une fonction, donc du sens, puisque, par permutation de l'un d'eux, on obtient un changement de sens. Exemple : dans « vous regardez » il y a trois morphèmes dont le second et le troisième sont liés : 1) le verbe « regarder » (permutable avec un autre verbe) ; 2) « vous » (permutable avec un autre pronom ou un groupe du nom) ; 3) la termi-

18. A ce stade de l'analyse, il me semble indispensable de citer le nom de Patrice Deforgis : Ce travail ait référence au cours qu'il donnait à Villeteuse dans le cadre de l'I.F.R.E.F. Il m'est arrivé également d'inclure dans la rédaction des éléments de réponse aux questions que je lui posais. Je saisis l'occasion de lui dire que nous avons beaucoup apprécié son aide et sa compétence et que nous l'en remercions (L. Duquesne).

19. S.1, S.2 = Syntagmes 1 et 2.

raison « -ez » (perutable avec une autre) (par exemple : « -ons » dans « nous regardons »).

Dans les relations d'expériences qui suivent, nous constaterons souvent que tous les niveaux d'analyse portant sur le sens, c'est-à-dire la première articulation du langage, apparaissent dans les processus des enfants²⁰.

*« Prenez soin du sens et les sons prendront soin
d'eux-mêmes »*

Nous reprenons volontiers à notre compte cette boutade de Lewis Carroll. En insistant sur le sens, la méthode naturelle de lecture/écriture non seulement stimule l'intérêt des enfants, mais fonctionne très logiquement. En effet, on peut, à la rigueur, dire que le sens des mots englobe leur forme²¹ visuelle ou auditive, que la deuxième articulation est contenue dans la première, mais pas l'inverse²²; c'est une façon de dire que signifiant et signifié, qui sont des distinctions commodes pour les linguistes, sont en réalité indissociables. Or, la plupart des méthodes opèrent cette dissociation ou, pire, introduisent la confusion, en présentant les sons à travers les graphies. Quant aux méthodes phonétiques, elles privilégient la deuxième articulation du langage où l'on ne trouve que des unités de sons dépourvus de sens : les phonèmes. Les unes et les autres se fixent comme objectif prioritaire de faire acquérir la correspondance graphie/phonie. A l'inverse, et pour re-

20. Lire dans le *Manuel de linguistique appliquée*, ouvrage collectif coordonné par F. Marchand, t. II, *La Phonétique et ses applications*, le chapitre « Lecture » rédigé par P. Deforges (éd. Delagrave).

21. *Sens et forme* : pour les linguistes, signifié et signifiant.

22. Nous rappelons, pour éviter toute interprétation restrictive, que nous avons choisi, dans cette partie, l'éclairage linguistique; on sait par ailleurs l'importance des signifiants dans le langage du rêve, de l'inconscient, dans le langage des poètes et celui des enfants. Un phonème peut être gratifiant. Les allitérations des poètes, les jeux spontanés des enfants avec les sons nous le montrent.

prendre l'expression de Foucambert, « nous traitons l'écrit directement ». Il est inutile, et même nocif, d'oraliser l'écrit. On risque, à cette lecture trop lente, de perdre le fil conducteur du sens. On peut d'ailleurs se rendre compte de l'inconvénient du déchiffrage lorsqu'on lit un texte transcrit phonétiquement. Dans ce cas précis, la lecture est forcément lente, car elle correspond à la vitesse d'oralisation des mots et l'aspect technique du déchiffrage empêche de mettre les mots en relation, donc de trouver le sens. Cette expérience de lecture en code phonétique prouve *a contrario* que, lorsqu'on lit habituellement, on ne perçoit pas une succession de lettres, même si le code fonctionne selon un arrangement combinatoire. Alors pourquoi inculquer ce mécanisme qui risque d'entraver définitivement l'accès au sens?

Ainsi, en méthode naturelle de lecture/écriture, l'enfant procède par appréhension globale. C'est une période d'engrangement importante qu'il ne faut pas précipiter ou plutôt fermer, car il utilisera encore cette démarche lorsqu'il aura trouvé d'autres chemins d'accès à la lecture et à l'écriture. Le lecteur adulte l'utilise toujours. Ce processus, relevant de la perception, joue autant au niveau de la première articulation du langage (repérage d'expressions, mots, etc.) qu'à l'intérieur des mots, comme nous l'avons déjà dit, mais les graphies repérées par les enfants ne correspondent pas seulement aux phonèmes et aux graphèmes. Un enfant peut très bien repérer visuellement et/ou auditivement « angerie » (dans « j'ai visité l'orangerie... ») par analogie avec boulangerie (dans « à la boulangerie... j'ai vu la maman de... »); « angerie » ne correspond pourtant à aucune unité de sens ni de son. Un autre remarquera « orange », qui a du sens, mais hors du contexte; ou « ange », si ce mot fait partie de son vocabulaire, de ses références personnelles.

D'autres peuvent repérer les noyaux vocaliques des

syllabes, sans que cette notion soit inculquée (celle-ci étant d'ailleurs très floue).

Des répertoires de toutes sortes, créés chaque année, rendent compte des regroupements.

• *selon le sens :*

<i>répertoire des animaux</i>	<i>des personnes</i>	<i>des correspondants</i>	<i>de ma famille</i>
mon chat Niqui	des enfants	mon cher Philippe	maman, papa,
ma chienne Choupette	des amis		mon frère,
la tourterelle	des sœurs		mes sœurs

• *selon des ressemblances visuelles et/ou auditives :*

maman
mange
boulangerie
range

• *selon d'autres classements* (ex. : amorce de dictionnaire)

boulangerie
bébé
bagarre

Le fait de nous appuyer, en priorité, sur le sens et d'utiliser le syncrétisme, donne à notre méthode ce caractère idéo-visuel qui s'adapte très bien au français. Celui-ci n'est pas phonologique : il n'y a pas une lettre pour un son.

La vision globale amène les enfants à une lecture de qualité, à la pratique de la lecture silencieuse. Il est remarquable qu'à la suite de ses recherches sur la perception visuelle, Richaudeau, dans sa méthode d'entraînement à la lecture rapide et en compréhension, l'utilise et préconise des pratiques qui sont naturelles aux enfants et que nous observons tous les jours. De plus, ces pratiques ne s'excluent pas. Elles interfèrent positivement, installent la lecture en compréhension, permettent également la *synthèse*, terme que nous préférons à celui de déchiffrage. C'est un fait que nous ne nions pas : la langue fonctionne comme un système, même si ce système fonctionne mal (le b, a, ba ne fonctionne qu'à 2%, nous le rappelons) ; néan-

moins une combinatoire existe, dont il faut découvrir les éléments, mais qu'on ne peut inculquer uniquement en faisant mémoriser des sons ou des graphèmes.

La méthode apparaît donc parfaitement cohérente et adaptée aux enfants. Elle permet de reconnaître et d'utiliser les structures de la langue, de découvrir la correspondance graphie/phonie et de la maîtriser sans en faire l'essentiel de l'apprentissage. Celle-ci, en effet, ne rend pas compte de tout l'écrit, comme en témoignent ces exemples : Hélène arbore un coussin brodé à l'initiale de son prénom : « C'est mon H, Hélène », dit-elle. Ce « H », bien qu'il n'ait aucune correspondance phonique dans son nom, est porteur de sens. Je pense qu'il en serait de même si cette initiale « s'écrivait comme elle se prononce »²³.

Quand, pour raconter une histoire de « moutons », un enfant écrit ou demande qu'on lui écrive ce mot, il connaît, par référence à d'autres textes, la valeur, le sens de l's, même s'il ignore les termes de pluriel et de singulier : il fait de la grammaire sans le savoir. Il s'aperçoit que l's a autant d'importance sinon plus que le ou [u] ou le on [ɔ]. C'est une unité de sens. Il est des méthodes où le « ons » de moutons serait présenté comme une simple graphie du son « on »²⁴.

Au CP, avant que la grammaire enseignée ne les fasse buter sur ce problème, nos élèves mettront spontanément un accent sur le à, si c'est nécessaire, par référence à des séries d'expressions comme : « à la maison », « à l'école », « à la campagne », en précisant par exemple que ce n'est pas comme dans « Jean-Pierre a mal au genou ».

Ils ne confondront pas le « toit » de la tour et son

23. Expression que chacun comprendra ici, mais qui devrait être bannie du vocabulaire des enseignants, les mots s'écrivant rarement comme ils se prononcent.

24. Exemple développé par J. Varenne (I.C.E.M.).

homonyme « toi » qu'ils utilisent en écrivant au correspondant : « J'irai avec toi... quand tu viendras me voir ».

Nous savions que la méthode permettait de découvrir et d'utiliser les structures syntaxiques, qu'elle recouvrait les niveaux d'analyse des linguistes, sans se limiter d'ailleurs à eux. Ces exemples mettent en relief son aspect fonctionnel. Ils montrent qu'elle intègre également l'orthographe. Les homonymes grammaticaux (à et a) ou lexicaux (toit et toi) ne font pas problème aux enfants qui débutent en méthode naturelle de lecture/écriture²⁵. D'autre part, en procédant par analogie, comparaisons de toutes sortes (répertoires), les enfants découvrent les graphies usuelles²⁶.

Ils établissent des séries où la fréquence d'emploi correspond à la réalité du langage écrit. Ils augmentent ainsi les chances d'orthographier correctement les mots de leur vocabulaire familier et limitent les risques d'erreur sur les mots qu'ils découvrent. Du point de vue linguistique, c'est une méthode complète. Elle l'est encore à bien d'autres égards.

25. Le problème se pose ensuite quand les programmes imposent la grammaire, les règles, qui installent le doute dans l'esprit des enfants.

26. Le procédé inverse est utilisé dans l'enseignement systématique de l'orthographe d'usage, quand les enfants ont à apprendre les listes d'exceptions (ex. : verbes en *ap*, pluriel en *aux*). Le procédé risque de jouer en sens inverse du but recherché. Les enfants, rencontrant souvent ces exceptions, ont tendance à étendre la règle d'exception à la généralité ou... à douter perpétuellement. Voir, à ce propos, le poème de Desnos et sa facétieuse conclusion (dans *Chantefleurs et chantefables*) :

« Ce sont les mères hiboux
Qui désiraient chercher les poux
de leurs enfants, leurs petits choux...

(Suit la liste des sept noms bien connus). Où donc pouvait bien se passer cette histoire?

A Moscou ou à Tombouctou...?
au Pérou...?
Pas du tout,
c'était chez les fous ».

Une méthode complète (à moins qu'il ne s'agisse de « l'antiméthode »)...

La Méthode naturelle de lecture/écriture ne procède pas de façon linéaire, ni par entassement des connaissances. L'enfant n'est pas, selon l'expression de M^{lle} Jenseigne, personnage d'A. France, un petit pot que l'on remplit : il se structure. La méthode contribue à sa maturation intellectuelle et affective. Elle est un système ouvert qui lui permet de tirer, de ses expériences vécues et mémorisées, un bénéfice à long terme. Les acquis sont réutilisés pour d'autres apprentissages et réinvestis dans la vie personnelle.

« Le terme naturel convient parfaitement aux systèmes qui se caractérisent par une conservation de l'adaptation²⁷. » L'expression méthode naturelle se justifie donc parfaitement et revêt une signification très actuelle. Nous ajouterons, en citant l'un de nos camarades²⁸, que celui qui a appris à lire ainsi, et pas seulement à déchiffrer, est autre. « Il n'a pas fait seulement un saut quantitatif, mais un saut qualitatif. Il possède un ensemble de comportements nouveaux (s'appuyant sur les antérieurs) lui permettant de se créer un monde nouveau, autrement dit, c'est un enfant plus riche, moins dépendant, moins aliéné. »

27. P. WATZLAWICK, J. HELMICK-BEAVIN, D. JACKSON, *Une logique de la communication*, Le Seuil, 1972.

28. J. CAUX (I.C.E.M.).

CHAPITRE II

TÉMOIGNAGES VÉCUS

Nos censeurs prétendent que nous nous complaisons dans l'infantilisme en ne prenant pas pour seul modèle le langage de l'adulte, en acceptant celui des enfants, incorrect dans sa forme et pauvre de contenu, selon eux. Or, la compétence de langage, à l'écrit comme à l'oral, nous l'avons déjà dit, ne s'acquiert pas par exercices et corrections imposés. Le langage se structure progressivement.

Pour ce qui est du contenu, nous prétendons au contraire qu'il est extrêmement riche et varié. Il n'est que de consulter les journaux scolaires, la correspondance, les albums pour s'en rendre compte. En Méthode naturelle de lecture/écriture, nous préservons la possibilité d'utiliser toutes les ressources du langage. Nos journaux contiennent des informations, des pages de vie, des comptes rendus, des textes personnels, des poésies, des recettes. Les textes, en outre, peuvent se lire à plusieurs niveaux.

Toutes les fonctions du langage sont utilisées, alors que les méthodes d'apprentissage en usage n'en privilégient qu'une, axée essentiellement sur le code¹.

Qu'y a-t-il derrière les mots de Vir gin ie :

Mon hamster
fait des kilomètres
sur sa roue
Il croit qu'il n'est plus
dans sa cage ¹¹

1. Ce qu'on appelle, en linguistique, le *métalangage* ou *fonction métalinguistique*.

Avec une désarmante sincérité, l'enfant se projette dans un langage non censuré qui n'est pas « habituellement » celui de l'école.

Textes projectifs, messages, informations, nous acceptons toutes les productions des enfants sans jugement de valeur.

« J'aime bien la soupe au potiron (*dit Patricia*)
elle est orange
Véronique (*il s'agit de sa sœur*)
elle aime pas ça »

Le redoublement du sujet, l'absence d'une partie de la négation ne nous font pas problème.

Bien sûr, certaines mises au point, un affinement de l'expression s'imposent souvent pour une meilleure compréhension, mais il s'agit alors « d'une correction portée par le courant de communication »². Or, dans la plupart des cas en situation scolaire, on ne s'exprime pas. En classe « parler pour dire quelque chose, ça s'appelle bavarder » ; on ne se sert pas du code pour communiquer, mais pour montrer qu'on connaît le code. Nous avons vu de même qu'on n'apprend pas à lire, mais à déchiffrer. Dans ces conditions, il n'y a pas à s'étonner si, pour beaucoup d'enfants, l'école n'a pas de « sens ».

Entendons-nous bien, il ne s'agit pas de nier l'importance de la fonction métalinguistique. L'enfant qui la possède s'interroge sur le sens des mots, demande des définitions ; elle lui permet de distancer, d'objectiver le langage, de progresser vers la pensée abstraite.

Colette Chiland, dans sa thèse³, montre que les enfants qui la possèdent sont armés pour l'apprentissage de la

2. L. Le grand, *L'Enseignement du Français à l'école élémentaire*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1966.

3. C. Chiland, *L'Enfant de 6 ans et son avenir*. P.U.F., 1^{re} éd. 1971, 2^e éd. 1973.

lecture. Il est donc dans nos objectifs de la leur faire acquérir mais, une fois encore, il s'agit de ne pas mettre la charrue avant les bœufs. Le métalangage auquel l'école renvoie en permanence est facteur de ségrégation parce qu'utilisé trop tôt avec des enfants qui ne le pratiquent pas en dehors de l'école.

Trop souvent l'école, en imposant sa langue de prestige, sans enracinement, d'où le sens est absent, perturbe dans leur affectivité les enfants de milieux populaires. Si on leur coupe la parole sous prétexte de leur donner le « beau langage », ils se recroquevillent, se bloquent, se mettent eux-mêmes sur la touche. C'est l'autoségrégation, la première étape vers la classe de perfectionnement. C'est ainsi qu'en début de CP on assiste à des rétentions de vocabulaire, que se déclenche un bégaiement ou, plus gravement, un sentiment de culpabilité devant cette double tâche insurmontable : apprendre à lire/écrire et réaliser d'autre part cet apprentissage dans une langue inconnue. Le rapport au code devient alors impossible. La relation se brise, le pouvoir d'abstraction s'atrophie, du moins en situation scolaire. La scolastique contre laquelle se battait Freinet a le triste privilège de démobiliser les intérêts, d'annihiler la vie.

L'inadaptation est donc le fait de l'école, de l'institution, qui impose aux enfants un changement d'identité sociale quand elle refuse leur langage d'origine. Ceux-ci, conscients de ne pas posséder le langage et le comportement qui sied à l'école, s'auto-évaluent par rapport à ceux qui les possèdent, intériorisent un sentiment d'infériorité et l'idée d'un déficit, alors qu'ils se trouvent dans une situation de bilinguisme (non valorisé) et non d'incompétence.

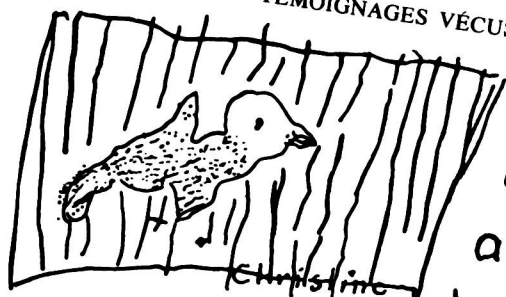
Le vécu des uns et des autres

Serge était-il si démuné, comme la suite de ses études a semblé le prouver (redoublements, cycle III comme ses trois frères...)? Voici comment, en section enfantine, il racontait la mort de ses oiseaux (fig. 1) :

Et Christian, futur délinquant, malmené par la vie, que j'ai retrouvé également au cycle III? Il était demeuré avec nous quelques mois, au temps de la petite classe, recueilli par une nourrice de l'assistance. La classe l'étonnait...

Un matin, muni d'un petit éclat de glace, il animait les murs de la classe avec des tâches de soleil. Les yeux baissés, le regard furtif, il attendait la réprimande. J'ai dit, au passage : « Tu vas nous attraper le soleil? » Puis je suis allée vers le groupe qui m'attendait. Le même jour, au retour de la récréation, les petits inventaient des chansons. Ils se présentaient au groupe selon un rite inventé par Chantal du CE. Celle-ci, en psalmodiant, leur distribuait des rôles : « Didier, c'est un renard... » et Didier se déplaçait, improvisant sur le thème, s'il lui convenait. D'autres enfants intervenaient, sans attendre d'être sollicités, se prêtant au jeu, en chantant ou en racontant une histoire. Christian s'avance le dernier, cherchant quelque chose à dire comme les autres, bégayant : « Tambour battant, tambour battant... » Il s'accroche au texte appris, mais la mémoire lui fait défaut. Une fois encore, il répète : « Tambour battant... » La mémoire ne revient pas, mais voilà qu'il s'en libère, prend son élan, improvise à son tour, tandis que la buée qui naissait au creux de ses yeux disparaît (fig. 2) :

Je n'ai pas eu de peine à reconstituer la genèse de l'histoire : Christian, pour la première fois sans doute, venait de prendre sa place dans un groupe. Tous les petits



On
avait
acheté

deux petites
perruches gentilles.

elles chantaient...

On avait une petite cage

On leur donnait un peu

à manger.

Le lendemain,

on a éteint la lumière

L'un des petits oiseaux est mort
sur le côté-

Elles étaient belles, les plumes!

bien douces
de toutes

les couleurs.

Serge-



FIGURE 1.



FIGURE 2.

étaient intervenus successivement, se déplaçant vers Chantal qui animait. Le jeu s'achevait quand celle-ci s'avisa tout à coup qu'elle ne s'était pas attribué de rôle. Toujours en chantant, elle déclara qu'elle était « le zéro, le zéro qui se promène entre rien et tout ». L'image était drôle et insolite. Les enfants riaient de la trouvaille. Elle me plaisait beaucoup aussi; quant au symbolisme qu'elle pouvait véhiculer, j'y attachais peu d'importance. Chantal était une petite fille sans problème, aimante et aimée.

L'anecdote pourtant me revint à l'esprit en retrouvant un texte « dit » par elle et transcrit au journal :

Papa, maman, ma petite sœur
sont allés à Pontoise.
Ils ont acheté deux cordes;
Nadine a pris la plus belle.
Ho! une corde, c'est une corde!

Chantal, issue d'une famille nombreuse, était l'aînée des petites. Même au sein d'un univers chaleureux, il peut être dur d'être l'aînée. A mots couverts ou clairement,

cela fait du bien de pouvoir l'exprimer. Ainsi un texte éclaire-t-il une réflexion, un autre texte...

Christian, Chantal... les enfants, quel que soit leur milieu d'origine, ont besoin de lire, dans le regard des autres, la confirmation de leur existence, d'exprimer à leur façon ce qu'ils ressentent, ce qu'ils vivent. Nous privilégions en ce sens l'expression corporelle, graphique, orale et même infraverbale (quand le langage fait défaut), le chant libre et toute autre forme de créativité. Les enfants de nos classes s'impliquent dans des activités choisies, voulues, désirées, aimées, par opposition aux situations scolaires artificielles. Leurs progrès, leurs acquisitions s'effectuent en fonction de leur histoire personnelle et non en référence à l'institution.

André (section enfantine), grand consommateur de télévision, raconte son départ en fusée. L'histoire est retenue pour le journal. On se répartit l'illustration. André s'absente une journée. A son retour, le texte est illustré, reproduit au limographe (fig. 3).

Nadine présente les feuillets à André : « Regarde ton histoire, elle est déjà tirée ». Dédaigneux, il toise Nadine et déclare : « Il n'y a pas de fleurs sur la lune ». A quoi Nadine qui a dessiné les fleurs rétorque : « Qu'est-ce qu'on en sait? » Elle sait certainement qu'il n'y en a pas, mais le problème n'est pas là. Le ton de sa réponse signifie qu'elle est fâchée de ce qu'André n'apprécie pas son illustration.

J'écris alors au tableau ce que je viens d'entendre. L'œil noir de Nadine pétille. Entre nous s'installe la « connivence ». Elle brode sur le thème (comme elle brode ses dessins) et l'échange se poursuit entre les enfants. Réalité, fiction, poésie se mêlent. Les enfants ne sont pas dupes. L'histoire devient un album qui part chez les correspondants.



Madame Duquesne,
vous savez où j'en vais

tout de suite ?



sur l'espace



vous allez

me regarder,

je vais

monter



dans la fusée.

je pousserai
sur un bouton .
La capsule
va s'ouvrir
comme Apollo 7
et vous allez me voir
voler
dans la première
lune.



dans une autre lune
qui a une route
autour d'elle.



Vous entendez
le moteur
de ma capsule
vr... vr... vr...
hi... hi... hi...i...i...
Andre

Il n'y a pas de fleurs
sur l'espace.

André.

Qu'est-ce qu'on en sait?
Après tout
il y en a peut-être...

Nadine.

*Nadine (après mon
intervention au tableau).
La fiction est autorisée.*

Même s'il y en a, on
ne peut pas les cueillir.

*Mais elle connaît la
réalité. On ne va pas,
comme ça, cueillir des
fleurs dans l'espace.*

Elles risquent de mourir
si on ne les arrose pas.

Véronique.

*Ce thème est fréquent
chez Véronique qui est
une enfant abandonnée.*

Il ne pleut pas sur l'espace,
c'est le soleil
Et personne ne peut aller
sur le soleil

Nadine.

*Retour aux connaissances et
observations personnelles.*

Les fleurs, c'est pour la terre.
Il y a des marguerites
des roses, des tulipes,
des pétunias, des dahlias

*Ce sont les fleurs
du jardin de Nadine,
celles que sa maman
cultive.*

Si la lune était plate,
on planterait des fleurs au milieu
et des arbres tout autour

*Interventions diverses :
l'imagination se donne
libre cours.*

On pourrait aussi mettre
des fleurs sur les étoiles
et des guirlandes tout autour.

Dans le ciel, les étoiles
ça brille et ça éclaire ;
ça éclaire la place.

Hélène.

*C'est la place de l'école :
Notre environnement proche.*

Quand on voit une étoile
dans le ciel,
elle est toute petite ;

*Nadine exprime là une
notion qui relève de
connaissances abstraites :*

quand on l'attrape,
elle est très grosse.

1) *les objets éloignés nous paraissent petits ;*
2) *à mesure que l'on s'en rapproche, ils grossissent.*
Le 2^e volet de cette notion abstraite est imprégné de fiction. L'image en est d'autant plus poétique (à nos yeux d'adulte) car, pour Nadine, c'est un langage naturel.

Il y a peut-être des lampes
dans les étoiles

Autres interventions.

C'est même sûr
pour qu'elles brillent comme

Réponse de Nadine.

Il y a des étoiles en or
et en argent.

Il y a peut-être des colliers
en étoiles
et des couronnes.

Hier dans le ciel
il y avait
une seule étoile :

*Chantal,
sœur de Nadine*

Nadine disait
que c'était la reine.

La reine, la mariée, la mère : thème constant dans les histoires, les dessins de Nadine, comme chez beaucoup d'enfants d'ailleurs.

Puis les autres sont venues ;
elles ont commencé
à « pointer »
et on disait que la reine
avait des enfants-étoiles

Moi, je voudrais bien
une petite étoile...

Hélène.

Puis c'est le grand calme. On s'est fait plaisir, on s'est écouté. Le rêve d'HÉLÈNE incite à la méditation. Ce n'est pas la première fois qu'elle exprime des rêves impossibles. En section enfantine elle avait dit cette chanson (fig. 4) :

En Méthode naturelle de lecture/écriture, nous insistons, et c'est notre spécificité, sur l'importance des émotions, des moments de vie, des échanges relationnels, de la socialisation qui conditionnent tous les apprentissages et pas seulement la lecture. Nous vivons avec des enfants. « L'élève » est une abstraction des textes officiels. Nos enfants sont vivants, ils agissent, réagissent au milieu qui les entoure, entrent en relation avec ce milieu, avec les autres. Ils communiquent. Nous osons prétendre que toute forme d'expression qui s'enracine dans le vécu a une valeur culturelle.

De la soupe au potiron — texte d'ailleurs moins anodin qu'il ne paraît — à ce que les adultes appellent « poésie », nous acceptons toutes les productions des enfants et nous essayons de les valoriser.

« Noir sur blanc, c'est beau le merle sur la neige... » En extase devant la fenêtre, Nadine nous livre cette sensation qui la submerge. La petite phrase offerte à la classe s'étoffe en un poème collectif :

Noir sur blanc,
C'est beau, le merle
Sur la neige

Rouge et noir : c'est beau
Rouge : le sang du merle

Brillante
Avec des étoiles,
elle sera belle, la nuit... (*La classe.*)

Nous sommes là « en présence d'un langage naturel, d'une vraie expérience de l'être et donc de sa vraie culture, de celle qui donne assise aux individus... » (Freinet).

Chanson



Il y avait



une lune

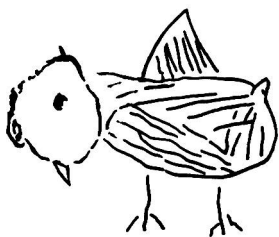
qui voulait



un oiseau.

L'oiseau

voulait

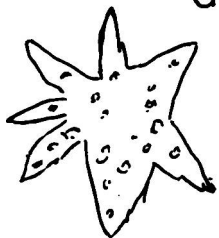


une étoile

de mer.

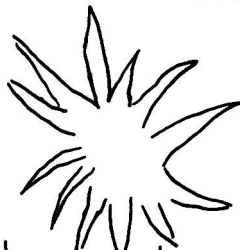
L'étoile

de mer



une étoile

voulait



de ciel



et l'étoile

de ciel

voulait



un bout de châle

pour dormir.

Hélène

(qui ne s'endormait
jamais sans "son bout de châle")

FIGURE 4.

Ariane ou l'alibi des milieux défavorisés

Ariane, au dire de sa mère, ne savait pas parler : « Elle n'est pas normale, elle ne dit rien, je ne sais pas ce qu'elle pourra faire à l'école. » La maman ne cachait pas ses difficultés : les maternités pour elle se succédaient; elle assumait tout à la maison; le père, très jeune, trouvait au foyer le gîte et le couvert, mais sa vie était ailleurs... Le couple ne se rencontrait que dans la violence et les disputes. Nous n'avons pas forcément à connaître ces situations, à nous immiscer dans la vie des familles pour « mieux comprendre les enfants ». Il se trouve qu'ici la maman avait parlé. De mon côté, tout me portait à croire que l'enfant n'était pas « anormale ».

Apparemment, Ariane parlait à peine et mal, n'avait pas d'échange verbal avec ses camarades, très peu avec moi. Elle se servait peu du langage, mais connaissait l'usage que l'on pouvait en faire. L'expérience de la maison étant plutôt négative et peu gratifiante, mieux valait ne pas s'aventurer dans ce domaine. C'était de bonne logique. Par contre, elle accumulait les dessins de violence : indiens, cow-boys, armes à feu, sabres, monstres, serpents, crocodiles (fig. 5,6). Des dessins au trait, dans le style « bonhomme en épingle », d'une facture très curieuse (fig. 7). D'où lui était venue cette inspiration? De la télévision peut-être? En tout cas, son style était reconnu et inimité dans la classe.

Mais en lecture, elle n'avait pas accroché du tout. On ne la sentait pas opposante, seulement non concernée.

Elle entassait les dessins, me les offrait, les barbouillait. Un matin, alors qu'elle se trouvait à côté de moi au bureau, mon mari entrouvre la porte de la classe : « Au revoir... je m'en vais ». La porte refermée, elle me dit : « Il est méchant, ton père? », prononçant d'ailleurs : « Il est

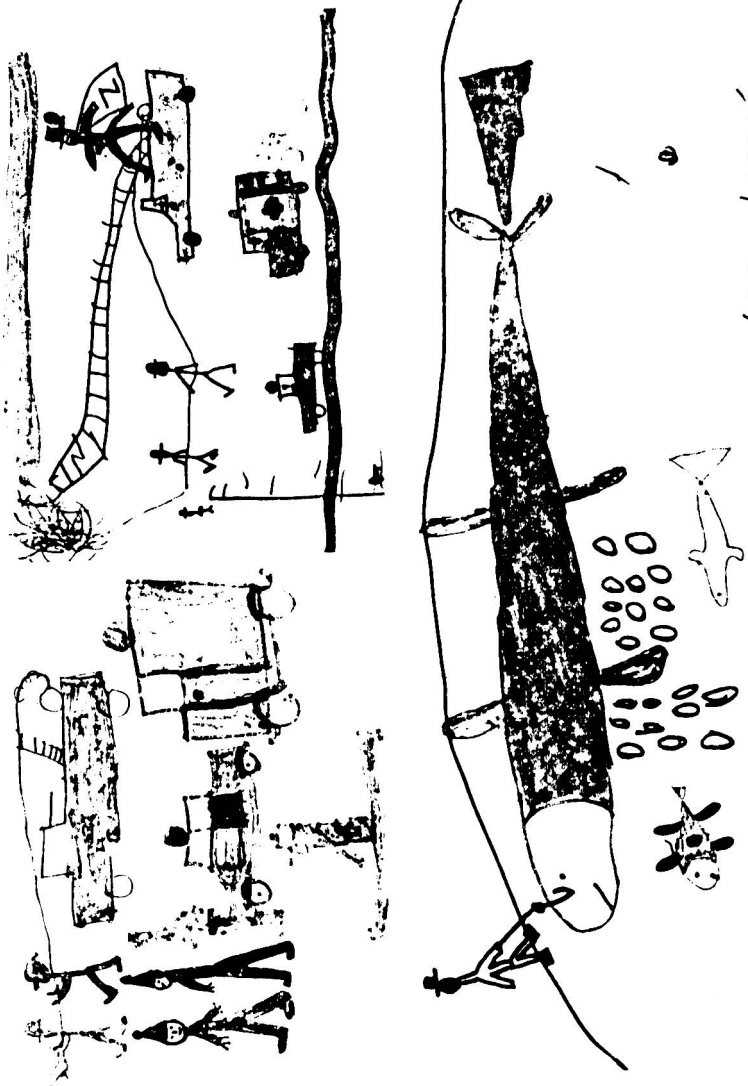


FIGURE 5.



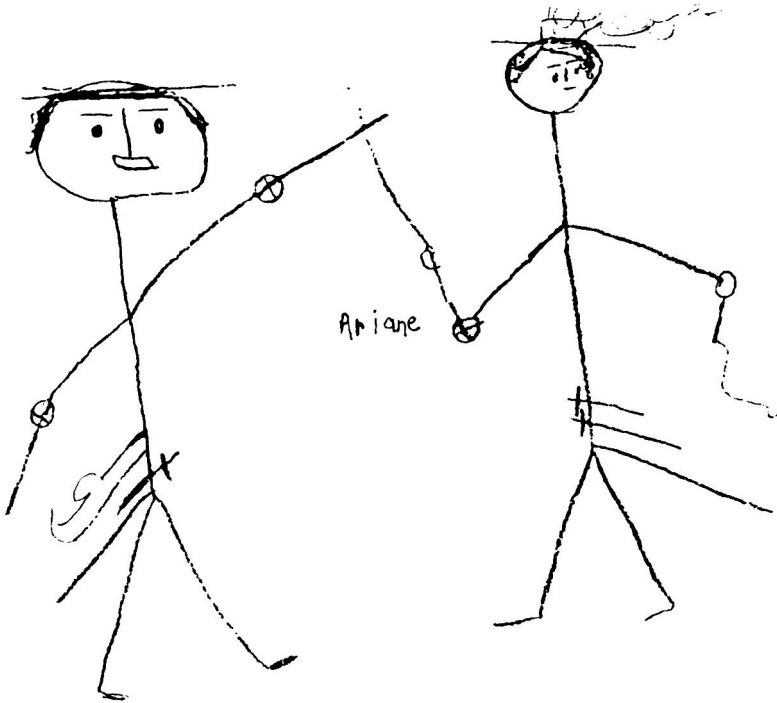
les dessins barbouillés

FIGURE 6.

mé-t-ant ton père » (car elle déformait certains mots, remplaçant par *t* le *ch* et le *s*). Sans attendre ma réponse, elle file à sa place en se répondant à elle-même : « Un père, c'est mé-tant ».

Plus tard, j'essaie de rattraper le fil de la conversation : « Tu sais, c'est pas mon père, c'est le papa d'Hélène et d'Anne ». Elle reçoit l'information, sans plus.

Un jour, des lettres arrivent. A chaque enfant, je lis ce que le correspondant a dicté pour lui à la maîtresse. Le tour d'Ariane arrive, Maryline lui écrit : « Hier dimanche, j'ai été chez ma tata, à X... en voiture... ». La lettre lue à haute voix, je la tends à Ariane. Calmement elle la prend, sans un regard, la pose sur la table, l'écarte au loin et se concentre sur son dessin. Je l'entends marmonner : « Moi, j'sors jamais, j'fais la vaisselle (prononcé : « z'tors z-amaï, z'fais la vai-t-elle ») » ; phrase entendue, prononcée



Les bonshommes en épingles

FIGURE 7.

par sa mère? ou phrase personnelle? De toute façon, c'est vrai qu'elle ne sort jamais. Je ne dis rien sur le moment.

Chaque enfant me dicte une phrase pour son correspondant. J'écris les modèles. A elle, je ne demande rien, j'écris : « Moi, je ne sors jamais, je fais la vaisselle ». Comme aux autres, je lui présente ce modèle à reproduire, après l'avoir lu tout haut, près d'elle.

Tout s'est passé dans le regard, oh! combien intelligent, d'une petite fille qui, alors, n'avait plus six ans. Elle

a sûrement, d'un coup, compris, pressenti les possibilités de l'écriture. Sans un mot, comme les autres, elle a reproduit la phrase écrite. Les réactions furent vives et nombreuses chez les correspondants. Au courrier suivant, il était beaucoup question d'elle : Ariane existait; la lettre qu'elle reçoit est accueillie ainsi : « Youpi, c'est ma Maryline ». Je lui suggère de dessiner comme elle est contente (fig. 8) :



FIGURE 8.

Dès lors, elle prit sa place et la prit bien. Je retrouve quelques-unes de ses histoires : jeux de langage auxquels elle s'amusait. Je suppose qu'elle récupérerait une étape à laquelle elle n'avait pas eu accès au préalable. Car ces jeux n'étaient absolument pas systématisés, elle en avait en quelque sorte l'exclusivité (fig. 9, 10).

Mon tout petit frère
a une chanson:
c'est
« zorro sur mon dada
zorro bouli boula. »

FIGURE 9.

La fig. 10 est un jeu totalement gratuit : jeu à faire disparaître les mots, mais pas la relation qui était maintenant bien installée entre nous tous.

Petit à petit, il avait fallu conquérir le droit au bonheur, le droit au plaisir. Mais la lecture? Elle repérait, dans les lettres collectives, les termes les plus chargés de sens pour elle. Bien sûr, elle ne saurait pas lire dans l'année (fig. 11).

Or, voici qu'à Pâques il est question de quitter le village. Sans cesse, elle dessine le camion de déménagement,

la la la ...

moi , j'ai une chanson.

Un petit panier

panier

panier

Un petit

petit

petit

Un

Un

un

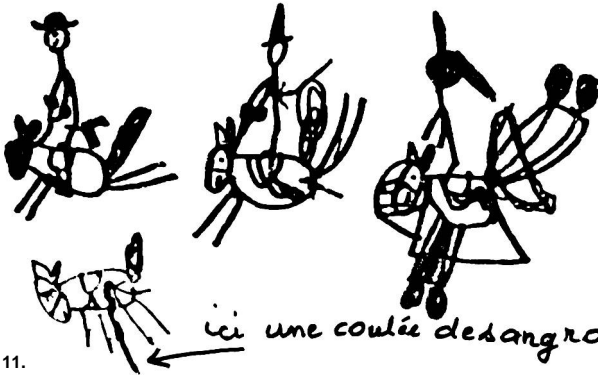
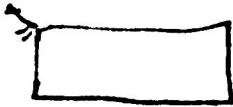
et c'est tout...

Ariane

FIGURE 10.

chevata le cheval
✓ le cheval
est mort
est mort

✓
chevedl
le cheval
le cheval



ici une coulie de sang rouge

FIGURE 11.

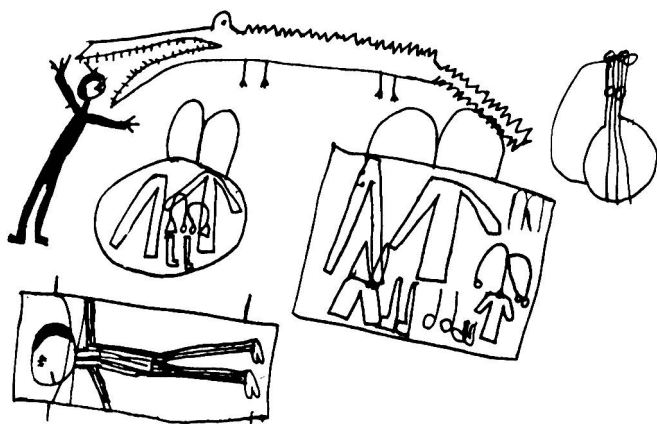
les vêtements éparpillés (fig. 12)... Un jour, elle se lève et, de son petit ton calme, elle s'adresse à toute la classe : « J'ai une chanson pour vous, ça s'appelle 'l'oiseau qui revient' » et elle chante :

L'oiseau qui revient dit :
Tiens, je vois une école
Voilà la maison de Madame Duquesne
et celle de Véronique, Patricia et Yéyette
Tiens, je vois le soleil
Je suis content de revenir
Tiens, voilà un petit enfant
C'est Patricia, elle est toute petite
Tiens, voilà un petit chat
C'est celui de Christine
Tiens, voilà un papillon noir et blanc.

Elle n'en finit pas de nous étonner, cette riche personnalité dans un corps de petit chat maigre. Avant le départ, elle nous dit : « Quand je partirai, j'veux pas qu'on m'embrasse ». Et, quand sa mère est venue la chercher durant l'après-midi, elle la fit attendre pour nous livrer sa « dernière peinture ». Chez nous, elle était reconnue.

Un mois plus tard, sa sœur aînée nous écrivait : « Je vais sans doute passer en 6^e. Ariane est un peu perdue. A l'école, ce n'est pas pareil; elle est en retard... ».

Le redoublement est certain, chez nous elle aurait continué son apprentissage au CEI. On a dû s'étonner dans la nouvelle école : Ariane ne connaît « aucun son » et puis je n'ai pas conseillé la rééducation systématique pour son défaut de prononciation. Ariane sait seulement que sous les signes écrits se cache du sens, qu'avec les mots on peut crier à l'injustice, que les mots se retrouvent dans les livres, les histoires, les lettres des amis, dans les répertoires, sur les murs de la classe, qu'on peut jouer avec, les demander si les repères font défaut, les faire écrire par



le déménagement : les monstres

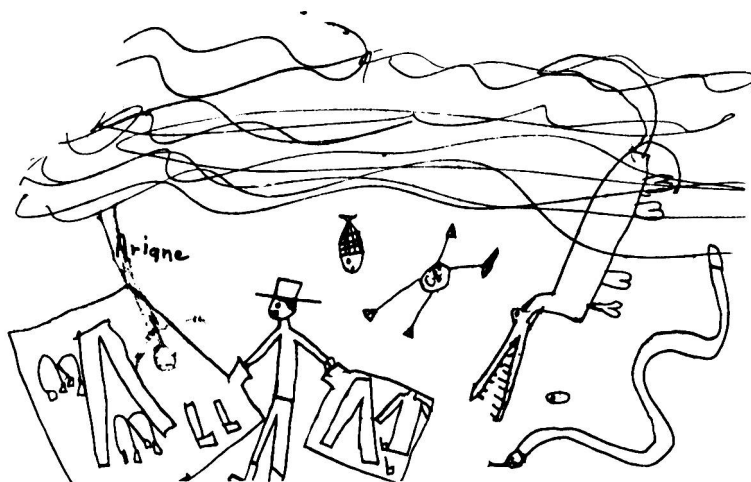


FIGURE 12.

quelqu'un d'autre... en attendant de savoir les fabriquer. Elle sait qu'une lettre reçue est un plaisir, qu'on a le droit d'écrire des histoires comme de chanter quand on en a envie et que ça n'est pas si compliqué.

N'est-ce pas là un fondement solide ? le seul fondement solide, autrement important que la connaissance de sons sans signification?

On nous accuse d'être élitistes. N'est-ce pas plutôt ceux qui pratiquent l'apprentissage systématique qui le sont ? Quels enfants sont capables de récupérer le sens de la lecture quand on ne leur a inculqué qu'un mécanisme, sinon ceux qui savent d'avance qu'il s'y trouve parce que, dans leur milieu, on entretient un rapport constant et naturel avec l'écrit?

En démystifiant la lecture, nous donnions à Ariane la possibilité de l'acquérir sans précipitation, sans angoisse. Notre attitude n'était pas du laxisme. L'enfant a besoin de se valoriser par la réussite. Celle d'Ariane, dans un premier temps, ne passait pas par l'expression verbale, l'apprentissage du code, les exercices. Il fallait ne pas privilégier la lecture par rapport aux autres disciplines pour qu'elle puisse l'« apprivoiser », la dominer. Lorsqu'elle eut compris que l'écrit était un outil par lequel on pouvait se faire reconnaître et que, de surcroît, il était source de plaisir (voir la lettre reçue), il n'y avait plus de raison pour elle de le rejeter, mais au contraire toutes les raisons de se l'approprier.

Le cas d'Ariane est exemplaire. Son vécu, ressenti par elle-même comme pauvre, inintéressant, intéresse néanmoins les autres (notre classe, les correspondants). Ariane qui craignait les réactions d'adulte (« un père c'est méchant »), qui n'attendait pas les réponses à ses questions, modifie son rapport au langage parce que sa parole est accueillie et que son vécu extra-scolaire n'est pas re-

jeté. Elle peut se situer par rapport à ses deux pôles d'existence : la maison, l'école (fig. 13).

Nous avons valorisé ce que l'école n'a pas l'habitude de valoriser, le quotidien et, dans le cas présent, un quotidien plutôt pénible, une image de l'enfance qui peut gêner, bien éloignée des stéréotypes des manuels, où « tout le monde il est bon, tout le monde il est gentil » ; une situation réelle de communication s'est créée. Les mots ont du sens, Ariane le sait; ils chantent aussi. Avoir exprimé par écrit l'injustice de sa vie l'aide à surmonter cette dure frustration.

**C'est bientôt
ce soir.
tu vas voir
ma petite sœur**

Ariane

Donner à chacun le maximum de chances

L'enfant vient d'ailleurs, « notre intervention pédagogique doit en tenir compte et s'inscrire dans son histoire pour faire sens, ce sens qui fait si souvent et si cruellement défaut dans la situation scolaire traditionnelle, même « moderniste ». En classe les lois du langage sont transgressées, le discours naturel violé ; l'interrogation du maître est de l'ordre de la rhétorique : il connaît la réponse »⁴, d'où le désarroi des enfants qui ne sont pas préparés à ce langage insolite. Dans les milieux où l'on maîtrise le langage abstrait, les enfants sont initiés aux façons de faire de l'école. Ils ne commettent pas d'erreur de comportement et savent faire la démonstration de leurs performances linguistiques⁵. L'école les récompense de leur conformisme. De toutes façons « ils s'en sortiront ». Pourtant, malgré la réussite sociale, il arrive que leur univers reste douloureusement limité au verbo-conceptuel. Sartre, dans *Les Mots*, nous livre ainsi sa triste expérience d'enfant cabotin qui allait au-devant des sollicitations intellectuelles de son entourage, mais vivait mal sa relation aux autres enfants.

Nous sommes certains qu'en ce qui concerne l'épanouissement et l'acquisition de compétences réelles, tous les enfants ont intérêt à travailler « dans le vrai ». « On n'apprend rien quand on fait semblant, sinon à faire semblant », dit le sociologue Bourdieu. L'étude des *situations de parole* dans le cadre que nous créons à l'École moderne montre que la vivacité et la richesse d'expression ne sont pas seulement le propre des enfants de milieux aisés. La

4. Bresson, professeur de psychologie à l'École pratique des Hautes Études (congrès de l'A.F.E.F., Strasbourg, 1979).

5. Idée développée dans « Les enfants du prolétariat, des handicapés linguistiques? », *Politique aujourd'hui*, août 1974.

variété de ces situations opposée au travail stéréotypé permet à chacun de trouver — à défaut d'une utopique égalité des chances — *le maximum de possibilités de réalisation personnelle*. Dans ce contexte, le vécu commun, la connaissance de l'autre — différent — permettent des échanges et une ouverture à la culture d'autrui. Il ne s'agit pas d'un nivellement par la base. Ceux que l'école qualifie de « bons élèves » trouvent d'autres moyens d'expression. L'hétérogénéité du groupe devient facteur d'enrichissement dans la classe où la parole du maître n'est pas le seul modèle, ni le seul relais. De plus, l'accueil de la parole spontanée, en prise directe sur la vie, même si elle est encore peu élaborée, permet l'évolution vers un langage plus explicite.

« A l'école tous les langages sont possibles et on est compris des copains ». André entre dans la classe, brandissant une plume : « Avec ça, madame, on écrit Zorro. » (fig. 14) Nadine dessine sa petite camarade et commente : « C'est Armelle avec son p'tit air et sa bouche comme ça ! » (fig. 15) Ce langage n'était pas primitivement destiné à l'écrit. Mais la plume imprimée (par procédé monotype), le dessin reproduit (au limographe) nécessitaient une explication pour les amis; d'où la transcription qui élargit le champ de communication. Le plaisir de se dire renaît sans cesse dans cet environnement et l'« on peut augurer que l'enfant, gratifié à l'oral, sera motivé pour prendre en charge son apprentissage de l'écrit⁶. « Insensiblement, il va se livrer à un travail de recherche dont le matériau de départ est sa propre parole qu'il veut communiquer, et à une réflexion sur l'utilisation du code à partir des connaissances qu'il en a⁷. Ainsi s'instaure en chaque enfant un projet personnel d'apprentissage.

6. P. Deforges (I.F.R.E.F.).

7. M. Pellissier (I.C.E.M.). Consulter également B.T.R., n° 21 : « Une pédagogie de la curiosité », par M. Pellissier, avec commentaire de J. Levine.

avec ça,
madame,



FIGURE 14.

on écrit
zorro.

André.

regardez Armelle



Nadine

avec son petit air

et sa bouche comme ça.

Nadine

FIGURE 15.

Ce dessin a été fait sur un fond au pochoir rose vif.

L'inadaptation scolaire n'est pas inhérente à une catégorie sociale, même si on la rencontre plus fréquemment en milieu populaire. Ces deux exemples le montrent. Pierre est fils d'enseignant. Habitué au texte libre, à la correspondance scolaire qu'il a pratiqués dans la petite classe d'une école rurale, il se trouve confronté au « sujet de rédaction » quand il arrive au CM. Il lit au tableau ce qu'il croit être une question : « Quelle voiture voudriez-vous posséder? Pourquoi? » Croyant en toute bonne foi satisfaire la curiosité de l'institutrice, il répond par écrit : « Estafette Citroën parce qu'on peut camper dedans ».

Cette réponse pertinente fut jugée parfaitement déplacée par l'institutrice qui l'interpréta comme une déficience. Jacqueline et Muriel, deux fillettes de l'assistance, deux sœurs, terminent avec aisance, et avant les autres, leur apprentissage de la lecture au CP, chacune à un an d'intervalle et « à l'âge officiel ». Pourtant, dans le passé, rien ne leur a été épargné sur le plan affectif : abandon, malnutrition, changement de nourrice. Il faut dire qu'à la maison la nourrice ne s'angoissait pas au sujet de leur scolarité comme peuvent le faire des parents trop bien intentionnés.

Compte tenu donc de ce facteur sociologique très important qu'est le rapport de la famille à l'école, surtout au moment de la mise en place des premiers apprentissages, nous pensons que tout n'est pas joué avant six ans et avant l'école. Entre le découragement qui pourrait nous saisir devant les injustices sociales et la révolte généreuse, mais souvent inefficace, nous choisissons d'agir « ici maintenant », sur notre lieu de travail, d'analyser nos pratiques, de prendre en charge notre formation. Cette pédagogie en rupture avec la tradition permet de créer un environnement tel que chaque enfant trouve à l'école un milieu de socialisation complémentaire à son milieu d'origine ; elle le

met en situation d'utiliser toutes les fonctions du langage et de la communication.

Nous ne rejoignons pas Bernstein, quelle que soit par ailleurs la valeur de ses travaux, quand, ayant opposé les milieux « de code élaboré » à ceux de « code restreint », il prétend que les élèves des classes les plus défavorisées sont passifs, « réticents aux méthodes de participation active et de coopération, mais réceptifs aux méthodes fondées sur l'exercice et la répétition »⁸. De même, quand il ajoute à propos de la lecture que « les méthodes phonétiques d'enseignement pourraient bien être plus efficaces que les méthodes dites globales »⁹. C'est sans doute le manque de contact avec des praticiens qui conduit Bernstein à des conclusions que notre expérience quotidienne nous permet de réfuter. Nous ne nions pas les réalités sociales. Certes, le passé d'Ariane, Jacqueline et Muriel les a marquées douloureusement, mais, dans la classe, se sont opérés la réconciliation avec la vie et le rétablissement des circuits de communication. Leur exemple nous permet de récuser avec force le terme de « milieu défavorisé » qui sert d'alibi pour réintroduire des normes, des pédagogies de compensation, des pratiques ségrégatives, comme le CP à deux vitesses, et toutes les formes de soutien réactionnaire qui renvoient aux enfants une mauvaise image d'eux-mêmes, créant chez eux une mentalité d'assistés.

Nous ne tombons pas non plus dans le piège de « l'ouvriérisme » en préconisant un enseignement précoce de la lecture. Nous refusons d'exploiter et de manipuler la parole et l'écrit des enfants et d'accélérer, surtout au

8. Basil Bernstein, *Langage et classes sociales*, Éd. de Minuit, 1976.

9. La réponse a été donnée par avance, il y a de nombreuses années, par L. BALESSÉ et C. FREINET, *La Lecture par l'imprimerie à l'école*, Bibliothèque de l'École moderne. C'est en milieu très populaire que L. Balesse a mené son expérience de lecture globale naturelle.

début, le rythme des apprentissages. Nous savons qu'il est vain de faire l'économie du tâtonnement expérimental au cours duquel l'enfant se donne des stratégies qu'il transférera dans ses apprentissages ultérieurs. L'idée peut être généreuse de donner au plus vite l'outil-lecture aux enfants de classe populaire, mais un danger resurgit auquel n'échappent pas les tenants d'une pédagogie de revanche qui n'a plus rien de commun avec une éducation démocratique ; car ce type de pédagogie réintroduit le dressage au lieu de l'apprentissage volontaire.

« Chaque fois que nous disons ' il faut ', nous accélérons la fuite en avant, nous élevons la barre des exigences et nous redevenons nous-mêmes ségrégatifs »^{10 11 11}. Cette forme déguisée de paternalisme reconduit encore le système.

Nous ne privilégions donc pas la lecture, nous ne la situons pas au sommet de la hiérarchie des disciplines et nous en refusons l'enseignement systématique. Par contre, nous commençons très tôt le « bain de lecture » et toutes les activités axées sur le sens, dans l'esprit que nous avons défini. Si nous faisons confiance aux enfants, ils iront plus loin que les programmes, pourtant ambitieux dans leur progression linéaire, mais réducteurs par rapport à l'approche globale¹¹ que nous préconisons.

Chaque jour nous apporte la preuve des potentialités des enfants. Ceux-ci sont présents dans les chapitres qui suivent, nous le sommes aussi, non seulement comme enseignants, mais comme êtres humains responsables. A l'heure du « ras l'bol » que provoque l'embrigadement bureaucratique d'une société qui reconduit l'ancienne division du travail, le paternalisme sous toutes ses formes, et

10. Michel Barré (I.C.E.M.).

11. A propos d'approche globale — systématique — on trouve dans *Le Macroscop*e de Joël De Rosnay (Seuil, 1975) une excellente définition des « méthodes naturelles » dites « à système ouvert ».

dont « la honte est d'avoir créé des métiers qu'on ne peut plus aimer »¹², nous revendiquons le droit d'aimer le nôtre : « nous redirons longtemps encore l'urgente nécessité de retourner obstinément à la base, d'aller chercher dans les pensées, dans les soucis et dans les questions enfantines, les directives essentielles de notre pédagogie vivante ; de retrouver la vérité des premiers contacts de l'enfant avec le monde, de ses tâtonnements, de ses réussites et de ses départs résolus pour de nouveaux dépassements »¹³.

12. Morvan Lebesque, *Comment peut-on être Breton?*, Le Seuil.

13. C. Freinet, *La Méthode naturelle de lecture*, t. II, p. 208.

DEUXIÈME PARTIE

**COMMENT AIDE-T-ON L'ENFANT
À ACQUÉRIR SON AUTONOMIE?**

Qu'est-ce qui constitue pour l'enfant du cours préparatoire « l'environnement de la lecture », non pas seulement ce qui facilite son apprentissage, mais ce qui, à cette période, favorise une construction globale de sa personnalité ?

Quelles sont les conditions de cette construction harmonieuse ? L'une d'elles dépend très peu de nous, mais elle est primordiale : la santé physique. Il nous faut prêter attention à tous les problèmes moteurs et aux déficiences visuelles et auditives. D'autres ne dépendent pas seulement de nous, mais de tout le passé de la petite enfance et des conditions actuelles de vie familiale ; ce sont celles qui conditionnent l'équilibre affectif. Seul cet équilibre permet l'expression, la communication. Il existera :

1. Si l'enfant est sécurisé.
2. S'il s'intègre au groupe, ce qui suppose une prise de conscience des autres, du groupe et l'acceptation intérieure de la loi du groupe.
3. Si l'on diminue le hiatus parents-école. Il est nécessaire que les parents se sentent chez eux à l'école, pour que s'instaure un véritable dialogue. Il nous faut oublier notre fonction, pour que s'engage une véritable coopération humaine sur tous les plans.
4. Si l'on diminue le hiatus maternelle-primaire. Notre démarche pédagogique est la même en primaire qu'en maternelle, seuls les apprentissages sont différents.
5. Si l'on supprime la situation d'échec par la multiplicité des moyens de valorisation. Supprimer la notion d'échec ne veut pas dire abandonner toute exigence et se contenter d'observer l'enfant. Il ne s'agit pas non plus de lui imposer une exigence extérieure, ce serait peine perdue. Il faut réveiller en lui l'exigence intérieure d'aller plus loin, un certain goût du risque, parce qu'il nous sentira là pour l'aider à surmonter les difficultés que pourra faire surgir cette audace toute neuve. C'est pourquoi il n'est pas

besoin, pour nous, d'inculquer à nos enfants un « sens de l'effort » prétendu perdu : ce sens de l'effort, ce sens de l'obstacle à surmonter, ils l'ont encore ; on le retrouve très vite, si l'effort n'est pas gratuit; et nous veillons à ce que la réussite soit au bout.

6. Si l'on arrive à faire surmonter aux enfants l'angoisse de l'absence. Il faut que l'enfant prenne conscience que l'absence n'est pas disparition totale, que la communication n'est pas seulement présence et contact immédiat. Les enfants qui n'ont pas maîtrisé cette notion ont vécu trop d'expériences angoissantes, avec changement fréquent d'environnement, cause chez eux d'un manque total de références. Ils n'ont plus aucune confiance dans une relation gratifiante, donc ne peuvent plus se projeter dans l'avenir. Lire demande cette projection dans l'avenir parce que c'est une communication différée.

Si l'équilibre se réalise, l'enfant devient disponible, il prend en charge son apprentissage, à condition qu'on respecte son temps de tâtonnement et qu'on lui offre le milieu le plus aidant et le plus riche possible.

CHAPITRE PREMIER

L'ENFANT PREND POSSESSION DE L'ESPACE

Le milieu de vie

Il nous faut penser le milieu de vie des enfants de façon que celui-ci les aide à organiser la perception du corps et celle du monde qui les entoure. Qu'il les aide aussi, si possible, à faire les expériences qui leur ont manqué plus tôt. « C'est souvent en revenant aux modes de communication infra-verbaux les plus primitifs, les plus archaïques, comme le contact corporel et l'expression du corps, que les possibilités de communication, y compris le langage verbal, peuvent être débloquées » (André Lapiere et Bernard Aucouturier).

Les expériences libres que les enfants font dans un milieu permissif, valorisant, structurant, les conduiront à une prise de conscience d'eux-mêmes et du monde et à une possibilité d'action toujours mieux adaptée. Nous les aidons à développer leurs pouvoirs. Nous favorisons les contacts avec la matière, l'eau, la terre, les contacts avec le sol, en laissant les enfants se traîner, jouer et travailler à terre et en cherchant, à l'extérieur et à l'intérieur, comment et où installer de telles activités.

Ceci implique une certaine organisation de l'espace, particulièrement de celui de la classe qui nous incombe au départ, même s'il est, par la suite, remodelé par les enfants eux-mêmes : il nous faut ménager des espaces vides de meubles pour pouvoir s'asseoir ensemble à terre, s'y installer pour dessiner, pour réaliser des activités mathématiques à plat sur le sol, pour jouer avec le cochon d'Inde... On peut aussi utiliser les murs au niveau inférieur. C'est

accroupis que les enfants vont consulter la liste des correspondants, ou les créations mathématiques qui viennent d'être reçues.

Il y a deux sortes d'espaces dans la classe, l'espace individuel et l'espace collectif. L'enfant commence par prendre possession de son espace individuel en y posant sa marque et il faut protéger l'inviolabilité de cet espace pour qu'il puisse se sentir en sécurité. Les enfants prennent ensuite conscience de l'espace collectif. Quand ils se sentent chez eux dans la classe, ils peuvent commencer à modifier cet espace. Ceci ne pourra guère se faire avant que le sentiment de constituer un groupe ne commence à émerger. Agir sur l'espace collectif aide l'enfant à affirmer son autonomie.

Voici un exemple de lente prise de possession de l'espace. Nathalie ne trouve jamais ses affaires : elle ne les « voit » pas et le dit, sans chercher. Elle met très longtemps à repérer les différents coins de la classe, attend qu'on la guide. Quel problème pour poser son bouquet quelque part, s'installer à un atelier, chercher des lettres dans la casse* ! Elle ne sait pas non plus se repérer dans une page, entre les pages de son cahier. Au bout d'un mois, cependant, elle situe les affichages, les tableaux, sait retrouver son dessin commencé et pense à le finir. Elle repère beaucoup de mots et commence à chercher, sans trop de difficultés, les mots qu'elle a oubliés, dans ses textes.

Apprendre à se déplacer dans la classe, ce fut pour elle la première conquête ; la deuxième ce fut de moins solliciter la maîtresse et de se tourner vers les autres enfants, de demander leur aide, d'apporter son idée, et aussi d'agir seule. Et la troisième, sans doute, d'apprendre à sauter à

1. La casse = casier où l'on range les caractères d'imprimerie en plomb. Cf. troisième partie, chap. IV : lecture et imprimerie.

la corde : c'était un apprentissage qu'elle avait décidé de faire et auquel elle s'est astreinte patiemment.

Nous essayons, quand nous le pouvons, de faire évoluer les enfants en milieu naturel, parce qu'ils ont de moins en moins l'occasion de le faire dans la vie quotidienne. Courir en terrain accidenté, grimper, assurer son équilibre, non seulement dans l'espace uniformisé du gymnase aux installations stéréotypées, mais dans un milieu où les situations imprévues exigent sans cesse des réponses nouvelles, cela permet d'enrichir ces « expériences du corps », bases du développement de l'enfant.

Un exemple : des enfants de CP ont décidé de construire une balançoire à l'aide de deux troncs d'arbre. Ils utilisent un outil, en l'occurrence une ficelle trouvée dans le bois. Ils se concertent pour arriver à une action collective cohérente : tirer le tronc d'arbre avec une ficelle à plusieurs, pendant que d'autres le poussent. Il faut ensuite résoudre une autre difficulté : se répartir le travail pour mettre ce tronc en équilibre sur l'autre. Sont mis en jeu l'invention, l'intelligence, le recours au groupe, l'utilisation du corps dans son ensemble.

L'expression corporelle

S'exprimer avec son corps, c'est non seulement utiliser toutes les parties de son corps, mais encore prendre possession de l'espace extérieur, dialoguer avec les autres sans le secours du mot, s'organiser à deux, en petits groupes, en grands groupes, pour exprimer quelque chose en commun. L'enfant de CP a beaucoup de mal à utiliser son corps. En général, il se sert de ses pieds, de ses bras, plus rarement de sa tête, encore moins du tronc. Il faut donc, après l'avoir laissé s'exprimer librement, l'inciter à observer les autres, à revenir sur ce qu'il a essayé d'exprimer pour le mieux structurer.

Un exemple : après avoir vu à la télé Gros-Minet porter un piano, un enfant propose à la classe ce travail qui est adopté à l'unanimité. Trois groupes se mettent au travail. Après un temps de recherche libre, chaque groupe montre ce qui a été fait.

Les enfants remarquent : — « Frank va trop vite, un piano, c'est lourd. » — « Marc, on dirait qu'il porte un tout petit piano. » Suit une discussion sur la taille du piano, sur le poids, sur la façon de le porter, à un, à deux, sur la vitesse à adopter, sur les variantes : monter un escalier, le descendre, etc. Puis, c'est le retour au travail par groupes, suivi d'une nouvelle présentation aux camarades et de la critique de la séance de travail.

Les enfants ont utilisé jambes, bras, corps, tête, ont travaillé les notions de vitesse, d'intensité (lourd, léger), de direction, d'orientation (haut, bas), de situation (devant, derrière), au cours d'une activité globale dont aucun aspect ne peut être dissocié des autres.

CHAPITRE II

L'ENFANT PREND POSSESSION DU TEMPS

Définition et composantes de la notion de temps

La notion de temps semble très difficile à cerner, car on ne peut pas l'étudier seule, elle est souvent liée à celle d'espace.

« Comme l'organisation de l'espace, l'organisation du temps se présente à deux niveaux :

— perception immédiate supposant une organisation spontanée et intuitive de faits successifs. Exemple : trois coups frappés.

— présentation mentale permettant, à partir du moment présent, d'envisager le passé et le futur.

Ce deuxième niveau est fonction de la maturation nerveuse de l'individu. Les enfants de quatre à sept ans ont encore des difficultés à se situer dans le temps. Ils ont besoin de repères précis. »

(D. MÉDARD, « Dossier tiers-temps », *E.P.S.*, 137/5.)

En ce qui concerne les composantes du temps, nous avons repris la classification de Vayer qui distingue les notions suivantes :

- succession, simultanété;
- changement, continuité;
- durée, vitesse;
- régularité, accentuation.

Nous avons essayé, au travers d'exemples pris dans nos classes, d'étudier la façon dont l'enfant prend conscience de ces différentes composantes.

Comment l'enfant vit-il le temps

• A l'entrée au CP, la notion de *succession* est-elle bien intégrée? Nous avons remarqué que les enfants qui souffrent de carences affectives, sont souvent perturbés sur le plan spatio-temporel, mais que la réciproque n'est pas forcément vraie.

DAVID, très solitaire, écrit en fin de CP : « Un clown veut jouer au ballon, mais personne, alors il se tue. Il balance le ballon. » Questionné par ses camarades qui ne comprennent pas ce qu'il a voulu dire, il explique péniblement que le clown se tue avec un couteau, que personne ne veut jouer avec lui, qu'il balance le ballon parce qu'il est tout seul. Il faut cinq bonnes minutes pour rétablir l'enchaînement des faits.

Souvent, l'enfant se bloque sur un mot, un fait, le plus important pour lui, et oublie le reste, ou le rajoute pêle-mêle.

Voici le brouillon d'un texte de MARTIAL :

voiture à Noël voiture j'ai eu ^{une} voiture

Martial n'arrivait pas à maîtriser la succession des mots nécessaires à la compréhension, tout occupé par l'idée principale.

Souvent également, l'enfant raconte un événement en commençant par la fin : Frédéric, sept ans et demi, redouble le CP. À l'entretien du matin, il apporte deux pièces de un franc et les montre : « J'ai deux francs. »

Les autres :

« D'où tu les as eus ? »

— C'était sous mon coussin, c'est la souris qui m'les a donnés.

- Pourquoi la souris elle t'a apporté des sous?
- Pasque mon papa y m'a arraché une dent.
- Qu'est-ce que t'en a fait d'ta dent?
- Ma maman è m'la mis sous mon coussin. »

Cette histoire de dent a provoqué beaucoup de commentaires, presque tout le monde dans la classe ayant vécu des expériences semblables; je proposai donc d'écrire ce qu'avait raconté Frédéric, et demandai aux enfants de retrouver le début de l'histoire. A ma stupeur, un groupe de six élèves en était incapable. Ils pouvaient situer un fait par rapport à un autre, et un seul, et non par rapport aux trois autres comme dans le récit de Frédéric. J'ai dû, avec eux, passer par l'intermédiaire de la bande dessinée, pour leur faire prendre conscience de la succession des événements.

Ce sont les mêmes enfants qui, en rythme, ont du mal à reproduire quatre frappés simples. Ils en feront trois, cinq ou plus, s'arrêtant parce que les autres s'arrêtent, sans avoir conscience du nombre de coups frappés. Il est à prévoir que ces enfants rencontreront de nombreuses difficultés.

Alors que Rodolphe, même classe, semble avoir intégré la notion de succession. Il écrit : « Olivier est venu chez moi, on a joué dans le parc Picasso sur le toboggan et les autres sont venus nous ennuyer, après nous sommes revenus. »

• Qu'en est-il des autres notions, *changement*, *durée*, *régularité*, très liées à celles de succession?

A son entrée au CP, l'enfant semble posséder la notion de changement, à condition que celui-ci rende compte d'un rythme régulier de vie, et que la durée des périodes soit relativement courte. L'enfant vit intensément l'instant présent et perçoit mal les changements lents de la vie (cycles saisonniers, vieillissement) : par exemple, les en-

fants n'ont pas envie d'arroser les plantes qui poussent lentement.

L'enfant ne se rend pas compte qu'il grandit, sauf s'il a, près de lui, un jeune animal ou un bébé dont les rythmes de croissance plus rapides lui permettent une prise de conscience de cette notion complexe. MARC, six ans, dit : « Aujourd'hui, mon petit frère a deux ans. Ma chienne Gia a aussi deux ans, mais elle, c'est une dame, parce qu'elle a eu des bébés. Mon petit frère, c'est encore un bébé. »

L'enfant commence à structurer sa journée à travers les moments agréables : repas, récréations, l'heure des mamans... qui se succèdent avec régularité. Dès que ces repères sont déplacés, il y a perturbation affective et souvent insécurité.

Quelques exemples :

CHRISTOPHE, sept ans et demi, CE1, passe 24 heures à la clinique pour une opération des amygdales (nous le savions par sa maman). A son retour, il nous déclare y être resté deux jours et ne se rend à l'évidence qu'après avoir compté repas et nuit. Il nous dit : « On m'a fait beaucoup de choses la nuit, alors elle a duré plus longtemps. »

ARMELLE écrit : « Toute la journée, j'ai joué à la poupée, après je suis revenue à l'école. » En fait, elle n'a joué à la poupée qu'après le repas de midi. Mais cette interclasse était particulièrement importante puisqu'elle avait, ce jour-là, sa correspondante à la maison (ce qu'elle ne dit pas, d'ailleurs, dans son texte). Comme pour Christophe, le moment s'élargit parce qu'il a été vécu intensément.

En expression corporelle, on s'aperçoit rapidement que, si la notion de vitesse semble acquise, on confond lenteur et petitesse ; un rythme régulier ne peut être soutenu longtemps, et l'accélération est mal, ou pas du tout, perçue. Un long travail sur les contraires fera lentement prendre conscience de ces notions difficiles.

- Comment l'enfant arrive-t-il à se projeter dans *l'avenir* et à assumer ses projets?

Il faut qu'il prenne conscience du déroulement des processus avec un début, un milieu, une fin.

THIERRY ne supporte pas que je le fasse attendre quand il m'appelle (premier trimestre) et il ne le supportera que lorsqu'il aura compris que je ne tromperai pas son attente et que je viendrai de toute façon. L'enfant vit d'autant plus dans l'instant qu'il est plus angoissé.

Peu à peu, les projets s'affinent, dans le futur proche d'abord, dans le futur plus lointain ensuite : Un enfant dit (mois de novembre) : « Quand j'aurai fini mon histoire, j'irai à la peinture. » Un peu plus tard, il dira : « Dans cinq jours, ce sera mon anniversaire. » Plus tard encore (CE) : « Cette semaine, je vais apprendre la table du 6, la semaine prochaine, celle du 7, et puis une par semaine, jusqu'à ce que j'aie fini. »

Avant que l'enfant en arrive là, qu'a-t-il fait? Comment l'avons-nous aidé, tant hors lecture, que pendant le temps consacré à cette activité? C'est ce que nous allons essayer de préciser.

Comment aidons-nous l'enfant à intégrer la notion de temps?

- Prise de conscience du déroulement du temps à *travers la vie de la classe*.

Nous essayons de lui offrir une structure simple du temps, dans laquelle il puisse trouver ses repères et qui, par là-même, le sécurise. Au début de l'année, on organise les activités pour deux heures en une sorte d'emploi du temps oral. Au cours du premier trimestre, on remarque les changements d'activité, ce qui est passé, ce qui va venir. Au deuxième trimestre, on installe le plan de

la journée, puis de la semaine, au tableau, on se repère dedans.

A partir du moment où les enfants intériorisent le déroulement de la journée, on peut se permettre d'introduire des changements d'emploi du temps avec eux. Ils expriment alors leur sens du temps par des phrases comme celle-ci : « Hier j'ai fait une fiche, aujourd'hui je fais une histoire. »

La prise de conscience du temps se fait par les moments les plus intensément vécus : le voyage chez les correspondants, les sorties, les gâteaux, la naissance ou la mort des animaux, l'éclosion des fleurs qu'on guettait depuis des jours...

Il est des moments collectifs qu'on vit avant, pendant, après : « Nous avons préparé le voyage chez les correspondants; nous l'avons situé dix jours à l'avance sur un calendrier simple où on barrait les jours. Nous avons eu des activités en prévision du voyage (papier à distribuer, lettres aux correspondants, cadeaux à préparer), il fallait tenir compte du temps qui nous restait. Nous avons vécu le voyage sans nous préoccuper du temps bien sûr, puis nous en avons raconté, dessiné, écrit des moments qu'il a fallu replacer les uns par rapport aux autres. » (Classe de M. Delcos).

Il semble important que certains repères soient communs à la classe et à la vie familiale de l'enfant : fêtes (Noël, Mardi-Gras), anniversaires, événements locaux (foires...).

La correspondance joue un rôle privilégié dans le repérage temporel. Il faut situer ce qu'on reçoit, ce qu'on envoie : « Il faut terminer ta lettre pour ce soir, pour demain. » Ce qu'on reçoit fait référence à des événements vieux de plusieurs jours : à propos d'un texte sur la neige, exploité plus d'une semaine après l'événement, il a fallu expliquer que la neige était tombée chez les correspon-

dants en même temps que chez nous et replacer les faits dans les jours passés. A partir du moment où la correspondance devient un véritable échange, l'importance du temps s'accroît : on fait référence à une lettre reçue la semaine précédente, on met en réserve des questions auxquelles il faudra répondre plus tard.

Petit à petit, l'enfant passe du temps vécu au temps conçu, de la conscience de son temps personnel au temps des parents, etc.

• *Représentation du temps dans l'espace.*

Elle se fait progressivement, d'abord pour des temps très courts :

- plan d'une journée;
- représentation, puis plan de la semaine : (fig. 16)












Lundi	Mardi	Mercredi	Judi	Vendredi	Samedi	Dimanche
						
	<i>texte à distribuer</i>					
	<i>dessin</i>					
	<i>je vais porter et chercher le courrier</i>					
	<i>je me repose</i>					

FIGURE 16.

On introduit ensuite un plan de travail collectif, des plans de travail individuels : (fig. 17)

	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi	Samedi
<i>J'écris une histoire, lettre</i>					
<i>Je fais une fiche de lecture</i>					
<i>Je lis</i>					
<i>Je fais une fiche de calcul</i>					
<i>Je cherche quelque chose tout seul</i>					

FIGURE 17.

Et aussi de multiples calendriers :

— L'éphéméride : un enfant responsable arrache chaque jour le feuillet et le colle sur une grande feuille qui reste sous les yeux de tous les enfants. Ainsi peut se consolider la notion de temps écoulé (de plus, comme les chiffres sont gros, les petits y font référence tant qu'ils ne savent pas écrire les nombres).

— Un grand calendrier représentant toute l'année, qui permet de se projeter dans le futur; nous y marquons les anniversaires, les vacances, les dates importantes (ex. : les jours de piscine, une fois par mois). Les enfants peuvent le consulter à tout moment, mais n'en comprennent pas encore toutes les indications; aussi, autour de lui, se déroulent parfois de vives discussions. Un enfant est chargé de marquer d'une croix, le matin, chaque jour écoulé.

D'autres, enfin, mensuels ou bimensuels.

Il est intéressant de voir les enfants manipuler les ca-

lendriers. Alain, chargé de colorier les jours sur un calendrier-bande, en colorie cinq à la fois le premier jour. Nathalie qui confectionne elle-même un calendrier du même type, oublie, la première semaine, de noter le mercredi et le samedi.

Toutes sortes d'observations aident à s'installer la notion de temps :

- Changements météorologiques;
- Plantations;
- Élevages.

• *Ateliers de rythmes visuels* : l'enfant peut y reproduire ou y créer des successions d'objets, allant du simple au complexe.

Exemples :

Au début de l'année, Carole arrive à reproduire la succession suivante : cube bleu, cube rouge, cube bleu, cube rouge, etc., mais ne parvient pas à reproduire celle-ci : un cube rouge, deux cubes bleus, un cube rouge, etc. C'est une enfant cardiaque, incurable, très perturbée affectivement par une vie familiale peu stable. Elle se fatigue très vite, n'accroche à rien, aime seulement jouer avec les cubes, les jetons. Elle passera par les stades suivants :

- Dessin sur papier par la maîtresse : Carole dispose ses cubes sur le dessin;
- disposition des cubes, dessin caché;
- enfilage de perles selon la même disposition;
- collage de gommettes, toujours selon la même disposition ;
- dessin.

Tout cela a l'air très systématique, mais Carole s'est inventé ces exercices, les répétant avec des matériaux divers jusqu'à la réussite. D'autres enfants ont soit reproduit, soit inventé des successions régulières d'objets, sans passer par tous ces stades.

• *Ateliers de rythmes auditifs :*

Ce travail commence au début de l'année par des jeux collectifs où les enfants doivent reconnaître non seulement les bruits émis, mais aussi leur succession.

Exemples :

- Différence de matières : bois, fer, mur...;
- différence de frappés : main sur table, pieds par terre, crayon sur table...;
- différence d'instruments : tambourin, claves, métallophone;
- différence de voix : voix de Patrick, de Karine, de la maîtresse...

Tous ces jeux se compliquent ensuite d'un travail sur :

- vitesses différentes (lent, rapide);
- intensités différentes (fort, faible);
- tonalités différentes (grave, aigu).

Les enfants sont invités :

- soit à reproduire exactement ces frappés;
- soit à les imiter;
- soit à répondre en écho par le semblable ou par le contraire, ou par une succession d'actions.

Il est souhaitable que ce travail, collectif en début d'année, cède le pas à un travail d'atelier, avec recherches et propositions des enfants, ceci pour éviter toute systématisation abusive. Pour les activités collectives, dix minutes par jour suffisent.

Outre ces observations, nous notons les apports extrêmement importants de techniques d'expression telles que le théâtre, la musique, les marionnettes, l'expression corporelle qui, toutes, demandent au départ à l'enfant de vivre le temps, non seulement isolé, mais en groupe et aussi de le concevoir, pour parvenir à structurer sa production. Nous verrons tout à l'heure l'importance du groupe dans cette recherche.

• *De la chaîne parlée à la chaîne écrite.*

Le travail porte, dès le début de l'année, sur l'analyse du texte étudié collectivement, analyse qui s'effectue à la fois dans l'espace (celui du tableau, de la feuille imprimée, du cahier) et dans le temps (déroulement de l'action, notion de début, milieu, fin).

Exemple : RÉGIS raconte :

« Cet été, je suis allé à la mer, j'ai ramassé des crabes avec mon frère. » Régis qui est du midi mime ce qu'il a fait, explique comment il faut attraper les crabes. Nous décidons d'écrire au tableau une partie de son histoire, le début, en gardant ses paroles exactes. Beaucoup de ses camarades situent le début à « j'ai ramassé ». De plus, Régis est un enfant au langage riche, et « cet été » et « je suis allé » deviennent « en été » et « j'ai été ». Finalement, nous gardons : « à la mer, j'ai ramassé des crabes avec mon frère » que nous répétons pour prendre conscience du déroulement de la phrase. Nous nous écoutons, puis les enfants vont montrer au tableau le groupe de mots qui correspond à ce qui a été dit, avec toutes les observations d'usage.

Certains remarquent que « des crabes » c'est après « j'ai ramassé ». Nous travaillons donc sur avant, après; phrase orale seule, phrase écrite ensuite. A un stade plus avancé, le découpage se fera non plus en groupes de mots, mais en mots, puis, plus tard encore, selon les découvertes des enfants, en syllabes, phonèmes ou morceaux de mots. Il n'y a pas ici ordre chronologique, mais juxtaposition, très différente selon les enfants et les mots. Il faudrait travailler aussi sur la place du phonème ou de la syllabe dans le mot, début, milieu, fin. Pour certains enfants, c'est un travail difficile. Il est parfois nécessaire de matérialiser les phonèmes par des jetons ou des cubes. Le même travail de découpage doit être fait également sur les phrases

que l'enfant désire écrire. Mais, encore une fois, attention à ne pas systématiser ce genre d'exercice et à ne pas perdre de vue le sens de ce qu'est la vraie lecture, basée sur l'intérêt, le désir de communication.

• *Comment le langage exprime-t-il le temps?*

Quels sont les mots et tournures de phrases utilisés par les enfants pour traduire les notions de temps?

L'enfant utilise beaucoup les références spatiales :

— « Quand j'étais chez ma mamie... »;

— « Quand j'étais en Afrique... »;

— « Quand j'étais dans ma maison d'avant », etc.

L'adulte les utilise aussi, mais l'enfant les privilégie, car la notion d'espace, plus concrète, semble plus facile à utiliser.

Le déroulement du temps s'exprime, au début du CP, par rapport au moment présent :

— « Une fois, y avait, l'autre jour, avant. »

— « Et puis, eh ben, alors, après », pour une succession.

— « Après, bientôt, demain », plus rarement « tout à l'heure ».

On note de fréquentes confusions de vocabulaire (demain pour hier, hier pour tout ce qui est avant, l'année dernière pour tout ce qui est un peu loin dans le passé).

Parfois, seul un événement fortuit peut nous faire prendre conscience de cette confusion, car il est difficile de discerner s'il y a méconnaissance du vocabulaire ou de la notion de temps elle-même. Quand Geneviève dit : « L'année dernière, j'ai été sur la colline avec Karine, j'ai ramassé des escargots », il serait impossible, chez cette petite fille qui a un langage structuré et un vocabulaire varié, de déceler l'erreur; mais Karine rectifie : « Non, c'était pas l'année dernière, c'était dimanche, pas celui d'hier, l'autre avant. »

Peu de futurs. L'enfant parle le plus souvent au présent :

— « Demain c'est mon anniversaire. »

— « Lundi, on va à la piscine », etc.

Certains enfants vivent même des événements futurs comme s'ils étaient déjà passés. ANNE, dont les parents doivent partir en voyage, raconte : « Mes parents sont partis... » Son angoisse à propos de ce départ le lui fait vivre de façon anticipée.

Peu à peu, le vocabulaire s'affine. « Hier », les noms des jours apparaissent, puis « hier soir, hier après-midi, demain soir », les références dans le temps proche : « Dans cinq jours ce sera mon anniversaire. » Mais cela ne se passe pas tout seul : cela intervient au moment où la communication ne s'établit pas et où le maître, ou le groupe-classe, demande des précisions.

En début d'année, pendant les entretiens, lorsque l'enfant raconte un événement vécu, il est exceptionnel que ses camarades lui posent une question ou lui demandent une précision. Le plus souvent, ils se contentent d'écouter quand ils ne sont pas indifférents (préoccupés uniquement par leur propre histoire et attendant, plus ou moins patiemment, leur tour de parole). C'est alors que la part du maître est importante. Il pose des questions, faisant préciser les termes, les lieux, les détails nécessaires.

La prise de conscience du temps en ses diverses composantes est donc longue et complexe. Elle se continuera bien au-delà du CP à travers divers apprentissages plus ou moins scolaires (organisation des activités, approche de diverses structures linguistiques). On ne peut d'ailleurs complètement la dissocier d'autres notions : espace, causalité.

CHAPITRE III

L'ENFANT PREND POSSESSION DU LANGAGE

Importance du langage

- C'est une forme de *communication* qui s'établit très vite entre la mère et l'enfant, associée à d'autres formes d'échanges. De cette communication, naît le plaisir : « Si la communication passe, l'enfant se sent accepté, valorisé par l'accueil, la compréhension. Son désir reconnu est souvent satisfait; il est donc motivé pour de nouvelles acquisitions » (L. Duquesne).

- *Notre civilisation privilégie le langage*, communication au second degré. Nous cherchons les mots qui traduisent le mieux notre pensée. Tout le monde a connu l'agacement de ne pas arriver à s'exprimer avec précision, ou d'être mal compris. Nous avons besoin d'un langage explicite, capable de coller au plus près à la réalité.

D'autre part, la vie en société nous a appris à occulter certaines pensées qui pourraient blesser notre interlocuteur ou, au contraire, à utiliser les formes de langages adaptées aux situations de communication orales les plus diverses.

- Le langage oral est une forme *d'expression* à laquelle l'enfant est confronté depuis son enfance et même avant. Dans le ventre de sa mère, l'enfant perçoit les bruits extérieurs et reconnaît sans doute la voix maternelle aux vibrations spéciales transmises par l'intermédiaire du corps. Par la suite, c'est la maman qui lui donne les premiers embryons du langage articulé et aussi ce plai-

sir du langage sans lequel il n'y aurait même pas désir d'expression.

« Pour que l'enfant soit disponible pour acquérir la langue écrite, il faut qu'il trouve un plaisir à la langue du récit imaginaire, qu'il ait l'habitude de se raconter des histoires dans sa tête et qu'il ait acquis cette capacité autrement que par nécessité, qu'il puisse jouer avec le langage » (Diaktine).

Mais, aujourd'hui, l'enfant est noyé, dès le plus jeune âge, dans un océan de bruits divers (machines, bruits extérieurs, radio, télé, etc.) : il entend toutes sortes de langages qui ne s'adressent pas à lui, qu'il ne comprend pas. On le fait taire quand on veut écouter la radio et la télé. Comment éprouver le plaisir du langage dans de telles conditions, comment éduquer son oreille, affiner son sens de l'ouïe? Alors, de plus en plus, nous avons des enfants au langage réduit, mal articulé. On remarque de nombreuses confusions de sons, on comprend mal l'enfant et il se réfugie peu à peu dans d'autres formes d'expression (cris, gestes divers, gribouillages, dessins) ou dans le mutisme — car le silence aussi est un moyen d'expression.

- Le langage, *instrument de pouvoir* sur le monde. Le monde appartient à ceux qui savent parler. Il suffit de voir comment nous pouvons être subjugués par un beau discours :

- Maîtrise de la forme : phrases courtes, ramassées, percutantes, ou, au contraire, longues, lentes, propices au charme, à la poésie.

- Introduction de tournures complexes (mélanges d'affirmations et de négations, par exemple) qui exige des auditeurs une agilité d'esprit toute spéciale pour arriver à pénétrer les intentions précises de l'auteur.

- Introduction de certains mots qui rendent un dis-

cours totalement incompréhensible à qui ne les connaît pas.

— Utilisation de jargons professionnels, ou propres à un groupe d'individus, qui permettent de s'imposer aux autres.

— Maîtrise du débit, qui se précipite ou se ralentit selon les sentiments que l'on veut faire partager à l'auditoire.

— Utilisation des silences (place, longueur).

— Travail de l'articulation qui permet à celui qui parle de mieux s'exprimer, à l'auditeur de vivre une écoute détendue.

— Maîtrise de la respiration qui permet celle du débit et de l'articulation.

— Maîtrise de la voix dans ses diverses composantes (timbre, ampleur, tessiture, résistance à la fatigue). Tout le monde est sensible au charme de certaines voix ou saisi de malaise à l'écoute de voix criardes ou mal posées.

La plupart des hommes influents sont passés maîtres dans cet art complexe : le langage est une arme.

• Ce sont ces trois aspects du langage : communication, expression, instrument de pouvoir, que nous voulons faire acquérir à tous et particulièrement à ceux qui sont en difficulté.

Les enfants qui ont des déficiences de langage sont :

— des enfants qui présentent des carences de l'ouïe, de la prononciation, des retards dus à des raisons physiologiques ;

— des enfants qui ne possèdent ni un langage suffisamment structuré, ni un vocabulaire assez étendu pour se faire comprendre pleinement. Ils appartiennent souvent à un milieu de langage implicite où la parole n'est pas valorisée ;

— des enfants qui ne « parlent pas ». Ils ont peur du

langage qui ne leur a apporté que des déconvenues (par exemple dans certaines familles où le langage est d'abord agression); ou bien ils sont inhibés sur tous les plans, y compris celui du langage;

— les enfants d'immigrés, parfois doublement défavorisés : ils connaissent mal la langue française et tirent peu de satisfactions de l'usage de leur propre langue.

Exemples :

1. Lakdar est le dernier d'une famille de quatorze enfants (mère française, père arabe). Les trois derniers vivent très proches en une mini-communauté au sein de la grande. Il y a de multiples échanges entre eux, mais suivant des modalités qui leur sont propres. Lakdar s'exprime beaucoup et avec une grande drôlerie, le plus souvent par des gestes et des jeux de physionomie que, de temps en temps, complète le langage. Aussi, le langage oral ne lui semble-t-il pas le meilleur moyen de communiquer; ce n'est qu'un complément car il sait très bien exprimer, avec son corps ou son visage, la fatigue, la peur, l'incompréhension, la malice en projet.

Le rythme d'émission de la parole de Lakdar est extrêmement précipité et les mots sont presque toujours amputés : « qu'il est mon cr'on de papier? » (où qu'il est mon crayon de papier?). Il n'a d'ailleurs pas la notion de mots en tant qu'éléments isolés, ce qui donne des constructions comme celle-ci : « c'est moi, j'ettoyé le cochon d'Inde » (c'est moi, j'ai nettoyé le cochon d'Inde) : il n'utilise pas le *qui* et réduit « j'ai nettoyé » à « j'ettoyé ».

Les relations du verbe avec son sujet, l'utilisation des pronoms ne sont pas établies : « les lézards y vient ».

En ce qui concerne le vocabulaire, non seulement Lakdar n'utilise pas un grand nombre de mots usuels, mais il les emploie avec beaucoup d'imprécision : cochonnet pour cornichon, guidon pour volant, collier pour bracelet —

approximations soit au niveau du son, soit au niveau du sens.

A propos de la façon dont il perçoit et émet les sons, on retrouve les mêmes confusions : [â] et [a], [ô] et [o], [d] et [t]. Les consonnes sont éliminées en fin de mot. Tout cela, perceptible au moment où Lakdar s'exprime naturellement, se retrouve au cours d'un moment d'écoute, quand il s'agit de différencier des sons, de trouver des mots où « on entend pareil », de coder une succession de sons. De là des difficultés de lecture ou d'écriture : les sons sont encore trop indifférenciés et l'intuition de la lecture ne joue guère, puisque Lakdar ne peut devancer la lecture par la prévision des mots ou des tournures syntaxiques qui suivent. Son propre langage est tellement différent de la presque totalité du langage écrit, y compris celui qui est produit par d'autres enfants!

2. **Thierry** : c'est un enfant mal aimé, mis en nourrice dès sa naissance, la mère, malade, étant dans l'impossibilité de s'en occuper. Quand il a été rendu à sa famille, il avait déjà quatre ans. Entre-temps, était né un petit frère de deux ans plus jeune, élevé entièrement par la mère. Celle-ci semble avoir mal accepté cet intrus qui réclame l'affection réservée jusque-là au cadet.

Quand Thierry arrive à notre école, c'est sa deuxième année de CP. La mère le dépeint méchant, insolent, jaloux; « il n'a rien voulu faire » l'année précédente. En classe, c'est un enfant timoré, perpétuellement effrayé, qui n'ose pas parler. Le grand groupe l'épouvante. Pendant les six premiers mois de CP, il n'a jamais pu commenter le dessin que, cependant, il était fier de présenter. Au dernier trimestre, il veut bien expliquer ses dessins, mais en tournant le dos au groupe. Et il sue à grosses gouttes, tant cela lui demande d'efforts. Quelquefois, en entretien, il lève le doigt pour avoir la parole, mais dès qu'on la lui donne,

il se bloque, ne trouve plus ses mots, rougit, pâlit, transpire : « ch'ais p'us » murmure-t-il.

Le seul moment où il parle, c'est quand il lit seul, avec moi ou avec son voisin Patrick. Gros défauts de langage : chuintements, confusions entre sourdes et sonores; mauvaise articulation; vocabulaire pauvre; phrases mal construites, mal liées entre elles. J'ai la plus grande peine à comprendre ce qu'il veut dire. Les acquisitions, que ce soit en mathématiques ou en lecture, sont lentes, difficiles, précaires. Il faut sans cesse recommencer presque à zéro. En fin d'année, cependant, à force d'encouragements, de travail aussi, car Thierry se donne du mal, la synthèse se fait peu à peu en lecture, et, bien que tout ne soit pas acquis, je décide de monter Thierry en CE1 avec moi, puisque je suis mes élèves deux ans. Cette réussite est pour lui une grande victoire et il s'ouvre un peu, vient parler avec moi et, surtout, se fait un ami, Patrick.

3. Patrick : c'est un petit Antillais, quatrième d'une famille de sept enfants. La mère, constamment enceinte, est débordée et on a l'impression que les enfants s'élèvent seuls, les plus grands s'occupant des petits. En classe, Patrick ne me parle que pour des raisons utilitaires. Le reste du temps, il fuit mon regard, joue peu avec ses camarades, ne participe à aucun travail de groupe. Un vague sourire sur les lèvres, il a l'air très loin de nous. Pendant des mois, il ne dessine que des maisons qui brûlent, quel que soit le matériel que je mets à sa disposition.

Peu à peu, les deux enfants deviennent inséparables, participent aux mêmes ateliers, jouent toujours ensemble. Chacun « déteint » un peu sur l'autre. Patrick devient moins brutal, réussit mieux en maths (qu'il explique à Thierry), s'accroche en lecture et fait tellement de progrès que je décide de le monter, lui aussi, en CE1. Les maisons qui brûlent ont disparu, au profit de très beaux bateaux

dont Patrick est très fier. Thierry prend un peu d'assurance, on commence à entendre le son de sa voix.

A la fin de la présente année scolaire, Patrick et Thierry terminent leur CM1. Patrick (un an de retard) passe en CM2. Thierry (deux ans de retard) ira, à la rentrée, en SES. Il n'a bénéficié d'aucune rééducation, malgré les pressions exercées sur la famille. Qu'advient-il de lui plus tard?

Notre projet pédagogique, nos objectifs

« La tâche de l'adulte sera de valoriser le langage propre de chaque enfant, de chercher tous les moyens qui permettront l'élargissement du capital linguistique de base, sans pour autant privilégier un niveau de langage qui serait le « bon français » » (J. Le Gal). Nous essayons de concilier l'acceptation du langage verbal, ou infraverbal, des enfants avec notre désir de les faire accéder à d'autres formes de communication. Nous voulons aider les enfants à structurer leur langage, pour qu'ils puissent structurer et affiner leur pensée. Nous voulons que les enfants acquièrent un sens critique vis-à-vis des différents langages auxquels ils sont confrontés (celui des copains, des adultes, à commencer par le maître, le langage écrit, la langue de la télé, de la publicité, etc.).

• *Accepter le langage des enfants*, c'est en fait accepter les enfants tels qu'ils sont, avec leurs différents modes d'expression, de communication, parfois difficiles à supporter : agressivité quand l'affectivité est mal maîtrisée, exhibitionnisme, pleurnicherie. Chez les enfants en difficulté, plus encore que chez les autres, ce qui ne passe pas par le langage peut passer par le geste. Si le langage est utilisé, il l'est non dans ses nuances, mais sous ses formes

provocantes : voix criardes, grossièretés. Quelquefois, ce langage grossier est déjà une étape vers un mode de communication plus élaboré. Il remplace les coups réels par une agression symbolique.

Il ne s'agit donc pas de réprimer ou d'interdire toutes ces manifestations d'un mal-être qu'on ne guérirait pas de cette façon. Il s'agit d'aider les enfants à trouver d'autres modes de relation plus satisfaisants : entraide, travail en équipe, occasions de se valoriser aux yeux du groupe; et, en même temps, de les aider à exprimer leurs revendications, leurs révoltes, leurs critiques, par un langage plus élaboré, dans les structures coopératives de la classe.

• *Valoriser le langage de l'enfant, c'est :*

— l'accueillir : chacun doit savoir qu'il a droit à la parole ;

— l'écouter : le droit à la parole n'est rien s'il n'y a pas écoute. C'est l'écoute et l'accueil qu'on fait à la parole qui provoquent le plaisir et aussi le pouvoir (de quelques instants sur les autres). Il faut donc organiser, institutionnaliser (dans le sens de la pédagogie institutionnelle) ce droit à la parole et cette écoute;

— faire en sorte que l'enfant participe, questionne, demande des précisions, réagisse.

La vie de groupe amène au langage, moyen de communication parmi d'autres, tous nécessaires à la vie collective. Un moyen de communication donc, pas une fin en soi. Il s'agit de faire des choses ensemble : il faut organiser la vie de la classe de façon que ce moyen devienne une nécessité pour les enfants qui pourraient le rejeter ou en avoir peur; chacun doit pouvoir l'appréhender de manière personnelle.

On ne peut envisager le même mode d'intervention à tous moments. La première préoccupation est que les enfants aient envie d'utiliser le langage comme moyen

d'expression, même si le leur nous semble tout à fait insuffisant. Il ne faut pas que le souci de correction empêche le déblocage. On pourra, ensuite, donner à l'enfant le souci d'être compris le mieux possible par les autres, ce qui implique l'articulation la meilleure possible, l'appropriation d'un vocabulaire et de formes syntaxiques diversifiées, afin que le langage soit adapté aux différentes situations.

La part du maître

- *Nous organisons les situations de parole*, de telle sorte qu'elles soient authentiques et évitent le langage à « vide » :

- Situations utilitaires : se servir d'un outil et demander des conseils pour son utilisation (à un camarade, à la maîtresse) ; présenter un travail à des camarades, à d'autres classes; travaux de groupe;

- Situations de récit : entretien, comptes rendus;

- Situations de création : marionnettes, théâtre, jeux de mots, ateliers « duels », jeux divers...

Que ces échanges soient collectifs ou par petits groupes, la disposition matérielle est importante. L'existence de « coins » favorise la prise de parole à quelques-uns et, s'ils sont suffisamment isolés, différents dialogues peuvent s'y établir sans gêne.

Au départ, le maître offre une disposition qui peut être remise en cause suivant les besoins ; l'espace ne doit pas être structuré une fois pour toutes, mais structurable (fig. 18).

Certains échanges répondent aux exigences de la vie du groupe (atelier à gérer, conseil, débat, exposés, questions à soumettre aux autres).

Se déroulent aussi des échanges plus informels, mais favorisés par la vie de classe : échanges en petits groupes

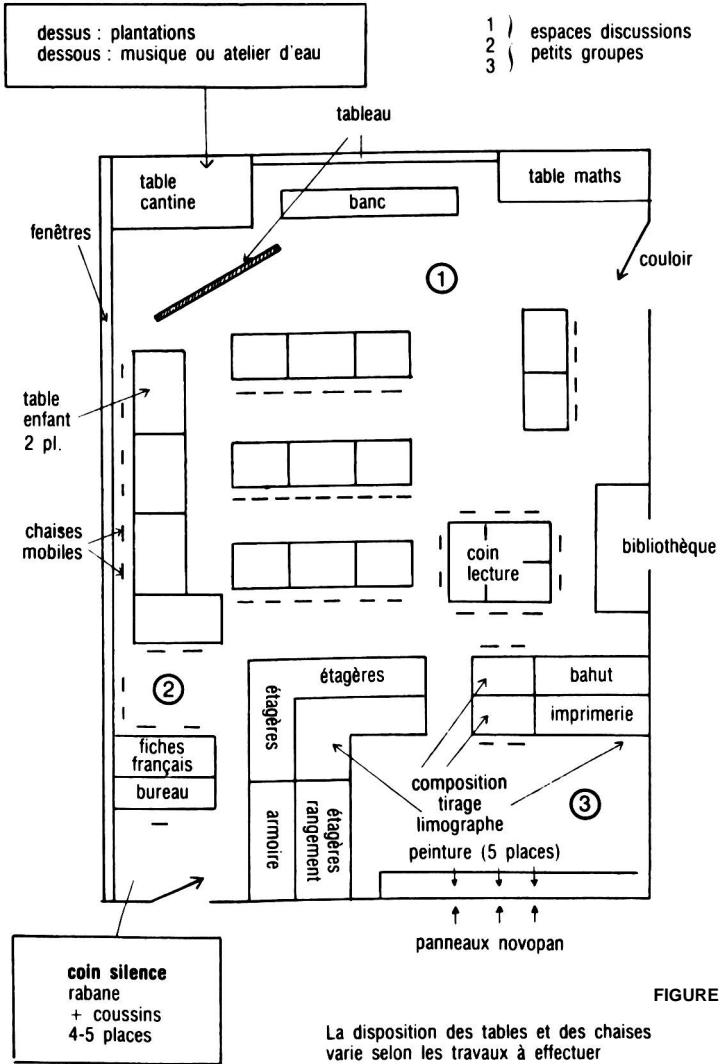


FIGURE 18.

La disposition des tables et des chaises varie selon les travaux à effectuer

Lieux et situations de parole : plan d'une classe de CP.

avec d'autres supports que le seul langage, échanges enfant-enfant dans les ateliers d'imprimerie ou de bricolage, entraide dans le travail individualisé, échanges maître-enfant, échanges avec d'autres classes, d'autres adultes.

La vie collective aide à diversifier et à enrichir les échanges. Si, en début d'année, la part du maître est énorme au moment où l'on prépare un plan de travail collectif, un tel plan devient, petit à petit, une nécessité pour les enfants et les échanges qui se font à son propos ont besoin d'un langage de plus en plus précis. On argumente pour choisir telle ou telle activité : « oui, mais, si on va au bois mercredi, on ne pourra pas... ». Faire un projet implique l'utilisation de formes de langage d'autant plus nettes et diversifiées qu'on veut s'organiser plus précisément. Une discussion sur les ateliers, la formulation de questions (soit directement à des camarades, soit indirectement en préparation d'une enquête), la résolution d'un conflit nécessitent un langage différent de celui de la narration et des formes syntaxiques plus complexes. L'exigence de précision qui ne recouvre pas exactement l'exigence de « langage correct », mais amène au maniement d'une langue plus structurée, est alors fondée. La langue devient vraiment un outil.

• Quelques exemples :

Atelier dessin. Souvent, quand les enfants dessinent, ils s'accompagnent de bruits, cris divers, au rythme où se poursuit le dessin; ainsi, ils se « défoulent » et leur agressivité passe par le truchement du dessin et des sons :

Da vid. « Brr! je lui mets des poils, des poils, des poils au monstre! Y va manger les autos.

PHILIPPE (*De derrière; en poursuivant ses propres activités*). — Un monstre qui mange les autos! Oh! là, là!

Da vid. — Oui, y va manger tout' les autos, mon

monstre, y va manger l'auto verte, et pis la bleue, et pis l'gros camion.

Fa bien (*son voisin*). — Y va avoir mal au ventre.

Da vid. — Vroum!... (*Bruits intraduisibles*) encore un' voiture, un poil, encor' un' voiture, un poil. Et pis l'autoroute, là. Il est gros, gros, gros ! mon monstre ! » (*Le monstre grossit sur le papier et envahit toute la feuille.*)

Stéphanie, très exercée aux bouts rimés, veut se venger de sa voisine Aline et de son ami Laurent qui l'ont un peu taquinée. Elle dessine un bonhomme avec une grosse joue et dit exprès à voix haute : « Il a mal aux dents Laurent, mon Laurent a mal aux dents », mots qu'elle répète plusieurs fois de suite en chantonnant sur des musiques différentes. Tout en chantonnant, elle dessine à côté de « Laurent » une fille dont le haut du corps est spécialement gonflé, puis tournant un œil malin vers sa voisine, elle se remet à chanter : « C'est Aline, ma voisine, avec sa grosse poitrine. Elle est vilaine avec sa robe de laine. » Les protestations de Laurent et d'Aline l'amuse beaucoup.

Ateliers « duels ». Depuis quelques temps, dans le coin modelage, on ne voit plus guère d'enfants faire des pots ou des objets. Les garçons surtout usent de la pâte à modeler de la façon suivante : ils façonnent une boule plus ou moins irrégulière, lui rajoutent à leur gré capuchons de stylo-bille, capsules de bouteilles, crayons, règles, tout cela destiné à figurer yeux, bouche, membres. S'ensuit alors un dialogue émaillé de bruits divers, à deux ou trois personnages. Ces personnages sont le plus souvent des « méchants » : fantômes, martiens, monstres qui se livrent des batailles. Souvent il y a des blessés ou des morts, qui ressuscitent sous d'autres formes. Le dialogue, toujours improvisé, est drôle, violent, beaucoup plus drôle et violent que celui des spectacles de marionnettes.

Les « duels » ont également lieu lors de travaux à deux sur des dessins :

« Je fais un avion qui va bombarder ton bateau, et là c'est plein de bombes.

— Eh ben, moi je fais un autre avion qui tire sur ton avion !

— Encore un avion, et un tank !

— Eh bien moi, je fais Zorro, et il tire sur le tank ! »

Tout cela émaillé de bruits de fusillade, bombardements, cris.

Dans le circuit de correspondance naturelle du département, nous avons reçu d'une autre classe de CP des « lettres qui parlent » : lettres manuscrites auxquelles les enfants avaient ajouté nez, yeux, bouche, et qui échangeaient un dialogue.

Les enfants, enthousiasmés par ce nouveau jeu, ont voulu, le soir même, réaliser des dessins du même genre. Curieusement, très peu de « bulles ». Tous les dialogues ont eu lieu pendant la confection des dessins :

« Bonjour, madame F., comment allez-vous ?

— Je vais bien, monsieur C., et vous ?

— Oh moi, je ne suis pas content, j'ai perdu mon chapeau, et pis j'ai un trop gros nez.

— Oh ça ne fait rien monsieur, vous être très beau... »

Pendant environ une quinzaine de jours, par deux ou trois, les enfants ont joué avec ces marionnettes d'un nouveau genre; les dialogues étaient très différents selon les « personnages-lettres » et selon les jours. Aucun d'eux n'a été présenté à l'ensemble de la classe. Tous les enfants ressentaient profondément le désir d'être ici acteurs et non pas spectateurs.

Une question qui peut se poser au sujet des ateliers « duels » : quelle est la part du maître? Doit-on intervenir? Je l'ai fait très rarement, laissant aux enfants la plus entière liberté d'expression. Quand j'ai participé, c'est en

entrant moi-même dans le jeu : « Vous fumez, monsieur L., vous allez enflammer votre chapeau ! » J'ai chaque fois, sans doute, induit le dialogue dans une autre direction. Ai-je eu raison ? Je n'en sais rien ; mais cela m'a permis de m'introduire dans le groupe, d'observer le langage et le comportement des enfants.

J'ai remarqué que tous les enfants, à un moment ou à un autre, participaient (même les moins bavards, même ceux qui sont muets devant le grand groupe) ; au milieu de beaucoup de cris et de mimiques diverses, tous les niveaux de langage étaient mêlés, du plus simple au plus élaboré ; ce qui n'est pas le cas lors des entretiens, des dialogues « utilitaires » et même lors des « pièces » de théâtre ou de marionnettes jouées à la classe. Cela vient, à mon avis, du fait qu'ici, les enfants sont seulement acteurs ; il n'y a pas de spectateurs pour dire : « On ne comprend pas, tu parles trop, vous parlez tous ensemble. »

Travaux de groupes.

Christophe, aux environs de Noël, se charge d'organiser l'atelier de lanternes. Aidé de Josy, il prévoit le matériel : papiers divers, ciseaux, colle, scotch ; il fixe le nombre d'enfants qui peuvent travailler dans l'atelier : « Aujourd'hui, pas plus de quatre. On va d'abord faire les lanternes avec du papier blanc et ensuite, quand on saura bien les faire, on pourra prendre le papier métallisé. Et puis, demain, ceux qui savent pourront apprendre à d'autres. »

Christophe montre, explique, aide ; ses quatre camarades posent des questions ; tout le groupe travaille activement, sans désordre.

Un autre groupe de quatre prépare une réponse aux correspondants ; ils doivent :

— se mettre d'accord sur ce qu'il faut écrire ;

- se répartir la rédaction (deux écrivent; deux vont chercher les mots qui manquent);
- retourner ensuite au grand groupe (explications, critiques) ;
- modifier le texte en conséquence, puis le recopier et l'illustrer.

Voici donc plusieurs situations de parole. Je peux intervenir à divers moments : conseils, arbitrage si nécessaire, correction du texte. A chaque stade, il y a des échanges multiples : entre grand et petit groupe, entre chaque groupe et moi, d'un enfant à l'autre...

Tous les samedis matins, les enfants des quatre CP de l'école consacrent trois quarts d'heure à échanger des productions de leur classe. Cela suppose dans chaque classe :

- a) de réunir le groupe classe : discussion pour le choix des productions présentées avec critique de chacune;
- b) d'aller dans des classes étrangères pour présenter ces travaux;
- c) au retour, de faire le compte rendu des réflexions entendues dans ces classes;
- d) les enfants qui restent en classe écoutent ceux venus des autres classes et commentent ce qu'ils ont présenté. Dans chaque cas, il y a divers échanges entre enfants.

• *Nous aidons à préciser et à structurer le langage.*

Priorité au déblocage de la parole. Comment peut se faire ce déblocage? Très souvent à partir d'une relation à deux, soit maître-enfant, soit enfant-enfant dans les conditions d'échanges en petits groupes qui ont été évoquées plus haut. Ces occasions de déblocage sont à saisir en toutes circonstances car elles peuvent s'établir plus facilement en dehors de la classe (avant d'y entrer, pendant qu'on lace une chaussure...). La communication orale peut rester à sens unique pendant un long moment; ainsi, pour

cette petite fille qui a feuilleté, pendant très longtemps, des livres d'images avec la maîtresse sans ouvrir la bouche. Le mutisme d'un enfant n'est que le symptôme d'une attitude de repli global et ce peut être par le biais d'une autre activité (expression corporelle, dessin) que la parole surgit. Si une communication privilégiée s'est établie, il s'agit ensuite d'amener l'enfant à s'exprimer au milieu d'un groupe.

A mesure que la socialisation des enfants se fait, le langage prend une place de plus en plus grande. Le dialogue peut alors s'instaurer au cours d'un entretien, à propos de la présentation d'un objet, d'un dessin. Petit à petit, les communications infra-verbales, sans être remplacées par le langage, trouvent en lui un soutien, un prolongement.

Quand le contact est établi entre l'enfant et le groupe, il y a un va-et-vient continu des modes d'expression infra-verbale et du langage. Et celui-ci devient un besoin. Parfois les enfants explicitent un dessin, un mime. Thierry éprouve le besoin de raconter son dessin (qui est d'ailleurs presque toujours une offrande à quelqu'un). Et ses dessins, qui sont devenus, en dix mois, de plus en plus riches en détails et en couleurs, fourmillent maintenant de personnages dans les positions les plus variées. Avec un support plus riche, le langage aussi s'enrichit.

En expression corporelle, le désir de communiquer avec le groupe amène les enfants à expliciter les différents moments de leur jeu, ou à définir les grandes lignes de leur projet (s'il y a un support musical par exemple), avant de jouer.

Philippe et Franck (leaders) arrivent à dominer suffisamment leur agressivité pour réaliser, en expression corporelle, un combat de monstres sans jamais se toucher. Voici leur cheminement :

a) concertation après écoute de la musique ; définition

de leur mouvement, à deux, hors de la présence du groupe et de la maîtresse;

b) réalisation;

c) verbalisation à l'intention du grand groupe.

Comment aider l'enfant à accéder à un langage compréhensible d'abord, puis de plus en plus diversifié?

Très directement, il nous arrive de redire ou de faire répéter un mot, une phrase, afin d'arriver à une meilleure compréhension par les autres. D'autres fois, nous reformulons à notre manière, c'est-à-dire dans un langage un peu plus élaboré que celui de l'enfant, mais accessible à sa compréhension, ce qu'il a exprimé, sans le lui faire répéter.

En dehors du travail sur le langage même, tout ce qui peut aider à la maîtrise du geste, aide aussi à maîtriser l'émission de la parole : rythme, expression corporelle, avec ou sans musique (par exemple les jeux au ralenti), formulation et création de comptines et de chansonnettes ou le rythme soutient le « texte ».

En ce qui concerne le langage lui-même, tous les jeux (bouts-rimés, création de mots, rapprochement par le sens ou par le son, recherches d'assonances, écoute des mots et de la place des phonèmes à l'intérieur) sont utilisés pour faire prendre conscience des ressources du langage à l'enfant. Il faudrait aussi parler des jeux avec la voix : bruitages, émissions plus ou moins fortes... Le petit enfant parle, souvent, ou trop fort, ou trop doucement; il faut lui apprendre à utiliser sa voix et sa respiration. Le magnétophone est, pour tout cela, un instrument des plus précieux.

Nous essayons, d'autre part, d'amener les enfants à une certaine cohérence : ne pas sauter d'un sujet à l'autre sans raison, respecter la chronologie du récit, donner le minimum de détails nécessaires à sa compréhension ; ceci se fait par le jeu des questions, celles du groupe, celles du maître (elles sont en général motivées différemment). Il

importe de faire découvrir aux enfants les langages appropriés aux différentes situations de communication.

L'enfant se satisfait souvent d'une communication en surface. Nous essayons de le faire parvenir à une compréhension plus fine, en posant les questions nécessaires. Peu à peu, la demande de précision vient des enfants, forçant celui qui parle à chercher d'autres mots qui expriment mieux ce qu'il ressent, à ordonner les faits et à passer du langage implicite au langage explicite. Plus tard, quand le besoin de communication est devenu plus important, c'est l'enfant lui-même qui réclame une aide pour affiner son langage : recherche du mot juste, d'une forme syntaxique adaptée à ce qu'il veut dire.

A l'entretien du matin, LAURENT raconte : « Hier on a allumé la cheminée, il faisait froid. » La communication passe, on comprend ce qu'a voulu dire Laurent. Cependant, quelqu'un dit :

« Comment as-tu fait pour allumer la cheminée?

— Mon papa a fait du feu dedans.

— Alors si ton papa a allumé le feu, il faisait chaud, pas froid.

— Non, il faisait chaud après, mais, quand mon papa a allumé le feu, c'est parce qu'il faisait froid. »

Valérie. — « Hier ma maman m'a acheté une robe et j'ai mangé une tarte aux pommes. Elle était à rayures. (*Éclat de rire général.*) — C'est les pommes qu'ont des rayures, ou la tarte? — Ma maman m'a acheté une robe avec des rayures bleues, elle m'a acheté aussi une tarte. »

Ainsi le langage, outil de communication prioritaire de notre monde, se construit comme les autres outils conceptuels et s'établit au cours d'un processus d'interaction continue avec ceux-ci. Aucun d'eux ne s'élabore de façon isolée : l'enfant doit donc être considéré dans sa globalité.

Sans privilégier de façon excessive le français normatif, notre souci est de faire prendre conscience aux enfants des

formes de langue appropriées aux diverses situations. Le plaisir de la parole et la possession d'un langage structuré rendent l'enfant disponible et le préparent à accéder au code écrit; l'enfant a droit au langage : à nous de l'aider à conquérir ce pouvoir.

TROISIÈME PARTIE

PRATIQUES DE CLASSE

Comment l'apprentissage de la lecture peut-il se faire à partir de l'expérience des enfants, en s'appuyant sur leur expression, en intégrant leur production ? Comment individualiser le travail, de façon que chacun fasse ses propres découvertes, comment respecter et favoriser le tâtonnement de chacun ? Comment peut-on, dans le même temps, instaurer un travail coopératif, c'est-à-dire permettre que les expériences soient mises en commun et que les échanges se fassent de façon diversifiée et enrichissante pour les membres du groupe ?

De fait, il n'existe pas une seule manière de mener la classe en méthode naturelle : il n'y a pas de « guide de la méthode ». Les pratiques varient selon l'implantation de l'école, sa taille, les conditions de travail, les relations avec les collègues... Comme on le verra dans les témoignages qui suivent, les activités de lecture partent, selon les cas, plus souvent de l'oral ou plus souvent de l'écrit, sans que l'une des démarches exclue l'autre.

Mais les préoccupations principales restent les mêmes :

— faire en sorte que la classe et ce qui l'environne — dans la mesure du possible — apporte le maximum d'incitations à la lecture et de possibilités de repérage;

— rendre l'organisation dans le temps assez souple pour que les enfants, selon les circonstances, travaillent en petits groupes ou en grand groupe, ce qui permet la diversité des démarches et des échanges;

— mettre à la disposition des enfants des outils facilitant l'appropriation personnelle de la lecture, en même temps que la prise de conscience du rôle qu'elle joue dans la vie sociale. Cet éventail d'outils variés permet d'aborder la lecture de façon diversifiée et libère l'enfant de la présence continuelle de l'adulte.

CHAPITRE PREMIER

PRIORITÉ AUX OUTILS

Dans ma classe de ville, avec quatre CP en place, il a fallu que j'impose ma méthode, non seulement à l'administration, mais aussi aux parents. Je devais donc m'appuyer sur des arguments solides, pour donner confiance. L'argument psychologique concernant l'épanouissement de l'enfant grâce à toutes les techniques d'expression, y compris celles du langage oral et écrit, ne suffit pas toujours à qui ne veut rien entendre. Il faut donc présenter les outils qui aideront à la réalisation pratique des idées. Il faut démystifier le livre de lecture traditionnel, mais il faut pouvoir le remplacer, le bon sens voulant qu'on apprenne à lire en lisant : je dis, moi, qu'on apprend à lire d'abord en écrivant — et voilà pourquoi j'ai besoin de deux outils essentiels : *l'imprimerie et la correspondance*.

- Ma classe est donc articulée autour de ces deux techniques indispensables pour moi. Je dis bien pour moi, dans le contexte actuel de l'école-caserne, avec les impératifs de l'*École*.

Pas de manuel imposé, avec des histoires qui ne concernent en rien l'enfant, avec des listes de mots vidés de sens parce que hors de la vie; sans parler des « sons » extraits des mots sans aucune logique (tout le monde connaît les *oi, in, ain, an*, etc., qui suivent les « leçons » de lecture dans les livres).

Donc pas de livre, mais un livre quand même et quel livre! Constitué page après page, de la main des enfants, ce sont leurs histoires qu'ils impriment eux-mêmes, qu'ils illustrent. Chaque page est chargée d'affectivité par le

vécu d'un enfant ou de la collectivité. Ainsi *chacun possède son « livre de vie »*. Je cite quelques textes; il faudrait analyser l'ensemble des textes d'une classe pour comprendre...

Un matin, quatre enfants, émus d'entendre la sonnerie dès qu'ils avaient passé la porte de l'école, ont écrit :

ce matin
on a failli
arriver
en retard

Un autre jour, Karine rêve, en regardant par la fenêtre, et voilà une autre page imprimée :

maîtresse
il bouge
le ciel
c'est les nuages qui avancent

En rentrant d'une récréation, une équipe — Laurent, Cyril, Laurent, Nicolas —, en nage et rouge de joie, raconte — et on imprime, pour nous, et surtout pour les correspondants :

On était des hommes
dans un chariot
C'était Nicolas le cheval
Cyril et Laulau
tenaient l'écharpe
Laurent G. était le bandit
On le poursuivait
des fois on le doublait
et avec notre pistolet
on tirait en arrière.

Nataly (6 ans et 4 mois) évoque un événement, attendu par la classe depuis des mois (on en parlait souvent) :

ça y est
 Karine a eu son bébé
 c'est une petite sœur
 elle se nomme
 Laetitia

- Mais *pourquoi l'imprimerie?* Pourquoi pas seulement des textes photocopiés par la maîtresse? (Il y en a, mais seulement quand on n'a pas le temps d'imprimer tous ceux qu'on a envie d'imprimer). Le texte imprimé est empreint de noblesse; même les parents ne s'y trompent pas : un jour, M. X me fait remarquer, gentiment, que son fils n'a pas eu de texte dans le journal : « Ah, Laurent n'a pas eu de texte? » Je cherche : « Mais si, il a eu un texte. » Je le cite. — « Mais il n'est pas imprimé, il est photocopié. »

- *Que deviennent les pages imprimées ?* Elles sont tirées à peu près à 80 exemplaires. Chaque enfant en reçoit une, chaque enfant correspondant en reçoit une, cela fait 50, et les 30 autres sont pour le journal. Car nous éditons un journal qui va être illustré en atelier d'expression : en dessin, au drawing-gum, à la gravure, au pochoir. Les journaux sont échangés avec d'autres classes, outre la classe des correspondants. Il est important d'avoir des nouvelles d'ailleurs, de sentir qu'on est ému aussi ailleurs devant les mêmes situations, qu'on a les mêmes élans. Comment concevoir un écrivain, un poète dont les textes ne seraient pas imprimés? Pas de communication, c'est la mort de l'écriture!

Et nos enfants sont écrivains, du moins le deviennent-ils, consciemment, quand ils ont réussi à s'emparer du langage écrit. Il faut qu'ils puissent envoyer leurs messages à d'autres enfants, mais aussi aux adultes. Plus les enfants éditent, plus ils écrivent : « éditer » est une motivation indispensable ; tous les camarades imprimeurs con-

statent la baisse de production des textes libres lorsque l'atelier d'imprimerie se ralentit. Et quand les enseignants « font faire du texte libre » non motivé, ils sont navrés par la pauvreté des textes et leur rareté. C'est dans la logique des choses : on ne fait pas faire du texte libre, il naît spontanément parce que toute l'atmosphère de la classe y incite.

• *Comment les textes qu'on imprime sont-ils choisis?*

Au début du CP, les enfants n'écrivent pas encore. Si la classe est vivante, si « l'explosion » se fait autour d'une parole, d'un récit, tous réclament qu'il soit imprimé. Au cours des entretiens, il est bien rare qu'une, deux ou trois interventions ne soient pas remarquées par tous — et, spontanément, on les imprime. Parfois, ce sont des créations collectives destinées à l'envoi aux correspondants ou à la rédaction d'un album qui sera illustré.

Quand les enfants commencent à écrire leurs textes, le choix se fait un peu différemment. Une grande boîte « Textes libres » est mise dans la classe et les enfants y déposent leurs textes écrits, leurs dessins commentés ou leurs bandes dessinées. Chaque matin, ou tous les deux jours, on les extrait de la boîte et ils les lisent. C'est un moment privilégié, le meilleur sans doute de la journée. Le texte lu est commenté par les autres. On pose des questions à l'auteur.

A la fin de la séance, un enfant dit : « Je voudrais qu'on imprime ce texte pour le journal ». Si les autres sont d'accord, il n'y a pas de problème : le texte est mis en chantier immédiatement. Sinon, l'enfant est invité à choisir un autre de ses textes ou à attendre qu'une idée plus accrocheuse soit retenue par tous. Plusieurs enfants proposent évidemment leur texte le même jour. Il faut donc établir un ordre de priorité. Les textes sont portés sur un planning et, quand on en a écrit cinq, on a le droit de s'en

choisir un. Ceci a été décidé par les enfants eux-mêmes en réunion de coopérative¹.

• *La composition du texte*^{1 2}.

Je prépare le texte sur bandes de papier. Chaque enfant dont le texte est choisi est chargé de faire imprimer son texte. Il distribue les lignes qu'il ne veut pas composer lui-même à d'autres camarades.

Exemple :

j'aime voir les oiseaux
traverser le ciel
j'aime traverser la rivière
et voir les poissons danser
j'aime regarder les bateaux
flotter sur la mer

Christel.

Quand une ligne est composée, on vient me la montrer. On l'installe sur la presse et ainsi de suite. S'il y a une erreur, en regardant dans la glace, on la voit. Je mets le doigt dessus et l'enfant va faire la correction en comparant avec sa bande de papier. Malgré cela, au tirage de la première épreuve, il reste encore quelques erreurs. On procède à leur dépistage, soit avec l'auteur, soit avec un petit groupe d'enfants (trois/quatre). Enfin, quand le feu vert est donné, les enfants commencent le tirage.

Pour les 50 feuilles qui leur sont destinées (à eux et à leurs correspondants), je les laisse se débrouiller seuls, mais, pour les feuilles du journal, je participe à leur atelier. Ils font ainsi plus attention à la propreté, s'appliquent à l'encre et surtout retirent correctement la feuille de la

1. On appelle ainsi, en pédagogie Freinet, la réunion périodique où l'ensemble des élèves, sous la présidence de l'un d'eux, fait le bilan du travail effectué et décide de l'organisation des activités à venir; le maître participe au même titre qu'un élève et donne de plus, si nécessaire, un avis technique.

2. Pour plus de détails sur ce point, cf. chap. IV : « Lecture et imprimerie ».

presse (c'est à ce moment-là que la feuille se tache, si on la fait glisser sur les caractères au lieu de l'enlever d'un coup sec !).

Une fois le texte imprimé, on le met entre les pages d'un annuaire téléphonique pour qu'il sèche (les pages sont numérotées et on peut donc contrôler le nombre de feuilles tirées).

- *Le texte est lu et étudié après avoir été distribué aux enfants.*

Je relève sur mon journal de bord :

— recherche de mots présentant des analogies, dans le « livre de vie », les lettres reçues, les livrets de la bibliothèque infantine, le dictionnaire des petits...

— utilisation du texte pour constituer oralement, puis par écrit, de nouveaux textes, d'autres phrases. Exemple : « j'aime regarder les poissons danser sur la rivière », « j'aime traverser la mer sur les bateaux », etc.

Les enfants apprécient ce genre d'entraînement qui leur permet de s'exprimer aussi, mine de rien ! Pendant ce temps libre, je peux m'occuper d'un groupe un peu à la traîne : nous travaillons avec le mot « j'aime » — « j'ai » et utilisons globalement les mots « ciel » et « rivière ».

- On travaille de la même façon sur les textes que l'on reçoit des correspondants. Il importe que cet échange fonctionne bien, car il est très fructueux (lettres collectives, lettres individuelles qui sont la manne de chaque jour...). D'ailleurs, *tout ce qu'on fait, ou presque, est destiné aux correspondants*. Les albums, eux aussi, ont beaucoup de succès, car ils permettent de communiquer de très longs textes (longs récits ou comptes rendus de débats).

Ainsi : un album sur le cirque ; un sur l'épéire qui a fait sa toile dans notre classe ; un sur les châtaignes ; Laurent a

été à Paris : il réalise un album tout seul; la naissance de la petite sœur de Karine (grande bande dessinée). Quand les albums reviennent de chez les correspondants, ils sont emmenés par les enfants chez eux, où ils sont lus et relus.

- J'ai parlé des deux articulations essentielles de la classe autour de l'imprimerie et de la correspondance. J'ajouterai ici quelques mots sur des outils très utilisés dont j'ai fait mention au passage :

- Le *J'écris tout seul* est fréquemment utilisé par les enfants au CE1.

- Le *Dictionnaire des petits* est préféré au CP. Chaque enfant en possède un qui est en permanence sur sa table : il sert à tout propos, chaque fois qu'il faut rechercher ou ajouter un mot. C'est un capital précieux et certains enfants s'en servent encore au CE2, parce que « ça va plus vite qu'avec les autres dictionnaires ».

- Les *Livrets de la Bibliothèque enfantine*³ sont de véritables livres de bibliothèque que les enfants prennent avec un plaisir évident.

Ces livrets satisfont le désir de lire, mais servent aussi de référence personnelle à certains enfants : ils cherchent les mots « feuille » et « homme » dans « l'homme qui ramasse les feuilles »; « l'horizon », c'est dans « l'auto d'Hubert », etc.

- Je prépare aussi des *fiches* au jour le jour, à partir des intérêts qui naissent dans la classe. Par exemple : « j'aime.../je n'aime pas... »; ou « vrai ou faux »; « cet été, j'ai.../demain, je... » (choisir parmi des phrases proposées) ; ou des fiches de classement : « fleur ou fruit » ; « insecte ou non insecte ».

3. *J'écris tout seul*, le *Dictionnaire des petits* et les *Livrets de la bibliothèque enfantine* sont édités par la C.E.L. (Coopérative de l'enseignement laïc), 189, av. Francis Tonner, Cannes La Bocca.

• Tous ces documents sont à la disposition des enfants dans le coin *atelier de lecture*. Cet atelier est permanent. On va se servir et on retourne à sa place, ou bien on reste là, assis par terre, sur un coussin. Mais il faut reconnaître que, dans cette classe, où tous les coins sont des ateliers à transformations, le coin-lecture n'est pas souvent libre : il devient fréquemment coin-couture, tapisserie, collage...

Au troisième trimestre, on commence à avoir des plans de travail : F atelier-lecture est donc porté au plan de travail comme les autres ateliers ; par conséquent, les enfants y vont surtout au moment réservé au travail libre. Mais ce n'est pas systématique : si un enfant ne veut pas participer à une séance de travail collectif en lecture, il va à l'atelier-lecture.

NOTE COMPLÉMENTAIRE

J'écris tout seul est un répertoire orthographique précieux : chaque enfant a le sien; j'ai également le mien. C'est un outil personnel et on sait qu'on le gardera plusieurs années. Il est utilisé aussi bien à l'école (individuellement, en groupe ou collectivement) qu'à la maison, si bien que les parents se sentent également concernés :

• A l'école, au moment de l'expression écrite individuelle :

Les enfants apportent « livre de vie » et dictionnaire. En grande section, ils travaillent phonétiquement — surtout au niveau du premier phonème des mots. Très vite, on sait que, dans « Bérangère — bonbon — Bruno — bonjour — bébé », on entend le même son au début ; et on cherche les mots de la même famille : « belle — bateau — beaucoup », à la page du *B*. Je montre le mot et l'enfant le copie sur son bloc.

Dès décembre, la plupart vont plus loin et cherchent

l'index, puis le « casier », sachant que « bonsoir », comme « bonjour » ou « bonbon », est dans le casier « bon ». Le casier est alors coloré : cette marque aidera l'enfant à retrouver plus rapidement le mot la prochaine fois qu'il en aura besoin.

De plus en plus, les recherches s'orientent vers la découverte du mot entier : les enfants cherchent d'abord dans la colonne de droite; s'ils ne trouvent pas, ils viennent demander de l'aide. Les plus mûrs cherchent aussi dans la colonne de gauche¹... mais c'est la minorité.

Le but final est toujours : « je sais écrire tout seul ma lettre, mon texte » ; donc « j'essaie de me débrouiller tout seul ». Nathalie, qui est restée en CP pour la deuxième année, écrit son texte vite, phonétiquement. Quand tout est fini, elle se corrige avec *Tout seul* puis vient faire vérifier s'il ne reste plus d'erreurs. Je souligne celles qu'elle n'a pas vues, elle retourne les chercher seule et réécrit son texte.

- *Au moment des lettres collectives, des textes de comptes rendus :*

Chacun a son *Tout seul* et on cherche ensemble. On organise parfois un concours entre les équipes de la classe : les quatre enfants d'une équipe se penchent sur le même *Tout seul* et aident celui qui le tient à trouver vite le mot cherché. Bien sûr, tout n'est pas ainsi décortiqué, recherché. Ce serait lassant et on oublierait le but qui est avant tout la lettre collective, c'est-à-dire la communication d'un groupe-classe avec un autre.

- *En travail de groupe.*

Un atelier *Tout seul* fonctionne. Il s'est installé peu à peu lorsque les enfants ont commencé à être plus à l'aise

1. Colonne de droite : mots de très grande fréquence; colonne de gauche : mots de moyenne fréquence.

avec l'outil. Il s'agit de trouver les mots des textes, des lettres, etc., ou même d'en trouver de nouveaux. Souvent les enfants travaillent à deux ou trois et inventent des jeux, l'un posant la question, les autres cherchant; les rôles s'inversent ensuite : « Tortue, où c'est?... » La découverte s'accompagne parfois d'essais de lecture : « Tor... chon, ça y est : il y a torchon avec tortue ! — Il y a peut-être tor...tiller? » Après vérification, il n'y est pas. Alors on va demander de le rajouter.

Il y a aussi les curieux qui, lorsqu'ils ont vu que « dans » et « dent » s'entendaient « pareil », mais s'écrivaient différemment, cherchent d'autres façons d'écrire une même syllabe et découvrent « don » et « dom », « din » et « d'un » ou « daim ». Une sorte d'émulation fait que chacun cherche des « trucs » que personne n'a encore trouvés.

- *Le soir à la maison :*

Certains poursuivent les recherches avec l'aide des parents ou des frères et sœurs, etc.

- *Chaque soir ou le matin, au moment du bilan collectif :*

Chacun donne ses trouvailles à la classe, ce qui permet soit une simple sensibilisation, soit le départ sur de nouvelles pistes de recherches. Il y a sûrement bien d'autres façons d'utiliser *Tout seul*; les enfants en découvriront en cours d'année. Vraisemblablement, des trouvailles m'ont échappé et n'ont pas été exploitées... L'objectif du répertoire est de permettre d'être plus autonome en face de l'expression écrite. Seule une expérimentation auprès de nombreux enfants permettra de vérifier si ce but est atteint.

CHAPITRE II

ATELIERS DE LECTURE AU CP

Les ateliers de lecture-écriture ont pour but d'individualiser au maximum le travail afin que chaque enfant puisse y trouver un choix d'activités diversifiées auxquelles il prenne plaisir, tout en approfondissant ses connaissances. Ces activités, pratiquées seul ou en groupe, lui permettent assez rapidement de devenir autonome par rapport à l'adulte. En plus, et ce n'est pas négligeable, ces ateliers satisfont le besoin de mouvement de l'enfant, car ils permettent discussions, déplacements, regroupements. Ils permettent également à un enfant qui en ressent le besoin, de s'isoler, parfois, du reste du groupe et de se livrer à des activités de son choix.

Nous allons décrire ici les différentes sortes d'ateliers, leur installation, leur évolution au cours de l'année, ainsi que le rôle du maître dans leur fonctionnement.

Les différents ateliers

Certains sont consacrés à des activités de lecture ou d'écriture : bibliothèque ; fiches ; recherches ; étiquettes ; écriture (textes libres, lettres, albums).

D'autres ne concernent pas purement des activités de lecture-écriture, mais sont en rapport étroit avec elles : atelier phonique; graphismes; lecture d'images; bandes dessinées; travail sur images séquentielles; imprimerie (composition et tirage).

D'autres enfin paraissent n'avoir aucun lien avec la lecture. Ce sont l'atelier de peinture, l'atelier d'eau, les puzzles, les jeux de « Kim » visuels et auditifs.

Installation des ateliers

Au maître d'organiser l'espace-classe, de manière à permettre le fonctionnement de ces activités. Il ne faut pas exagérer les difficultés car les enfants ont déjà travaillé en ateliers à la maternelle. On doit ménager des coins (bibliothèque, peinture, atelier d'eau, imprimerie), rassembler des tables, éloigner les ateliers qui demandent une grande concentration, des travaux bruyants. Il faut également que la mise en place et le rangement soient rapides. Il convient donc de disposer, à proximité de chaque groupe, le matériel indispensable, de prévoir des espaces de déplacement, des panneaux d'affichage. Une période de tâtonnement est nécessaire. Si au début l'organisation est imposée par l'adulte, par la suite, il associe les enfants à cette recherche : place des ateliers dans la classe et l'emploi du temps, disposition des tables, matériel nécessaire. Selon les projets de travail, tout est remis en question et on essaie ensemble de trouver la meilleure solution. Évidemment, nous ne parvenons à ce résultat que petit à petit au cours de l'année, au fur et à mesure que les enfants deviennent capables de sens critique en ce qui concerne leurs activités.

Le jour de la rentrée, les enfants pénètrent dans une classe déjà installée¹. Au mur figurent des productions des années précédentes : peintures, alus¹ ² gravés, monotypes,³ textes manuscrits et imprimés. Les coins réservés aux ateliers permanents sont aménagés. Dès l'entrée en classe, je fais visiter ces coins, en spécifiant ce qu'on peut y faire (référence à l'affichage), je montre le matériel, je réponds

1. Cf. 2^e partie, chap. III, p. 105.

2. Feuilles d'aluminium.

3. Dessins à l'encre d'imprimerie préparés sur une plaque lisse et tirés, sur papier ou tissu, à un ou deux exemplaires.

aux questions. Les enfants prennent alors conscience qu'ils pourront, dans la classe, pratiquer des activités qu'ils connaissent déjà; cela les sécurise et leur permettra plus tard d'aborder des ateliers nouveaux. Dès le premier jour, je lance quelques ateliers : peinture, eau, puzzles, dessin, ainsi que d'autres travaux d'expression artistique : alu, pastel, craie d'art, modelage. Les enfants se familiarisent avec l'imprimerie^{4 5 5}. Ce sont les premiers tâtonnements avec les caractères, les premiers essais de composition.

Ils découvrent avec intérêt le coin *lecture-bibliothèque*. Ils y trouvent livres de toutes sortes, fiches, poèmes, gravures, revues, albums. C'est un coin aménagé en dehors de la partie travail de la classe, avec moquette, coussins, où l'on peut s'allonger, s'isoler. Le calme y est de rigueur. Au début de l'année, les enfants regardent surtout les gravures, les commentent, se racontent les livres que je leur présente ou leur lis. Par la suite, le coin bibliothèque est le lieu de multiples activités.

Les enfants découvrent également *l'atelier écriture*. Beaucoup ont raconté, dessiné leurs souvenirs de vacances ; je leur propose alors d'écrire les histoires de leurs dessins ou celles qu'ils ont racontées. Les volontaires me dictent leurs textes, j'écris, ils recopient sous mon modèle, ligne à ligne, certains le texte entier, d'autres une partie. Je vois ainsi très vite où en sont les enfants sur le plan graphique ou spatial. Par la suite, dans cet atelier, ils pourront écrire un texte libre, une lettre, un commentaire de dessin. Seul ou avec l'aide d'un camarade ou de la maîtresse, chaque enfant puisera, dans ses recueils personnels (blocs à histoires, cahier de vie, courrier) ou le fond commun de la classe (textes affichés, listes de mots, fi-

4. Cf. chap. IV, « Lecture et imprimerie ».

5. Ce que nous appelons le « bain de lecture » sera précisé dans un ouvrage ultérieur.

ches), les références qui lui permettront de venir à bout de ce travail difficile. C'est en accumulant ces références et en les réutilisant constamment que les enfants parviennent peu à peu à l'autonomie.

Parallèlement à ce travail de recherche, il existe une possibilité d'écriture avec modèles, réservée aux enfants qui éprouvent des difficultés dans la reproduction d'une graphie : *nm, f, ph, ur* par exemple. Ce travail personnalisé est fait avec chacun des enfants qui en éprouvent le besoin.

- L'atelier *lecture d'images* est également installé dès le début d'année. La lecture d'images demande aux enfants le même comportement que la lecture de texte : repérage d'indices en référence au vécu, établissement de relations entre les détails de l'image, formulation d'hypothèses de sens. Ces images sont :

- des images « incitatrices » : placards publicitaires, photographies (découpés dans les magazines) qui peuvent déclencher commentaires et questions. Par exemple, une photo représente un groupe d'hommes debout, regardant quelque chose par-dessus un mur. Mais on ignore ce qu'ils voient. Les enfants vont donc se livrer à des suppositions étayées par les détails de l'image.

- Des reproductions de tableaux : natures mortes, personnages, paysages, peintures abstraites ou surréalistes.

Cet atelier est un atelier de langage. Les enfants sont invités, seuls ou par deux, à observer ces images et à dire ce qu'ils voient, ce qu'ils pensent. Il m'arrive fréquemment de dialoguer avec eux pour faire progresser la recherche, de leur donner l'expression juste quand elle fait défaut. Un travail du même genre se poursuit avec les bandes dessinées et les images séquentielles.

Les *bandes dessinées* sont découpées dans des journaux et des manuels scolaires. Les enfants disent ce qu'ils

comprennent. Plus tard dans l'année, ils réalisent des bulles et des commentaires écrits. Ils fabriquent également leurs propres bandes dessinées à partir de leurs idées, de leurs textes, ou de ceux que je propose.

Les *images séquentielles* dont je dispose sont rangées dans deux boîtes différentes. Dans la première, figurent des histoires en images, découpées en plusieurs séquences qu'il faut ranger par ordre chronologique. Dans la seconde, les textes correspondants qu'il faut également ordonner, en les faisant concorder avec les images. Au début de l'année, les enfants rangent les images et disent ce qu'ils ont trouvé. Par la suite, ils se livrent à d'autres travaux :

- écrire l'histoire au lieu de la raconter;
- ordonner les textes, chercher ensuite les images correspondantes ;
- répondre par écrit à des questions posées sur le déroulement de l'histoire;
- imaginer les séquences retirées (textes et dessins).

Souvent, il s'agit de la fin. Pour corser la difficulté, on peut ôter une séquence intermédiaire. L'enfant doit alors logiquement la deviner, en tenant compte du début et de la fin. Ce travail demande une anticipation en ce qui concerne le sens de l'histoire, de la même façon que face à un texte dans lequel un mot ou un groupe de mots sont inconnus.

- *L'atelier phonique* est lancé assez rapidement, mais c'est au début un atelier de tri. Les enfants disposent de collections d'images (animaux, fruits, fleurs, moyens de locomotion, etc.), de catalogues à découper, de boîtes à fouillis contenant des petits objets divers. Les enfants commencent par former des ensembles de leur choix. Au bout de quelques jours, je demande de rassembler des

images de mots dans lesquels on entend la même chose. Cela peut donner :

casserole, carte, carabine	[ka]
ananas, vache, cheval, poire	[a]
vache, cheval	[va] [ʃ]
mouche, douche, louche	[uʃ]

Ces trouvailles sont présentées aux camarades lors du bilan, sous forme de devinettes. « Qu'est-ce que j'entends de pareil dans...? »

• *L'atelier fiches* démarre, ainsi que l'atelier étiquettes, une quinzaine de jours après la rentrée. Ces deux semaines sont mises à profit pour habituer les enfants à utiliser différentes sortes de fiches, afin qu'ils puissent, par la suite, travailler seuls. Pour l'instant, le travail est mené collectivement, les consignes sont données oralement. Les enfants choisissent la (ou les) fiche(s) qu'ils désirent utiliser. Au début, celles-ci sont très simples. Par exemple, voici celles qui sont proposées à la suite du premier texte de l'année, commentaire d'un dessin de Thomas choisi par la classe (le commentaire est de Thomas) :

le gros animal
veut manger
la voiture de thomas.
thomas

- fiche 1 : dessine « le gros animal » ;
- fiche 2 : encadre dans le texte « la voiture de thomas ».

Par la suite, on introduit progressivement d'autres genres de fiches. Pour le huitième texte étudié, soit trois semaines plus tard,

je suis allée
 au lac
 avec ma maman
 et mon frère.
 je me suis baignée
 sans bouée.
 Sandrine

voici les fiches proposées. Tous les mots qui y figurent ont été vus et certains plusieurs fois.

Fiche 1

Dessine :

Je me suis baignée
 sans bouée.

Je me suis baignée
 avec une bouée.

Fiche 2

Encadre ce qui est juste :

Je suis allée
 au lac
 avec mon papa.

Je suis allée
 au lac
 avec mon frère.

Fiche 3

Encadre les mots demandés

maman	l'avion
ramassé	la forêt
mamie	la fille
je suis allée	mon frère
au lac	

Fiche 4

Dans le texte, encadre les mots qui désignent des personnes.

Je demande à chaque enfant de faire au moins une fiche dans la journée. Les enfants qui choisissent cet atelier peuvent en faire d'autres, au choix. Il m'arrive cependant d'aiguiller certains élèves vers des fiches plus adaptées à leur niveau. En fin d'année, pour chaque texte étudié, je

prévois une dizaine de fiches, toujours de difficultés diverses, afin que chaque enfant en trouve plusieurs à sa mesure. Ces fiches ne doivent pas être seulement des exercices de lecture, mais doivent mener à la production d'écrits (phrases à compléter, réponses à des questions, mots de même sens à trouver, etc.), ainsi qu'à la réalisation d'activités diverses (expériences, recherches, mathématiques).

- *L'atelier étiquettes* commence début octobre. Jusque-là, chaque enfant possède un exemplaire du texte étudié, imprimé sur carton et découpé en lignes. A part quelques exceptions, les élèves ne sont pas encore capables d'isoler des mots dans les textes. On trouve donc sur des étiquettes : « on a vu », « la voiture de thomas », « mon papa », etc. Le travail qui est demandé est une reconstitution de texte à partir de ces éléments.

Dans l'atelier, les enfants reçoivent des enveloppes contenant chacune un texte déjà étudié, découpé en groupes de souffle⁶. Étiquettes et enveloppe sont marquées du même signe afin de faciliter le rangement. Chacun peut montrer des mots à la demande, reconstituer l'histoire, faire des séries d'étiquettes qui se ressemblent, mélanger les mots de plusieurs textes et faire des phrases nouvelles. Souvent, on me réclame un mot qui ne figure pas dans la collection, je fais alors une nouvelle étiquette. Au fur et à mesure que les enfants commencent à isoler des mots, on découpe les étiquettes primitives. Thomas veut écrire « le gros Thomas » et place | le gros animal | | thomas |. Il connaît « le » et me demande « gros » qu'il sait être dans ce qu'il a choisi. J'isole « gros » sur l'étiquette, Thomas recopie le mot sur un carton vierge, et peut alors écrire ce qu'il désire. Les enfants écrivent, s'ils le désirent, ces

6. Deux ou trois mots regroupés car prononcés d'une seule émission de voix (voir disposition du texte page précédente).

nouvelles histoires sur leurs blocs, les lisent à leurs camarades lors du bilan des ateliers. Cette activité fonctionne surtout au premier trimestre. Par la suite, la plupart des enfants deviennent plus autonomes face à l'écriture, d'autres intérêts se font jour et l'atelier est plus ou moins abandonné.

- *L'atelier recherches* a pour but de fixer, par écrit, les analogies visuelles ou auditives que les enfants remarquent et qui sont fugitives. Au début de l'année, ces découvertes se font surtout oralement. A partir de la mi-octobre, quelques enfants peuvent les écrire. Ce sont souvent, au début, des recherches individuelles ou par deux. Par la suite, il arrive fréquemment qu'un groupe assez important d'enfants travaille à partir du même matériau. C'est alors une recherche collective qui est présentée au groupe-classe, enrichie par des apports divers. Un exemple de ce travail est donné ci-après⁷ (fig. 19).

Organisation des ateliers, les difficultés

Au début de l'année, le temps consacré aux ateliers est de courte durée : une demi-heure à trois quarts d'heure. Par la suite, ce temps s'allonge et, dès le mois de novembre, nous travaillons en ateliers tout l'après-midi. Des activités de lecture-écriture, nous passons aux travaux manuels et artistiques, les ateliers permanents faisant la liaison entre les unes et les autres. Certaines activités sont accomplies en moins de temps que d'autres : étiquettes, lecture d'images, Kim, puzzles. Il convient alors que chaque enfant puisse se livrer à une autre activité dès qu'il a terminé celle qu'il avait commencée. Terminer un travail

7. Classe de Monique Sal a ün, 44-Rezé.

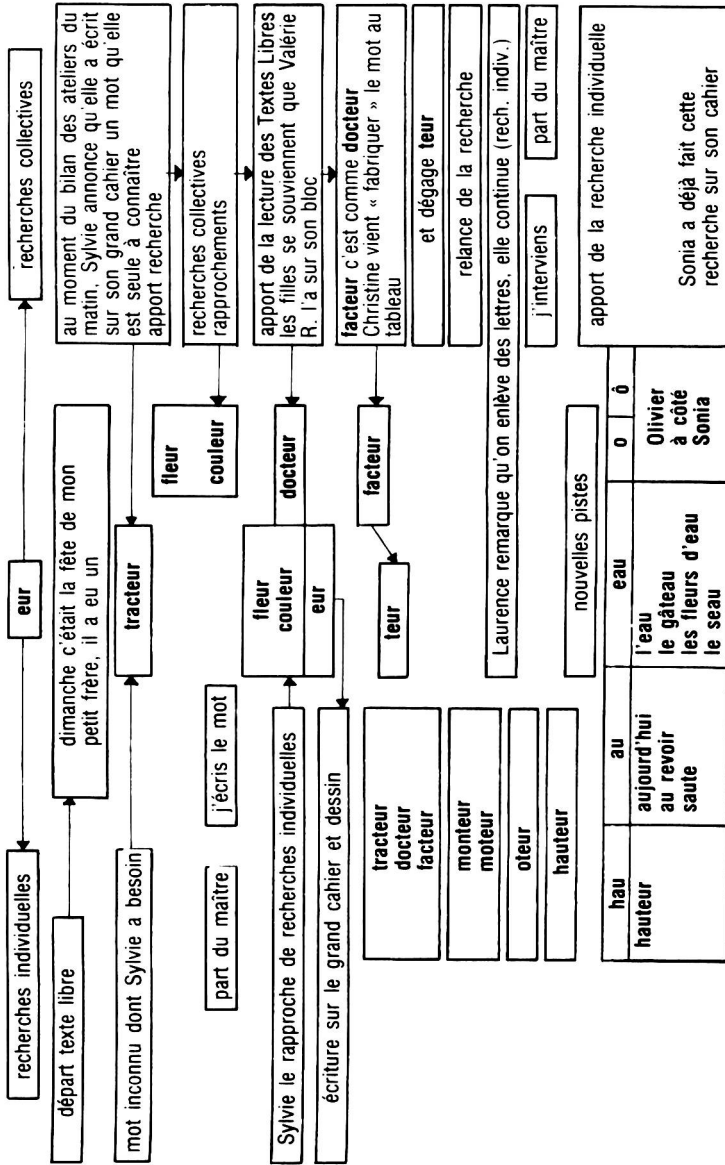
est d'ailleurs de règle. A la fin de la journée, on réserve vingt minutes pour le bilan. On lit les histoires écrites, les recherches, les phrases construites avec les étiquettes, on propose des devinettes, on montre les bandes dessinées, les travaux manuels. Quelquefois, l'abondance est telle qu'il faut réserver un moment supplémentaire, le lendemain ou le samedi suivant, à la présentation des travaux.

Les enfants ont en principe le choix de l'atelier. Je veille toutefois à ce qu'une rotation s'installe pour qu'on ne voie pas toujours les mêmes enfants se livrer à des activités semblables. A cet effet, je tiens un planning sur lequel je coche, chaque jour, les travaux effectués par les enfants. Par la suite, le planning est affiché, chacun s'inscrit, en tenant compte des places disponibles, et contrôle son bilan.

Comment faire en sorte que tous ces ateliers fonctionnent en même temps? Le bruit, le grouillement sont un gros handicap. Si les enfants semblent moins gênés qu'on ne le croit par le bruit, en revanche les déplacements incessants les perturbent beaucoup. Il convient donc de prévoir à l'avance le matériel nécessaire, de le disposer de façon à éviter les embouteillages dans certains coins ; il est souvent utile de limiter le nombre de places dans chaque atelier, de prévoir en même temps des activités « debout » et « assises ».

Je lance d'abord les ateliers qui n'ont besoin que de matériel pour démarrer. Quand les enfants savent où le trouver et le ranger, ils se débrouillent seuls. Je me consacre ensuite aux activités dont le démarrage requiert ma présence, surtout l'atelier-écriture où mon aide est indispensable; ensuite, je visite un à un tous les groupes de travail. Certains réclament fréquemment ma présence : écriture, fiches, bibliothèque, images séquentielles, étiquettes. Je me consacre plus particulièrement aux enfants

à partir de la découverte de Sylvie.



recherches collectives

au moment du bilan des ateliers du matin, Sylvie annonce qu'elle a écrit sur son grand cahier un mot qu'elle est seule à connaître
apport recherche

recherches collectives rapprochements

apport de la lecture des Textes Libres les filles se souviennent que Valérie R. l'a sur son bloc

facteur c'est comme docteur Christine vient « fabriquer » le mot au tableau

et dégage teur

relance de la recherche

Laurence remarque qu'on enlève des lettres, elle continue (rech. indiv.)

j'interviens

part du maître

apport de la recherche individuelle

Sonia a déjà fait cette recherche sur son cahier

eur

dimanche c'était la fête de mon petit frère, il a eu un

tracteur

fleur
couleur

j'écris le mot

fleur
couleur
eur

teur

tracteur
docteur
facteur

monteur
moteur

oteur

huteur

nouvelles pistes

hau	au	eau	o	ô
hauteur	aujourd'hui au revoir saute	l'eau le gâteau les fleurs d'eau le seau	Olivier à côté Sonia	

apport de la recherche individuelle

Sonia a déjà fait cette recherche sur son cahier

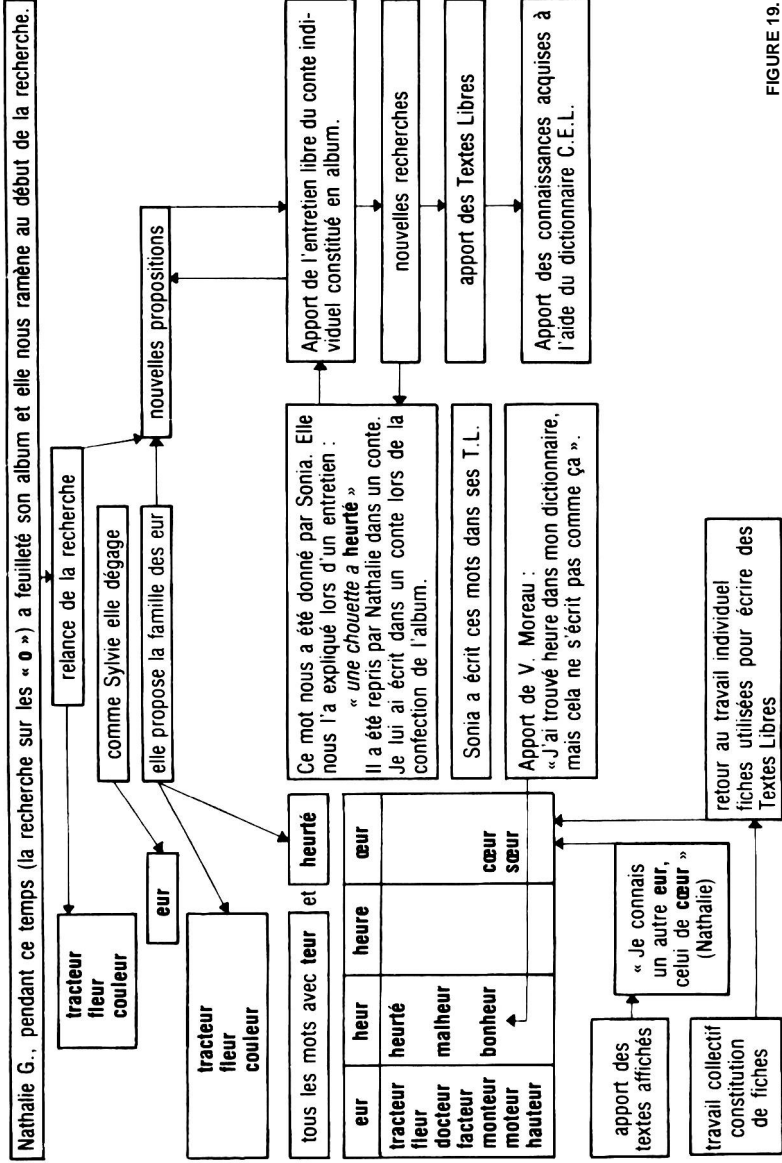


FIGURE 19.

en difficulté. Cette forme de travail permet de mieux les observer, de voir leurs blocages, leurs manques, de tenter d'y remédier en préparant, spécialement pour eux, des travaux appropriés. Ceci est difficile, surtout au début de l'année, où les enfants ne sont pas autonomes, n'admettent pas facilement que je ne vienne pas immédiatement dès qu'ils m'appellent.

Il est impossible d'observer tout le monde. Il est bon de n'installer à ce moment qu'un nombre réduit d'ateliers et d'attendre que l'organisation soit plus sûre pour introduire les autres. Cette organisation doit être rigoureuse, de manière à sécuriser les enfants, et en même temps souple, pour faire place à l'actualité.

Expériences diverses, confection d'albums, correspondance amènent les enfants à connaître différents types d'écrits : affiches et programmes de la fête locale, horaires du car de ramassage, noms des rues du quartier, panneaux de signalisation, recettes de cuisine, etc... En même temps, ils découvrent dans la bibliothèque (et d'abord par le truchement de l'adulte) poèmes, livres divers, revues, textes d'enfants et d'adultes, qui peu à peu les amènent à s'intéresser à autre chose qu'à leur propre production et à différencier leur attitude de lecteur en fonction de leurs besoins : lecture-plaisir, recherche d'informations, poèmes qu'ils auront envie de dire.

Une autre difficulté réside dans le gros travail de préparation qu'une telle organisation exige. Les jeunes enseignants y sont peu formés. Il faut fabriquer la plus grosse partie de son matériel, car il existe peu d'outils de ce genre dans le commerce — tout en sachant qu'il faudra recommencer l'année suivante. En effet, les outils fabriqués à partir de la vie de la classe sont irremplaçables. D'autre part, il me paraît indispensable de noter quotidiennement mes observations sur un cahier-bilan et d'indiquer le

négatif et le positif. Cela donne parfois un sentiment d'insatisfaction, mais oblige à se remettre en question.

J'essaie ici, non de proposer un modèle, mais de décrire un type d'organisation. Celle-ci est d'ailleurs évolutive. Selon les moments, les années, les enfants, elle varie et doit s'adapter aux situations les plus diverses.

CHAPITRE III

UNE FAÇON DE PARTIR DE L'ÉCRIT

Nous essayons de multiplier les situations de vraie lecture. Bien sûr, l'écrit qui arrive dans la classe par la correspondance, ou toute autre occasion (affiches, recettes diverses, nouvelles...), permet aux enfants de lire des textes inconnus. Cependant, lorsqu'on travaille sur une phrase, un récit, issus de l'entretien et transcrits immédiatement au tableau, la recherche est très fructueuse, mais il n'y a pas d'hypothèse de sens à formuler, pas de véritable décodage. Nous avons alors pensé à utiliser les textes et récits comme matériau de lecture avec un ou plusieurs jours de décalage. La résonance affective peut alors paraître amoindrie mais la référence au vécu conserve toute sa richesse : il s'agit d'un événement raconté par un enfant connu de tous, auquel parfois tous ont participé, ou d'une histoire imaginée par l'un d'eux. Le vocabulaire et la syntaxe en sont simples. Dans ces textes, l'enfant se sent en confiance, comme protégé.

Au début de l'année, les répétitions de mots et de tournures sont un soutien nécessaire à l'enfant; puis sa syntaxe s'enrichit de nouvelles tournures propres à le libérer un peu plus, lui permettant d'exprimer mieux sa pensée lorsqu'il les réemploiera. Les textes, d'abord de courtes phrases dites oralement, s'allongent. Un peu plus tard, grâce aux acquisitions de cette période, il aura envie de se lancer vers l'inconnu que constituent les textes d'adultes qui, pour le moment, ne lui parviennent que racontés ou lus par eux. C'est pourquoi, même différée, l'utilisation des textes d'enfants de notre classe est pour nous irremplaçable.

Au début de l'année, je note ou j'enregistre ce qui est dit au cours de l'entretien; à partir du mois de novembre, certains enfants sont en mesure d'écrire (avec mon aide), puis de lire leurs textes aux autres. Un choix est fait parmi ces histoires orales ou écrites en tenant compte d'un certain nombre de critères : l'intérêt manifesté par le groupe, une certaine rotation parmi les enfants. Le fait de voir son texte étudié par l'ensemble de la classe est en effet très valorisant : nous assistons parfois à des progrès spectaculaires d'enfants, jusque-là un peu sur la touche, parce que leur texte a été choisi.

La phrase — ou le texte choisi — est proposé à tout le groupe classe. Pourquoi cela? Parce que nous avons besoin d'un certain nombre d'acquis, de références, communs à la classe (parfois à deux ou trois classes dans le cadre de nos échanges¹). Ce fond commun permet une meilleure compréhension de l'un à l'autre, une aide plus efficace du maître, et des enfants entre eux. Il favorise la socialisation de l'enfant.

Chacun reçoit alors le texte, photocopié le plus clairement possible. Et un travail de recherche personnelle, ou parfois à deux ou trois, commence. Le nom de l'auteur n'est pas mentionné, mais les enfants sont avertis : « C'est un camarade de la classe qui a écrit — ou lu — cette histoire, il y a quelques jours ». Cela permet à chacun d'échafauder des hypothèses de sens sur un vécu de la classe, donc donne plus de chance de réussite que lors d'un travail sur un texte totalement inconnu. Quand ils ont trouvé le nom de l'auteur grâce aux premiers repères pris dans le texte, il leur est plus facile de vérifier leurs autres hypothèses, en se référant à ce que cet enfant a pu raconter ou écrire. Ils sont invités à entourer, sur le photocopié,

1. Les classes parallèles de l'école échangent des travaux au cours de la semaine.

les mots qu'ils reconnaissent. Ils utilisent pour cela leurs outils : affichages dans la classe, cahier, éventuellement livres dans la bibliothèque.

Un coup d'œil rapide me renseigne sur ce qui est mémorisé, ce qu'il faut reprendre ; les confusions éventuelles entre mots proches sont riches d'enseignement (exemple : allé-elle). Les enfants entourent les mots nouveaux qu'ils parviennent à lire. Les plus rapides notent, sur leur cahier d'essai, les rapprochements qu'ils font entre les mots du texte et des mots déjà connus.

Nous passons à la mise en commun de ce qui a été trouvé. Le texte ayant été écrit au tableau, le nom de l'auteur est ajouté, le sujet traité rappelé, puis les enfants viennent montrer les mots qu'ils ont reconnus, les lisent et les replacent dans le contexte où nous les avons déjà lus. Nous abordons ensuite les mots nouveaux et les lecteurs essaient d'expliquer comment ils les ont trouvés : par le contexte, en reconnaissant tel ou tel élément, en déchiffrant, en combinant ces différents facteurs... Nous cherchons ensemble ce qui n'a pas été trouvé ; je donne certains mots, surtout en début d'année. Enfin, le texte est lu à haute voix par des enfants volontaires. A partir d'avril-mai, nous faisons les quelques corrections de forme qui s'imposent.

La démarche est donc la même que pour un texte inconnu provenant d'une autre classe ou pour le courrier reçu des correspondants. Ce travail s'insère dans la vie de la classe : l'intensité de l'émotion ressentie à l'écoute des autres laisse ici la place au plaisir de la recherche et de la découverte à partir de l'écrit.

CHAPITRE IV

LECTURE ET IMPRIMERIE

« Freinet s'attacha tout spécialement à l'expérience d'imprimerie avec les tout petits. Et c'est tout de suite qu'il résume dans ses notes personnelles les avantages d'une technique qui conduit à l'apprentissage de la lecture naturelle sans effort, par la pensée de l'enfant. Certes, déjà, au cours de l'année précédente, il avait dénoncé le syllabaire et dit son influence désagrégratrice sur l'esprit de l'enfant; mais ici, alors que la pensée enfantine se limitait à une phrase courte quotidiennement imprimée, il constata avec beaucoup plus d'évidence le bien-fondé de ses intuitives recherches.

Le long du mur de la classe, il disposait, en une sorte de frise, les imprimés illustrés par les enfants, et, globalement, il les faisait lire à ses petits imprimeurs.

Les caractères 36¹ avaient été introduits dans la vie de la classe en janvier; et, fin juillet, les petits élèves savaient lire, d'une manière globale, tous les textes qu'ils avaient imprimés; trois ou quatre savaient les lire intuitivement aussi. Évidemment, ces constatations valaient une reconsidération plus profonde de la lecture, et il faut attendre deux an-

1. Le *corps* 36 : un des plus gros corps d'imprimerie, utilisé dans le texte inséré p. 65, fig. 13.

nées encore pour que Freinet puisse faire paraître, dans une mise au point de sa technique, « L'Imprimerie à l'École », l'essentiel de cet aspect nouveau de la lecture globale par la méthode naturelle. »

É. Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*.
Bibliothèque de l'École Moderne,
CEL, p. 48.

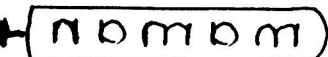
L'atelier d'imprimerie comprend la casse où sont rangés les caractères et les différents signes nécessaires à la composition; elle est d'accès facile et on peut y travailler à deux ou trois. Sur la même table, l'enfant trouvera les composteurs. Tout près, on place le matériel pour la reproduction : presse, rouleaux, encres d'imprimerie, réglettes, interlignes pour la mise en page sur la presse, plaques à encre (pouvant être remplacées par de vieilles ardoises ou des chutes de formica), chiffons, feuilles de papier pour les essais.

Dès la grande section maternelle, parfois avant, l'imprimerie est une activité enrichissante, épanouissante aussi, à l'égal des autres techniques d'expression. On sait l'attrait du tri, du rangement pour certains enfants. Ils aiment rechercher, par référence « au dessin » de leur nom, les caractères correspondants auxquels ils attribuent souvent des noms évocateurs : « mon parapluie » (f), « mon pistolet » (y), mon « petit pont », le « pont à l'envers », le « rond avec la queue en bas » et le « rond avec la queue en haut », « celui qui regarde par la fenêtre » et « l'autre qui regarde dans la classe », etc... L'imagination des enfants se donne libre cours, en même temps que se développe le sens de l'observation préparant aux remarques futures nécessaires à l'apprentissage de la lecture. Il faut avoir le temps de tâtonner, ne pas être trop pressé, ne pas

brûler les étapes. Et la joie est grande quand on « sait » imprimer son prénom, celui d'un camarade ou des mots familiers. Cet indispensable tâtonnement est possible en grande section maternelle ou en section enfantine des classes primaires où le temps n'est pas compté.

Une aide technique de l'adulte est nécessaire pour soutenir l'intérêt et empêcher le découragement. L'enfant qui désire composer son nom trouvera un modèle en script ou en imprimerie, suivant les caractères dont on dispose. Il faut l'aider à serrer la vis du composteur pour que les lettres, si laborieusement rangées, ne se renversent pas. Puis il faut l'aider à encre les caractères avec le rouleau et à appliquer une feuille d'essai pour « voir ». (Bientôt chacun trouve sa propre technique pour obtenir le meilleur résultat.) Puis on compare avec le modèle (fig. 20).

modèle : m a m a n

composteur : 

épreuve après encrage : m a m a n

vérification d'après modèle : m a m a n

FIGURE 20.

Ce travail demande beaucoup d'attention car, avant le résultat final, il faut souvent replacer des lettres mal tournées, ou mal placées les unes par rapport aux autres. Autant d'exercices aidant à la latéralisation et qui sont motivés par le désir de voir son nom imprimé et la joie de la réussite.

L'enfant du CP qui s'est initié en grande section de maternelle à l'imprimerie maîtrise souvent assez bien son outil pour composer « son histoire ». Ce petit texte qu'il a dit à l'adulte ou à un groupe de camarades, l'adulte l'écrit soigneusement en script, en double sur fiches cartonnées,

fractionné en groupes de souffle pour la lecture ultérieure et en nombre de caractères correspondant à la capacité d'un composteur. L'une de ces fiches va être découpée en bandes : (fig. 21)

1	samedi après-midi
2	ma chèvre
3	a fait ses petits
4	ce sont
5	trois chevrettes
6	lionel

FIGURE 21.

Au fur et à mesure que l'on compose, on peut ranger les composteurs dans une galée (pouvant être fabriquée à partir d'une planche et de règles de bois clouées, espacées pour recevoir un composteur entre elles) (fig. 22).

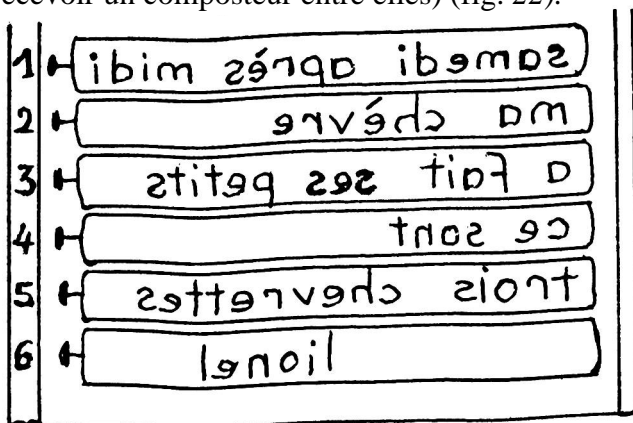


FIGURE 22.

L'auteur peut composer seul. Plus souvent il fait appel à un ou deux camarades pour l'aider. Il ne faut pas que cela traîne trop, l'enfant se découragerait. L'adulte est toujours là pour dépanner, aider, mais discrètement et seulement si on a besoin de lui. Ce travail est éducatif et bien à la portée des jeunes enfants, motivés par le contenu du texte et le désir de voir leur page imprimée. L'enfant responsable de son texte — ou de celui d'un autre — garde, à côté de la presse, la seconde fiche cartonnée à laquelle il se réfère pour vérifier son essai. Cela demande un effort d'attention qui va servir l'apprentissage-reconnaissance de la place des mots dans le texte, dans la ligne, des lignes dans le texte. Le maître aide toujours une équipe en difficulté afin de maintenir l'intérêt. Au cours de ce travail, de riches échanges se font souvent entre les enfants, en dehors de la contrainte de la « leçon de lecture ».

L'imprimerie est un travail d'équipe : « Qui va m'aider à imprimer mon texte ? » C'est une phrase bien connue dans nos classes. L'équipe se constitue souvent par sympathie : l'un passe le rouleau encreur; l'autre place la page blanche sur la presse et tire le rouleau presseur ou rabat le volet presseur; un troisième met les pages à sécher.

On voit tout de suite apparaître l'intérêt de ce travail pour la socialisation de l'enfant. L'individu ne peut le réaliser seul. Certains petits, encore à la période égocentrique, veulent faire tout « tout seuls »... Mais bientôt ils constatent que le travail est bien plus agréable à plusieurs. Plus tard, les activités de l'atelier d'imprimerie s'intégreront dans le plan de travail général et des équipes plus rigoureuses seront constituées au moment des prévisions du plan journalier — ou hebdomadaire.

Mais, pour que l'atelier imprimerie prenne tout son sens éducatif pour tous, il faudrait que les conditions de

vie scolaire soient autres que celles que nous connaissons, tant pour les enfants que pour les adultes : groupes d'enfants réduits, locaux adaptés à ce travail d'expérimentation et de recherche constante qu'est une classe Freinet, maîtres plus nombreux et plus disponibles.

CHAPITRE V

LA LECTURE-ÉCRITURE POUR SE CONSTRUIRE

Je vais me situer par rapport aux trois aspects de la Méthode naturelle de lecture : expression libre, correspondance, imprimerie.

Tout d'abord, j'ai des contraintes : il faut avoir terminé l'apprentissage de la lecture pour le plus grand nombre d'enfants en fin de CP. La perspective que je les suive en CE1 ne suffit pas à certains parents anxieux : « Et si nous déménagions..., et si l'an prochain..., et si... ». De fait, les circonstances leur ont donné raison : je ne suivrai pas ces élèves de CP l'an prochain au CE1 ; l'imprévisible a joué.

J'essaie essentiellement de sauver le tâtonnement individuel et collectif, la découverte, par l'enfant lui-même, d'une expression libre quotidienne, orale ou écrite — en vue, ou non, d'une communication à la classe, maîtresse comprise.

A plusieurs reprises, en quinze ans, j'ai fait des tentatives de modification de ma pratique, mais j'ai toujours buté sur les mêmes obstacles : le temps, l'institution. J'ai dû alors choisir de n'appuyer mon travail qu'accessoirement sur la correspondance scolaire et, plus accessoirement encore, sur l'imprimerie. Ceci dans l'optique du maximum de mini-départs avant 8 ans. Car il fallait aussi éveiller aux maths (surtout au calcul), à l'art, à la prise de conscience de son corps — et, en même temps, faire face à tous les imprévus que la vie apporte à la classe.

Pratique limitée de la correspondance et mini-initiation à l'imprimerie.

Certes, je n'ai pas abandonné la correspondance scolaire : elle n'a même jamais pris un si bon développement que cette année. Elle s'est faite avec un CP de Saint-Malo, ville que les enfants connaissent à peu près tous : je les ai sentis proches de leurs correspondants et l'intérêt a grandi au long des mois. A la fin de mai, la boîte pour Saint-Malo se remplit toute seule, sans invite de ma part. La correspondance avec Vence n'a pas éveillé le même enthousiasme les deux années précédentes : Vence, c'était un peu le mystère, le rêve, l'exotisme; deux ou trois enfants seulement s'y sont intéressés. Cette fois, Saint-Malo fait la quasi-unanimité... On pense à la mer, aux bateaux, aux camarades qu'on ira bientôt voir par le train.

Notre correspondance se fait beaucoup plus par l'échange de nombreux petits trésors ou de menus cadeaux (billes, scoubidous, images, objets ou jouets usagés, bonbons, etc...) que par des lettres dont le nombre est absolument insuffisant pour assurer, en une année, l'apprentissage de la lecture-écriture. Cependant, cette expérience a permis de goûter, de connaître et, pour la plupart, d'aimer ces échanges. Ils en redemanderont plus tard et donneront alors à la correspondance d'autres dimensions. Le départ est pris.

Quant à l'initiation à l'imprimerie, elle a été cette année très insuffisante à cause du forçage en lecture au troisième trimestre. Correspondance et imprimerie ne sont donc, dans ma classe, que des initiations, à développer ultérieurement, si le besoin s'en fait sentir. On peut les considérer comme des ateliers libres.

Obligations et libertés

Gênée par l'obligation d'assurer la lecture en un an, je choisis les pratiques qui me permettent d'atteindre ce but en misant sur ce qui me paraît développer l'« inventivité » et favoriser la libération de la parole de l'enfant : le texte libre oral ou écrit.

La lecture obligatoire et l'expression libre semblent inconciliables au CP, particulièrement en début d'année. Dans un premier temps, l'expression écrite est sollicitée, incitée; en effet, les enfants ne peuvent en éprouver le besoin puisqu'ils ignorent ce que celle-ci peut leur apporter :

— la joie de coder en clair sa pensée pour la mieux fixer et la communiquer, afin de se faire mieux connaître ;

— la joie de décoder la pensée des autres, pour mieux les connaître;

— et aussi le plaisir d'écrire pour soi (pour y voir plus clair, se soulager, dialoguer en sécurité et mieux se connaître soi-même).

Il est nécessaire que, tandis qu'ils acquièrent la technique qui n'est qu'une facette de l'apprentissage de la lecture, les enfants sentent que ce mécanisme n'est qu'un moyen et non un but.

Compromis de départ

a) *La mise en confiance.*

Que faire dans une situation aussi peu naturelle, pour les enfants, que de se trouver réunis, un jour de rentrée, dans une salle, avec une adulte presque inconnue, que la plupart des parents, bien intentionnés, ont présentée comme l'image de l'autorité et du savoir? Les enfants ont

été conduits là pour apprendre à lire, qu'ils le désirent ou non. Que va faire l'institutrice?

La classe est muette, alors je demande à un volontaire de venir, devant les autres, dire son nom et son âge, ceux de ses frères et sœurs et parler de sa maison, de son chien, de ses jouets, etc... Il y en a toujours deux ou trois pour se proposer. On en vient à parler des vacances passées. Tout à coup, je prends la craie et j'écris :

j'ai une maison
à la montagne,
c'était une bergerie,
cet été,
papa a installé
les tuyaux d'eau
et un robinet.

claire.

Je lis... On reconnaît ce que vient de dire Claire, on rit, je relis... Quelqu'un dit : « Je connais 'la', on l'a appris à la maternelle » ; un autre vient montrer « papa » et « maison ». Cinq ou six enfants acceptent de relire, je reprends si l'on se trompe. Je n'entre pas ici dans le détail des moyens mnémotechniques que j'utiliserai pendant quelques semaines ou quelques mois; parmi eux, je cite :

— le texte libre choisi, photocopie pour le lendemain, découpé par chaque élève en lignes, plus tard en mots, puis reconstitué;

— le recopiage d'une ligne ou deux du texte sur le cahier ;

— quelques mixages de textes : nouveaux textes, composés ensemble ou proposés par la maîtresse, où entrent des groupes de mots connus et associés de différentes façons, donnant souvent des phrases nouvelles très drôles, etc...

Je ne pense pas que ces « trucs » soient déterminants. Ils jouent un rôle dont il ne faut pas exagérer l'importance.

Ce qui importe, c'est que le lendemain, il y a un nouveau texte, né à peu près de la même manière, toujours suffisamment long¹ pour être intéressant et riche en signes (il faut une certaine longueur pour qu'à chaque fois le palier de l'intérêt soit atteint, car c'est cet intérêt qui est un des éléments moteurs de l'apprentissage).

b. *Introduction du texte écrit.*

Le texte oral dure une quinzaine de jours et, un matin où ils parlent tous à la fois, je leur dis : « Ce serait peut-être plus pratique 'd'écrire' vous-même, sur un carnet, ce que vous avez à dire. »

Étonnement : « Mais on ne sait pas ! — Allez, essayez, je vais vous aider, ... en attendant votre tour, faites le dessin si vous ne savez pas écrire. »

Je fais le tour de la classe. Sur une feuille, je trouve : « j'ai », sur une autre : « maman », plus loin : « j ». Alors je questionne, j'écris rapidement, sur chaque feuille, une partie de ce que l'enfant me raconte (exemple : « hier je suis allé à Rennes ») et je passe vite au suivant, pendant que l'enfant recopie ce que je viens d'écrire.

Puis chacun vient « lire » son texte devant la classe. J'aide un peu, mais, en général, chacun se souvient bien de ce qu'il a écrit et de la formulation employée. Certains même « lisent » sans regarder le carnet ! Un texte est choisi : c'est le premier vote; beaucoup ne comprennent pas encore comment cela se passe : qu'importe si, aujourd'hui, le choix va plutôt au texte d'un copain qu'à un texte au contenu vraiment extraordinaire. Peu à peu, par l'usage, on apprendra à faire un vrai choix (on n'a pas le droit de choisir son propre texte).

La maîtresse écrit encore au tableau, pendant quelque temps, le texte « écrit » choisi; bientôt ce sera l'auteur.

1. De 20 à 30 mots dès le début de l'année et un texte nouveau par jour.

Les enfants le lisent, ensemble, par trois, par deux, ou individuellement, selon le cas. Le texte libre écrit est lancé.

L'élaboration du texte libre personnel

Pour écrire le texte libre personnel, les recherches vont bon train. Ces recherches sont individuelles ou collectives. On s'aide encore de ses souvenirs de Maternelle, mais on a maintenant plusieurs autres possibilités :

— on peut feuilleter son carnet personnel et y retrouver très vite le mot dont on a besoin, corrigé par la maîtresse dans un texte antérieur;

— on peut aussi feuilleter le carnet d'un camarade qui va vous aider de son mieux;

— on peut consulter les feuilles photocopées des textes choisis antérieurement, agrafées en petits livrets de lecture que l'on emporte le soir à la maison — ce qui assure les liens entre l'école et les familles;

— on peut circuler dans la classe, armé d'une longue baguette, pour repérer, ou faire repérer à un camarade, un mot sur les textes affichés sur les murs.

Quels textes sont exposés? — Tous les textes, choisis par vote² qui ont été quotidiennement transcrits par la maîtresse. Ils sont lisibles des quatre coins de la classe ; les mots remarquables par les enfants, le jour du choix, sont en couleurs. A un certain moment de l'année, 80 textes sont ainsi exposés ensemble sur les quatre murs.

La place manquant, arrive le jour où, pour punaiser au mur le texte n° 81, il faut enlever le n° 1, puis le n° 2, etc. Les textes écrits en début d'année marquent très fortement les enfants : ce sont les premières traces sur la neige

2. Voir plus loin, pp. 159-160.

fraîche. J'ai beau avoir enlevé depuis longtemps le n° 12, ils savent très bien qui en est l'auteur, où était affiché ce texte et ce qu'il disait. Le rôle que joue ici l'affectivité est très grand, et il est intéressant et émouvant pour le maître de voir comment l'enfant se repère.

Cependant, que de bruit, que d'allées et venues ! Mais aussi, quel travail, quelle coopération ! A l'instant même où un enfant a besoin d'un mot, il se trouve toujours un camarade pour se souvenir si ce mot a déjà été employé et pour courir, baguette en main, à travers la classe : « 'chien', c'est dans le texte de Marjorie ! », « 'se baigner', c'est dans 'la maman de Valérie !' ».

Ils ont une mémoire stupéfiante de l'emplacement exact du texte sur le mur (parfois parmi 80 feuilles !), de la place du mot dans le texte — aidés certes par une mise en page que je fais varier d'un texte à l'autre. J'insiste sur la variété des dispositions adoptées, chaque jour, pour le nouveau texte affiché au mur : cette variété est importante pour les enfants toujours à l'affût de l'insolite. Voir quelques exemples page 158.

Chaque enfant trouve, dans la multitude de textes qui s'étalent sous ses yeux, les repères qui lui conviennent : certains y voient le texte « maigre », le « ventru », celui en zig-zag, celui qui a des blancs à droite, ou à gauche, ou en bas... le mot long tout seul, les trois mots en dessous... Quatre mois après, ils montrent toujours le « on » vers le coin de la classe — où ne se trouve plus le texte bourré de « on » qu'ils y ont vu pendant trois mois et qui, faute de place, a été remplacé par un nouveau texte.

Il est fréquent aussi que les enfants signalent l'existence d'un mot dans la pile des textes retirés du mur et empilés dix par dix, dans l'ordre, dans des plateaux à fruits posés à leur portée, sur une étagère. Un jour de mars, nous en étions peut-être au texte n° 120, un enfant écrivait son texte au tableau avec l'aide de la classe. La

<p>3 on était en montagne il y avait de la neige éric était dans un sac sur le dos de papa 18-9 roman</p>	<p>27 j'ai vu un renard qui nageait sous l'eau sans casque il avait une montre de plongée 21-10 Christophe</p>
<p>32 ma sœur m'a prêté sa trousse rouge elle est toute neuve il y a des crayons-feutre dedans 28-10 sophie</p>	<p>82 ce matin ma petite sœur a fait caca par terre. papa la tenait pour la mettre dans son bain et moi j'ai glissé dedans. 291 claire</p>

graphie du mot « orteil » l'arrête. Aussitôt deux ou trois se précipitent vers la pile de plateaux en affirmant que le mot se trouve dans le texte n° 34 (du début novembre). J'ai peine à les croire et j'exprime mes doutes. Mais eux, sans hésitation, dégagent le troisième plateau et en extraient le texte cité ; le mot « orteil » s'y trouve bien. Ce mot les avait séduits, car il est toujours drôle de parler d'orteils et,

plus encore, quand il s'agit de ceux de « Martine » ! Je pourrais citer cinquante exemples semblables de mots de tous genres, réinsérés par quelques-uns (jamais les mêmes) dans le circuit de la classe, parce que ces mots portaient en eux un fragment du passé collectif.

Cette abondance de textes, promptement saisis par le regard de l'enfant (qui rechignerait à de fastidieuses recherches dans des documents enfouis dans un classeur personnel), permet une véritable formation de l'esprit scientifique — et ce n'est pas une des moindres raisons de prendre le temps de pratiquer la méthode naturelle. Cette formation, en effet, ne se fera pas par une analyse sèche, hors du mouvement vivant de la pensée, ni par des entraînements trop spécialisés qui sont inapplicables à la réalité complexe. Une dialectique permanente, profondément motivée, entre le signe et la signification est nécessaire pour mettre les éléments en évidence; une certaine constance dans leur apparition permet d'en soupçonner le rôle. Les hypothèses formulées sont soumises à des vérifications; on constate la justesse de certaines qui deviennent des lois provisoires; puis, leur inscription en quasi-certitudes, et enfin en réflexes, dégage de la disponibilité pour s'attaquer à la recherche de lois complémentaires, dans un processus qui ne s'interrompra plus.

En outre, il s'agit d'une recherche scientifique qui se mène en groupe et il est bon de commencer à travailler très tôt dans des équipes où chacun peut apporter sa pierre, sans jamais être ni survalorisé ni dévalorisé.

Un roulement dans le choix des textes. Le moment collectif de la présentation

Afin que chacun ait son tour, il est convenu que l'on ne doit pas voter pour le texte d'un camarade qui a déjà eu un texte choisi — et cela jusqu'à ce que chacun ait eu son

texte choisi, affiché, étudié, polycopié, etc. Ensuite on recommence un second « tour » de choix. Vers Pâques, six tours ont été bouclés : chacun a six textes affichés au mur; il est donc « passé » six fois.

Il m'arrive parfois de remplacer le vote par le tirage au sort, les noms étant écrits sur des papiers pliés. « Passer » signifie pour nous que l'enfant dont le texte a été choisi par vote, va au tableau et s'essaie à l'écrire à nouveau, avec l'aide de toute la classe. Il se souvient un peu de la correction que vient de lui faire la maîtresse sur son carnet personnel, mais bien des mises au point sont à faire collectivement. Les questions des camarades obligent l'auteur à préciser certains points. Il arrive que le texte primitif soit complètement transformé. On ne garde que ce qui permet d'atteindre le nœud de l'intérêt — qui avait pu parfois rester inaperçu au premier récit et n'apparaît qu'après les précisions apportées. Le maître joue ici un rôle dans la saisie rapide de ce qu'il convient de retenir, après consultation de l'auteur; il faut aussi, très vite, peser la nécessité de garder ou de rectifier la formulation, si celle-ci fait problème. Je m'efforce de rester le plus près possible de la forme initiale; d'ailleurs les enfants y reviennent, même si j'ai fait rectifier ce qui était vraiment très choquant.

L'analyse

C'est pendant ce travail collectif que les enfants me révèlent — chacun à son heure — que le processus d'analyse a commencé. Un jour, par exemple, l'un d'eux s'exclame que « trois, c'est comme trou ». Lorsqu'un enfant se met à employer l'expression « c'est comme », en comparant deux mots, je sais qu'un déclic s'est produit. Pour cet enfant-là, des formes plus précises commencent à se dessiner dans le flou global. Je ne nomme pas sur le champ la lettre repérée, ni la syllabe. Je note les mots sur une

feuille que j'affiche au mur et je laisse la liste s'allonger au fil des jours. Pendant plusieurs semaines, on accumule, par exemple, des mots comme « valérie, volets, j'ai vu, ils vont », etc...

Un jour, un enfant reconnaît un de ces « va-vo-vu-von » dans d'autres mots : par exemple, « valérie, c'est comme lavabo ». Là, il est temps pour moi de souligner l'événement : je fais passer en couleur les deux « va », on les écrit, on s'en imprègne...

Il n'y a, bien sûr, aucun ordre dans la reconnaissance des sons, puisqu'elle se fait selon la vision propre à chacun. Chaque enfant a, en effet, ses critères personnels d'analyse : tel enfant perturbé n'a pendant plusieurs mois reconnu dans les mots que la première syllabe de son prénom « ro ». Mais les découvertes de chacun sont réinvesties dans le groupe à chaque formulation orale d'une prise de conscience nouvelle.

Les mots-syllabes sont des outils précieux. Je baptise « mots-syllabes » tous les « ma, mon, mes » de « mon parrain, ma tante, mes frères » et aussi tous les « de, du, des, dans, elle, il, qui, que, le, la, les, lui, je, j'ai, on, ou, au, etc... ». J'en ai dénombré 80 au cours des deux premiers trimestres. Les enfants les reconnaissent très vite et s'en servent pour deviner le contexte et ensuite pour décortiquer les mots. Ce sont les pierres du gué qui leur permettent de passer la rivière.

Les prénoms et noms des enfants qui figurent, dès la rentrée, sur un grand panneau, servent aussi souvent de points de repère.

Un jour, il faut bien prononcer la lettre. Cela peut se faire en cherchant une différence : si un enfant a dit, par exemple : « tête, c'est comme fête » en montrant le « ête », je prononce t=te et f=fe, s'ils n'y arrivent pas seuls. Ou bien on démarre sur l'étude d'une erreur : par exemple, un enfant lit « des » pour « dos ».

Les textes, qui affluent chaque jour, nous imposent tout naturellement de nouvelles analyses, car les enfants utilisent souvent les mêmes structures de phrases : « hier, j'ai fait... » ; « hier j'ai joué... » ; « j'ai apporté... » ; « il y a... » ; « il y avait... » ; « j'ai fait... » ; « on a fait... » ; « on a vu » ; « mon frère était... » ; « ma sœur était... ».

A mesure que les enfants avancent dans l'analyse, leur écriture de textes libres devient de plus en plus rapide : c'est une synthèse naturelle. Mais, je le répète, l'analyse est difficile à cerner : elle ne se fait jamais de la même manière d'une année sur l'autre, d'un enfant à un autre. Il y a les enfants spécialistes de l'analyse, il y a les globaux : les uns apportent aux autres et réciproquement.

Le contenu des textes

Il y a aussi des évolutions capricieuses dans le contenu des textes. Au début, beaucoup de narrations, beaucoup de répétitions de textes déjà dits, beaucoup de contes... Deux camarades s'associent pour écrire des textes complémentaires sur un voyage imaginaire, sur des histoires d'animaux.

Il y a aussi des modes dans la classe. Tous les ans, il y a la petite crise de textes scatologiques qui font faire pipi et caca à tout le monde, même à la maîtresse (dont on surveille du coin de l'œil la réaction). Puis, l'intérêt s'épuisant, on s'essaie au baroque, au loufoque : « Sophie est une souris », « Valérie est un lavabo ». Il y a des textes de cannibalisme : on se mange les uns les autres ; on se débite en morceaux... Les textes de « souris dans les lits » et de « saucisses » reviennent souvent et sont peut-être symboliques.

Peu à peu, une expression personnelle pointe çà et là. Des textes, en apparence banals, cachent de grands événements enfantins : « Demain, je vais dans ma maison

neuve... », « Yannick va m'attendre pour me battre... », « Je vais aller au zoo avec Jean-Christophe... » (c'est la joie immense de deux enfants, très amis, que les deux familles ont décidé de réunir pour une excursion). Et puis ce texte d'une orpheline de mère : « Le samedi, mon papa reste à la maison, il s'amuse avec nous... ».

Un peu de poésie parfois... ou peut-être un manque : « Il y avait une fleur qui s'appelait Martine. Quand le soleil vient, elle s'ouvre, quand la nuit tombe, elle se ferme, elle se fane, il faut lui donner de l'eau. »

Je n'ai entendu que cinq ou six fois dans l'année : « Je ne sais pas quoi écrire ». J'ai répondu : « Alors écris-le ». Ce qui donne, dans toutes sortes d'orthographe : « Je ne sais pas quoi écrire » ; « Ah! si, je sais quoi écrire! » ; ou un astucieux : « Je ne sais pas quoi, mais quoi? »

L'écriture du texte libre est devenu le rite du matin : on parle à son carnet et ensuite on parlera à la classe.

Bilan de l'apprentissage de la lecture fin mai : sur 19 élèves : 12 enfants lisent très bien, bien ou assez bien; 5 lisent passablement; 2 ne savent pas lire, mais sont en marche.

L'orthographe

Je ne suis pas une fanatique de l'orthographe, mais je dois dire qu'une bonne orthographe se met peu à peu en place, sans qu'il soit nécessaire de s'en occuper spécialement. L'enfant est placé dans un bain de bonne orthographe. Avant d'écrire :

- il peut consulter son carnet personnel de textes libres où tous les textes ont été corrigés;
- il peut consulter les carnets des camarades qui, en l'aidant dans sa recherche, en tirent aussi bénéfice;
- il peut lever les yeux vers les murs;
- il peut faire appel à la maîtresse.

Les mots cherchés sont retrouvés dans le contexte originel, là où l'enfant en a reçu la première trace, là où ils ont été liés pour lui à un repère particulier. Ce repère peut être affectif : c'est le texte de Bruno, c'est un texte qui rappelle un souvenir important, c'est un texte qui est lié à une impression de fatigue, ou de joie, datant du jour où il a été lu, etc... Ce repère peut être spatial : c'est le texte qui est placé près de la fenêtre, ou bien vers la fin du carnet, ou au début. Ce repère peut être géométrique : texte court ou long, aux lignes de différentes longueurs, etc... La couleur apporte aussi un facteur de mémorisation, si l'on n'en abuse pas.

On pourrait allonger cette liste, car d'innombrables associations d'idées jouent. Cet ensemble de références constitue pour chaque enfant un immense dictionnaire, très personnalisé et très vivant, sans cesse en évolution et en élargissement.

Il semble que doive être préservé au maximum — mais à l'intérieur des limitations imposées par l'institution — l'accession à un début de culture personnelle, par l'expression de la pensée propre de l'enfant, si humble qu'elle puisse paraître, dans un milieu accueillant et enrichissant. La lecture n'est pas un moyen de faire se couler les enfants dans la pensée des autres, mais de leur permettre, tout en se forgeant l'outil, d'écrire pour *se* construire. Car nous ne formons pas des consommateurs de culture, mais des acteurs. Espérons qu'ils le resteront toute leur vie.

QUATRIÈME PARTIE

**LA MÉTHODE NATURELLE
ET LE SYSTÈME ACTUEL**

Lorsque l'on a un CP, dans une école traditionnelle, l'échéance de la fin de l'année est terrible : il faut que les enfants sachent lire (un « déchet » de 30% est d'ailleurs admis). Il est bien difficile *d'essayer* de pratiquer la Méthode naturelle dans de telles conditions, surtout lorsque plusieurs CP existent dans l'école — où l'activité de lecture est centrale, envahissante, détournée de ses finalités : des comparaisons s'établissent alors... Plus d'une camarade se décourage et, bien malgré elle, se laisse entraîner à des compromis de plus en plus importants, compromis auxquels elle n'adhère pas, mais qui deviennent une nécessité, pour sa survie dans cette école, où l'efficacité d'un apprentissage se mesure uniquement à sa rapidité.

La distorsion créée par cette situation, distorsion permanente entre ce qu'on voudrait faire et ce qu'on est contraint de faire, est difficilement supportable. Alors, *le fait de travailler en équipe rétablit une harmonie, une cohérence*, car la lecture, resituée dans le cadre général des apprentissages, n'est plus le souci premier : elle est relativisée. Le fait de vivre à plusieurs la même expérience, et d'y croire, permet d'être moins anxieux, plus patient, plus détendu; cela nous semble être la première condition pour que l'enfant lui-même se sente sécurisé.

Nous partageons le même projet pédagogique, projet posant comme principe le respect de l'enfant et des étapes de son développement : chaque adulte accepte les enfants tels qu'ils sont et avec ce qu'ils savent; il n'y a donc plus de réflexions telles que : « ils n'ont pas appris à lire au CP! » Nous sommes contre l'échéance fixant la fin de l'apprentissage de la lecture à la fin du CP : nous pensons en effet que, si certains peuvent apprendre à lire en quelques mois, les autres ont besoin d'un an, deux ans, ou plus.

CHAPITRE PREMIER

SAVOIR LIRE : A QUEL ÂGE? EN COMBIEN DE TEMPS?

Il convient d'abord de nous situer par rapport à la question souvent posée : y a-t-il un âge de la lecture?

Or, d'une part, *cette question implique la notion de norme, notion que nous rejetons*, car établir une norme, c'est vouloir couler tous les enfants dans un même moule : ne réussiront alors que ceux dont les aptitudes physiques, le développement affectif et la culture première apportée par la famille sont conformes au modèle socio-culturel dominant.

D'autre part, la norme en vigueur jusqu'à la réforme Haby aboutissait, d'après les statistiques officielles elles-mêmes — reposant sur une enquête réalisée en 1967 par le ministère — aux résultats suivants : 24% seulement de garçons et 30% de filles effectuaient le parcours scolaire dit normal (5 ans); la moyenne du temps de scolarité primaire était de 7 ans ; il y avait 30% de retards scolaires au CP, 50% au CM 2.

Si la notion de norme est une notion statistique (ce que fait le plus grand nombre, c'est-à-dire 70 à 80% des sujets), *c'est donc l'école qui n'est plus normale*, puisque ses exigences ne sont pas en accord avec le comportement du plus grand nombre!

La scolarité normale serait une scolarité s'étendant sur 7 ans! Ce qui conduirait à réviser, non pas forcément la durée du parcours scolaire élémentaire, mais son contenu et ses exigences — selon une conception moins rigide, plus diversifiée, du rôle de l'école qui devrait s'adapter aux individus et aux groupes sociaux.

La réforme Haby a donné — *apparemment* — la possibilité d'étaler l'enseignement de la lecture sur le CP et le CE 1 ; mais la différence d'effectifs entre les deux cours, la perspective, présente dès le début de la scolarité, du passage en 6^e sans retard, les lourdeurs institutionnelles enfin, tout empêche une véritable remise en question des pratiques habituelles. Dans les faits, l'instituteur continue à se trouver dans l'obligation d'apprendre à lire aux enfants en un an et tout « retard » empêche un élève de poursuivre une scolarité dite normale.

L'école en France reste organisée en vue de la sélection dès le cours préparatoire. Notre système d'enseignement, « d'une part, sélectionne très tôt et, d'autre part, fonctionne par « années » ; à chaque année, correspond un « niveau » et, pour l'enfant, une étape, une véritable orientation; son destin scolaire est sans cesse remis en question : là s'enracinent les véritables inégalités scolaires. Dans tous les pays où fonctionne un système par « années », avec orientations prenant l'allure de sélection, les enfants des classes bourgeoises poursuivent plus loin leurs études que les autres » (Bertrand SCHWARTZ, *Une autre école*, p. 56).

Reprenons la question : y a-t-il un âge de la lecture ? *Y a-t-il des périodes sensibles pour l'apprentissage de la lecture?* Comment fixer un âge idéal pour cet apprentissage, ou une période sensible type, puisque, précisément, la pratique de la méthode montre que cet âge, ces périodes diffèrent pour chaque enfant?

Ce que nous pouvons seulement remarquer, c'est que, lorsque les contraintes et les angoisses du milieu scolaire et familial s'atténuent, lorsque, grâce au fonctionnement d'une équipe pédagogique, l'école devient plus permissive, les enfants abordent la lecture d'une manière beaucoup plus détendue. *C'est eux-mêmes, en fait, qui déterminent*

alors leur propre seuil sensible, lorsqu'ils se dirigent vers l'écriture d'une lettre aux correspondants, vers la lecture du texte imprimé de leur copain, vers la lecture d'un livret qui les intéresse. Dans nos classes, l'enfant a sa part d'initiative dans les différents moments de son apprentissage. Au cours de son tâtonnement, il passe par des temps de progression rapide et aussi par des paliers d'apparente stagnation. Aux adultes de créer un environnement suffisamment riche pour répondre à ses besoins, chaque fois qu'il atteint une période privilégiée pour l'acquisition de la lecture; cet environnement lui permet, en outre, de s'exprimer, de communiquer et de créer par d'autres moyens que le code écrit, activités dont il a, aussi, un besoin vital pour le développement global de sa personnalité.

Ce que nous pouvons constater aussi, c'est que les enfants qui, dans ce cadre permissif et riche, ne s'orientent pas, à un moment donné, vers des activités de lecture, souffrent, *tous*, de carences familiales et sociales, entraînant des difficultés psychologiques graves. Ces enfants en difficulté ont besoin de trouver *avant tout* la satisfaction de besoins restés inassouvis depuis leur plus jeune âge : jouer avec l'eau, travailler l'argile, le bois, manipuler des matériaux divers, peindre, découper, coller, dessiner, parler, se raconter, établir une relation positive avec les autres enfants et avec les adultes. Le désir de lire, de surmonter l'obstacle de la communication écrite, ne viendra qu'ensuite, lorsque ces apprentissages fondamentaux auront été réalisés.

Il est donc essentiel que ces enfants puissent prendre le temps de ces acquisitions de base. D'ailleurs, dans nos classes, ils ne se sentent pas en situation d'échec, car ils sont reconnus, pour leurs réussites en d'autres domaines, dans leur groupe de vie. C'est ainsi que nous avons tous vu des enfants démarrer en lecture au mois de mai, à la fin

du CP, terminer leur apprentissage en décembre au CE 1 — ou plus tard encore — sans que les autres apprentissages en soient perturbés pour autant.

D'ailleurs, *quand peut-on dire qu'un enfant sait lire?*

— Est-ce lorsqu'il comprend le sens d'un message dessiné ou écrit?

— Est-ce lorsqu'il « lit l'écriture des autres »?

— Est-ce lorsqu'il « écrit la lecture des autres » (dans la correspondance par exemple)?

— Est-ce lorsqu'il a compris la combinatoire des lettres et des sons?

— Est-ce lorsqu'il a surmonté les embûches techniques d'un code plus ou moins étranger à sa propre langue ?

— Est-ce lorsqu'il peut raconter, avec ses mots à lui, ce qu'il vient de décoder?

On ne peut réellement dater le début de l'apprentissage de la lecture : nous observons, en effet, que tout ce qui est axé sur le sens commence très tôt — dès le début même de la vie! Ce qu'on peut dater, en revanche, c'est le début des apprentissages techniques, donc de l'enseignement — mais ce début est *différent pour chaque enfant*. De plus il existe des savoir-lire liés à chaque étape de la vie.

Plus que l'âge de la lecture donc, qui nous semble *une fausse question*, voici quels sont les problèmes qui nous importent et qui, dans l'état actuel des recherches, sont encore en suspens :

— Y a-t-il, au niveau des connaissances, des différences importantes entre lecteur précoce et lecteur tardif?

— Au CE 2, quelles sont les réussites des enfants ayant appris à lire en deux ans, en ce qui concerne l'apprentissage de la langue?

— Quels sont les retentissements d'une acquisition tardive de la lecture sur les autres apprentissages?

— Après le CP, en primaire, puis en secondaire, com-

ment évoluent nos jeunes lecteurs? *Le fait qu'ils aient acquis la lecture tôt ou tard influe-t-il sur cette évolution ?*

Ces questions et d'autres du même ordre, actuellement sans réponse suffisante, devraient constituer, pour les camarades travaillant en équipes pédagogiques, à tous les niveaux, des axes de recherche privilégiés.

CHAPITRE II

UN EXEMPLE D'ACTIVITÉ DE SOUTIEN¹ L'ÉCOUTE D'UN TEXTE ÉCRIT

Voici une expérience qui a été rendue possible par l'existence d'une classe de soutien ; celle-ci avait pour but de recevoir, à temps partiel, les enfants ayant besoin d'aide, sans les retirer totalement de leur classe d'origine. Elle ne s'enfermait pas dans une optique de rééducation spécialisée, mais essayait de répondre aux besoins des enfants, y compris de ceux qui n'étaient pas en difficulté scolaire, mais recherchaient un approfondissement dans tel ou tel domaine. C'était une structure souple, ouverte sur toutes les classes et sur l'extérieur.

Le besoin de recours

Il n'y a pas d'une part l'enfant normal « qui suit » et d'autre part l'enfant en difficulté, mais des enfants qui ont besoin en permanence de recours, parfois infimes, mais pourtant irremplaçables, recours qu'ils ne peuvent généralement trouver dans une seule et même classe, fût-elle de pédagogie Freinet.

Trois ans de fonctionnement en équipe aux Fabrettes nous avaient fait mieux sentir ces besoins éprouvés par l'enfant pour *être bien dans sa peau* :

— besoin d'être proche d'un adulte disponible, qu'on partage avec très peu d'enfants et avec qui on ait le temps de communiquer;

1. Expérience antérieure à la réforme Haby.

- besoin de trouver le calme, un peu à l'écart;
- besoin de *secouer* les cadres habituels : la famille, mais aussi le groupe de camarades — afin de mieux se situer personnellement;
- besoin de se mouvoir dans un espace moins limité, moins encombré, ou de s'étaler à même le sol;
- besoin de créer, de parler, de s'affirmer, parfois de s'opposer;
- besoin d'apprendre, mais pas toujours par des voies orthodoxes, admises par les autres;
- besoin de se renforcer, de s'approfondir, sans se couper du groupe, mais sans en subir obligatoirement la loi et le rythme — et ceci ne vaut pas seulement pour les plus lents.

Quels enfants fréquentent cette classe?

Ils viennent de classes différentes : quelques CP, des CE1, des CE2, quelques CM1. Cette classe de soutien, créée en 1972, donc avant la réforme Haby, et sur des bases bien différentes, rassemble :

- des enfants immatures du CP ayant des difficultés d'adaptation ;
- des enfants qui présentent des troubles nécessitant une rééducation ou qui, à la suite d'une maladie, doivent se réadapter; ils sont aidés jusqu'à ce qu'ils reprennent une scolarité normale;
- des enfants qui, à l'issue du CP, n'ont pas terminé l'apprentissage de la lecture, mais à qui leur niveau de raisonnement logique doit permettre d'éviter le redoublement ; il en est de même dans tous les cas où les difficultés de suivre une classe supérieure se limitent à une seule discipline ;
- des enfants ayant une mauvaise latéralisation et/ou des troubles dyslexiques;

— des enfants dont le QI justifierait l'admission en classe de perfectionnement, mais qui peuvent tirer profit de la vie en classe normale, si on les aide à dominer leurs principales difficultés ;

— des enfants perturbés (généralement par des problèmes familiaux et qui ne peuvent, momentanément, s'intégrer au groupe-classe);

— tous les enfants qui ont besoin d'approfondir un travail personnel, à leur rythme, avec l'aide particulière d'un éducateur — soit parce qu'ils sont plus lents ou plus faibles que les autres, soit parce qu'ils choisissent des voies originales auxquelles leurs camarades ne s'intéressent pas.

La classe de soutien en effet *n'est pas ségrégative* : les rayons de bibliothèque, les ateliers d'expression (céramique, dessin, etc...), et l'énorme documentation sont fréquentés par qui veut. Tantôt oasis de calme permettant de se retrouver, tantôt carrefour des confrontations, cette classe essaie d'être le recours complémentaire d'une pédagogie fondée sur les besoins des enfants.

Les caractéristiques de cette classe

— Groupe très réduit;

— classe sans étiquette, ne réunissant pas toujours les mêmes enfants;

— salle peu encombrée, comportant seulement quelques tables et une estrade garnie de lino et de coussins où l'on peut aussi s'allonger;

— refus de s'enfermer dans le *rattrapage* scolaire et volonté de ne pas couper l'action de soutien des ateliers de création et de communication.

Nous avons voulu une classe où se passent des *moments de soutien*, où les enfants viennent librement, même

si l'on souhaite pour un temps une fréquentation régulière, d'où ils puissent partir sans problème, s'ils ont à participer à une autre activité avec les camarades de leur classe d'origine. Ces moments de soutien peuvent également se pratiquer à même une des classes de l'école, si la maîtresse a souhaité ce recours pour une raison particulière. De toutes façons, un tel fonctionnement implique un réel travail d'équipe entre les maîtres.

L'heure d'écoute : pourquoi?

L'enfant adhère à « l'heure du conte » : le conteur reprend un mot, l'éclaircit, communique avec son auditoire — et, d'ordinaire, le contact s'établit bien.

Mais plus difficile est, pour l'enfant la compréhension de la lecture faite par l'adulte : les mots s'enchaînent pour lui de façon inattendue. Par exemple, je ne comprenais pas un élève qui me soutenait, au CE2, qu'en Antarctique il y avait des « tord-pingouins » et que c'était Paul-Émile Victor qui le disait dans la « BT Son »² — jusqu'à ce qu'une nouvelle audition me fasse entendre phonétiquement : « les manchots qu'on appelle à *tort pingouins* ».

Bref, quand on songe au nombre d'heures de radio, de TV et, plus tard, de cours de profs entendus, il importe de former le petit à une interprétation auditive correcte. Donc, dans cette classe, la maîtresse remplace parfois l'heure du conte par l'heure d'écoute.

Une des histoires lues : Bouah-Hou le taureau sauvé par Ziri l'étourneau

Ce conte est tiré du livre *La Sauvagine* de José d'Arbaud (éd. bilingue provençal-français chez Grasset). Pour-

2. Bibliothèque de Travail Sonore. C.E.L., (disque et diapos sur un sujet).

quoi ce choix? A Marseille, qui parle encore provençal? Dans mon auditoire, deux ou trois ont entendu leur pépé, dix connaissent des expressions marseillaises et tous — autochtones ou d'origine arménienne, italienne, espagnole, nord-africaine — dénaturent allègrement le langage; le leur, spontané, ne ressemble guère à celui de l'Académie française, ni à celui de l'Académie provençale; il n'est qu'imprécision, verdeur et inachevé : le « langage-quartier », et encore : « quartiers Nord », pour qui connaît! « Izondiquiziraient pas au siléma. »

Pas question de cours magistral de langue provençale ; pourtant ne faut-il pas contrebalancer, chez ces petits destinés à vivre en Provence, tout l'incroyable halo de sottises (et je suis polie) sur le Midi, fait d'histoires « Olive-Marius » *made in Paris*, d'accent frelaté des flashes-pub comme le Cantadour, de mots sonnans faux (« moïnsss, gensss »), sans parler des accents toniques déplacés!

Mieux vaut donc aller à la source et choisir de vrais auteurs régionaux : J. d'Arbaud, P. Arène, Roumanille, Mistral, J. Aicard, Bosco et, chemin faisant, aider ces petits cosmopolites à réfléchir sur leur propre langage et à mieux l'utiliser.

Quant à l'environnement, c'est *la Camargue*, où les classes vont chaque année.

L'heure (extensible) d'écoute et ses prolongements

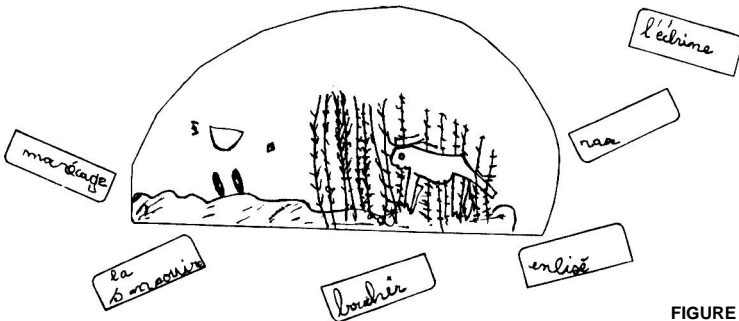
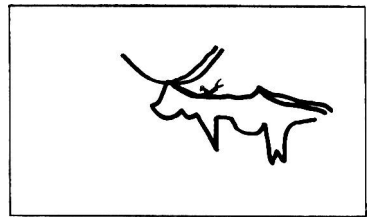
Les enfants s'installent confortablement. Ils ont feuilles blanches, feutres et stylo à bille. De temps en temps, on s'arrête : les enfants finissent d'illustrer la scène qu'ils ont choisie; on commente, on ramasse les feuilles.

Le conte fini, nous relisons mots et passages réclamés par les petits — parfois en provençal, pour mieux faire sonner les mots intraduisibles : la *sansouïro* (le marécage), le *baïle* (le chef gardian), la *gacholo* (la souche d'arbre).



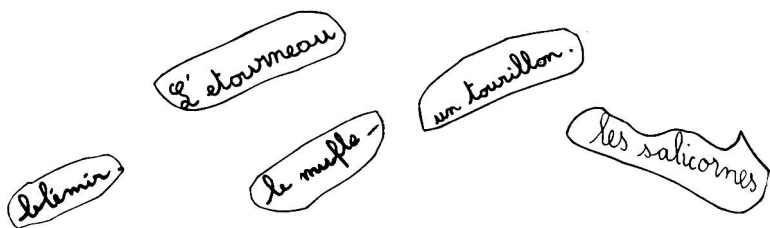
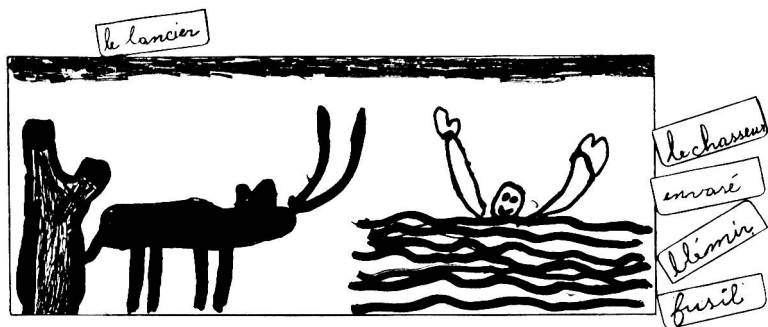
pour raconter cette histoire
tu as besoin de mots.
choisis les à la tête et à
la dernière page - pour
accompagner les dessins -

- la sachole
- le charneur
- l'émir
- l'anjou
- la bredaïlle
- le lancier



- l'échine
- naa
- enlisé
- le boudier
- la s'orossis
- marriage

FIGURE 23.



La maîtresse écrit les noms des plantes, des animaux (les salicornes, la bouvine...) et aussi les mots qui dépeignent les attitudes, les émotions (s'enliser, blêmir...). A quoi bon imposer une recherche d'orthographe? Mieux vaut faire passer les enfants directement de la phonie correcte à la graphie correcte (eux qui ont tant de mal quand ils déchiffrent).

A une autre séance, les dessins sont collés sur carton avec, autour, une pluie d'étiquettes-bulles, comme dans les B.D. ; les enfants choisissent la scène qu'ils veulent commenter et copient les mots dont ils ont besoin sur les bulles (fig. 23). Aucune obligation de faire des phrases; aucun formalisme non plus : on commente, on joue des scènes, on se « refait » rire, on se « refait » peur... Tous les sens et le corps tout entier participent à l'intégration des mots, des images, des émotions.

On cherche aussi les erreurs d'interprétation : l'un a mis des sapins et une montagne... en Camargue! l'autre a mis le taureau camarguais dans une corrida. « Attention, disent ses camarades, nous, notre taureau, on le tue pas; juste, les razeteurs lui enlèvent les cocardes. »

L'album se termine et prend place dans les rayons de leur bibliothèque — où qui veut le relira, seul ou avec un copain. Qui veut cherchera des documents (BT J³, photos, etc.). Qui veut rêvera seulement de cette Camargue toujours fascinante...

Résultats

Les enfants, même ceux qui ont des « pannes techniques », réemploient mieux les mots et expressions : il y a donc assimilation. Ils redemandent soit le même conte, soit le livre et, chose plus importante, ils canalisent mieux

3. Bibliothèque de Travail Junior C.E.L.

leur attention aux heures d'écoute suivantes. La lecture ne leur apparaît plus comme un pensum, puisqu'on peut la « vivre ».

En résumé

L'heure d'écoute complète l'heure du conte : elle sensibilise les enfants à la diction adulte; elle permet à ceux qui sont en difficulté pour la lecture de jouir du langage sans être bloqués.

Le texte des auteurs régionaux peut être un instrument de compréhension de l'environnement pour des enfants d'ethnies différentes ainsi qu'un outil de réflexion sur leur propre langage, leurs propres coutumes et leur milieu d'origine.

Le prolongement de l'heure d'écoute en diverses formes d'expression (dessin, mime, etc...) est enfin un facteur d'enrichissement collectif et une approche fructueuse du plaisir de lire.

CHAPITRE III

LECTURE ET ÉQUIPES FREINET

L'équipe donne plus de souplesse dans le rythme du travail ; cependant les effectifs des classes restent lourds : 25 enfants, même si l'adulte les suit du CP au CE 1, constituent un groupe important, lorsque l'on veut respecter les individualités. Il nous paraît donc indispensable de donner aux élèves la possibilité de vivre et de travailler en groupes restreints : cela permet une qualité des échanges et des relations difficile à réaliser en grand groupe.

Aussi sommes-nous contraints d'utiliser des stratagèmes pour infléchir la structure de l'école, afin de créer de petits groupes : les procédés sont divers suivant les équipes.

Restructurer l'école

Certaines équipes, ayant opté pour le statut d'École d'application (en totalité ou en partie), ont droit à des décharges partielles; elles se voient attribuer des maîtres supplémentaires. Nous profitons de ces décharges pour organiser des *ateliers décroisonnés* (danse, théâtre, peinture, poterie, expériences scientifiques), surtout au niveau des CP et CE. En outre, les enfants en difficulté sont pris, pendant une heure par jour, par un maître : en groupe de quatre ou cinq enfants, l'expression est plus facile.

Parfois une équipe peut obtenir un poste supplémentaire qu'elle utilise alors, comme à Brest, à *la Bibliothèque d'école*, lieu privilégié de rencontres entre adultes et enfants d'âge différent. Celle de Brest fonctionne en perma-

nence grâce à l'aide des parents et devient ainsi un véritable centre de vie dans l'école.

Un autre moyen de bouleverser — plus profondément encore — les structures de l'école est l'*éclatement de la classe de perfectionnement*.¹ Après avoir constaté que mettre ensemble des enfants en difficulté aggravait la situation de chacun d'eux et n'apportait pas de meilleurs résultats scolaires, des équipes comme celles de Soyaux, de Keredem, d'Aix, d'Alençon, ont décidé de prendre en charge les enfants de perfectionnement en les répartissant dans les classes dites normales; ils y sont considérés comme des élèves à part entière au même titre que les autres et, dans l'ensemble, leur intégration ne pose pas de problème. Le maître qui avait la charge de la classe de perfectionnement peut alors assurer l'animation de groupes à petit effectif.

Il est certain que cet éclatement des structures de l'école est très bénéfique pour les enfants, surtout au niveau de l'apprentissage de la lecture. Ils sont plus détendus, ils se sentent à l'aise en classe et dans l'école. En général la lecture ne les rebute pas, même s'ils ont du mal à lire un livre, qu'ils ont pourtant choisi. Ils lisent énormément, en classe ou à la bibliothèque — sauf quelques exceptions. Ils arrivent progressivement et naturellement à la lecture, sans contrainte et souvent sans que l'on s'en rende compte.

Différents adultes en relation avec les enfants

La création de groupes restreints par les équipes permet aux enfants de bénéficier de la présence de plusieurs adultes : travaillant avec des personnes différentes aux

1. Cf. dossier paru dans *L'Éducateur*, n° 8, avril 1979, et *Perspectives d'éducation populaire*, Maspero, 1979.

ateliers, en enquête, à la bibliothèque, il est plus facile à chacun d'eux d'instaurer avec l'un ou l'autre une relation privilégiée, qui sera pour lui une grande aide.

Les divers adultes en contact avec les groupes d'enfants n'ont évidemment pas le même statut auprès d'eux ; nous citerons (la liste n'est pas exhaustive) :

— le *maître* (ou son remplaçant) qui est responsable de la classe, d'un groupe d'enfants ou d'une séquence de travaux ;

— des *normaliens* qui aident individuellement les enfants, sont responsables d'un groupe ou d'une séquence ;

— des *mamans bibliothécaires*, qui sont libres de prendre toute initiative à la bibliothèque ;

— des *parents* responsables d'un atelier (terre, couture, lecture, menuiserie, marionnettes, cuisine...);

— des *professeurs de faculté*, des *étudiants*, qui mènent des observations, tout en apportant des aides individuelles ;

— des *professeurs d'École normale*, qui sont responsables de petits groupes ou qui, dans le cadre de leurs observations, donnent une aide spécifique aux enfants en difficulté.

La présence de ces différents adultes est bénéfique par la diversification des activités et des ateliers proposés ; par la mise en œuvre de groupes restreints permettant une expression et une communication plus libres ; par les liens affectifs différents et choisis volontairement, qui évitent les blocages dans les relations enfant-adulte.

Il faut insister sur ces liens affectifs. Ainsi la présence, dans la classe, de N., professeur d'École normale, a permis les constatations suivantes :

— La petite Carine, très inhibée, vivant seule avec sa maman et souffrant manifestement de l'absence de son père, a accaparé N. pendant plusieurs semaines, lui don-

nant la main sans arrêt, grim pant sur ses genoux, discutant joyeusement avec lui, lui montrant son travail, se faisant aider par lui. Son éveil scolaire a coïncidé avec cette période; puis, d'elle-même, elle s'est écartée de N. tout en gardant avec lui des relations cordiales.

— Philippe, ayant un gros retard scolaire, « caractériel » notoire, vivant de mauvaises relations avec un père violent, a beaucoup progressé en lecture grâce à N. : il a engagé de grandes discussions avec lui, puis il s'est mis à lire quantité de livrets — mais uniquement avec N.

— Lionel, petit garçon hermétique à toute connaissance, car fermé à toute relation, a recherché, tout de suite, le contact physique avec N., se collant à lui dès qu'il le pouvait, discutant aussi beaucoup avec lui; N. l'a aidé à démarrer en lecture en suscitant d'abord, puis en accueillant ses premières découvertes.

— Djamel, ayant vécu ses premières années avec ses grands-parents et sa maman — divorcée — qui l'idolâtraient, était devenu un petit enfant-roi se laissant porter par ses désirs ; ayant échoué chez nous après un CP malheureux, il a voulu tout de suite se confronter *physiquement* avec N. : bagarres, « combats de coqs » (accroupis), épreuves de force diverses... Cette découverte d'une *limite physique* — enfin, une limite à ses désirs ! — a été un élément bénéfique, facteur de sa socialisation et de son démarrage scolaire.

Conclusion

Mais il faut être bien conscient que cette manière de travailler et d'organiser l'école ne résout pas toutes les difficultés; nous sommes, bien souvent encore, impuissants devant certains enfants, incapables de les aider. Leurs problèmes dépassent en effet le niveau de notre

intervention. D'ordre social d'une part, familial et psychologique d'autre part, tels :

- le manque de stabilité affective;
- des perturbations familiales graves;
- aucune stimulation, aucune demande parentale, au niveau des apprentissages, de celui de la lecture en particulier ;
- ou, au contraire, une hyper-animation, provoquant chez l'enfant une attitude apathique, sans aucun désir de tâtonnement personnel, ni de prise en charge de son apprentissage ;
- l'inquiétude de certains parents en début de CP, et plus tard : en voulant des résultats immédiats, ils « forcent » l'enfant, négligent son épanouissement et font lire à la maison des manuels de lecture bêtifiants.

La conséquence en est que certains problèmes se révèlent insolubles, même en deux ans; certains enfants ont besoin de plus de temps. Et, malgré nous, nous sommes inquiets pour eux; car nous savons quelle barrière représente la 6^e, et la confrontation brutale avec un autre système de référence; nous savons qu'il sera demandé aux enfants une somme considérable de connaissances — inutiles et prématurées pour un grand nombre d'entre eux.

L'équipe ne résout donc pas tout, elle n'est pas une panacée, nous en sommes conscients. Elle constitue une voie de recherche à approfondir, car elle est riche de potentialités, tant pour les enfants que pour les adultes eux-mêmes. Cependant, malgré cette organisation, des retards et des échecs subsistent; il y a certes d'autres structures encore à inventer, mais la cause des échecs est à chercher aussi en dehors de l'école : tant que la société — et la politique de l'éducation qui en découle — sera telle qu'elle est actuellement, notre action restera limitée.

CHAPITRE IV

RELATIONS AVEC LES PARENTS

Notre pratique de rupture nous oblige à nous expliquer avec les parents pour lutter contre leur tendance à vouloir qu'on reproduise l'école qu'ils ont connue.

Ils ont quelquefois du mal à comprendre

— que l'enfant prenne plaisir à aller à l'école, comme si le plaisir ne pouvait s'associer à l'idée de travail;

— qu'on puisse apprendre à lire sans manuel de lecture — à partir des textes des enfants et des écrits divers qui font partie de la vie de la classe;

— que des petits puissent organiser leur travail, choisir leurs activités;

— que nous accordions une place importante aux travaux manuels.

Or, la coopération avec les parents est indispensable, ne serait-ce que pour assurer une certaine cohérence entre l'école et la maison dans la relation à la lecture et pour *dédramatiser* cet apprentissage.

Il faut faire comprendre aux parents que leur aide ne doit pas être seulement technique : le moment qu'ils consacrent à la lecture est un moment privilégié qui ne doit pas être gâché par l'angoisse des uns ou des autres, ou une exigence excessive. Les enfants sont heureux de faire partager leur nouveau savoir et c'est cela qui importe avant tout. L'exigence des enfants dépasse d'ailleurs souvent la nôtre : dans telle classe, n'ont-ils pas « obligé » leurs parents à écouter, chaque soir, la lecture de *tous* les textes du livre de vie ? Imaginez le « ras-le-bol » des parents ! — et leur surprise aussi, lorsqu'ils ont appris que ce n'était pas la maîtresse qui demandait cela...

Il s'agit d'abord que les parents donnent à l'enfant le plus possible d'occasions de s'exprimer, de réfléchir, de satisfaire sa curiosité. Ils peuvent lui raconter et surtout lui *lire* des histoires ; ils peuvent commenter avec lui les gravures de ses livres, lire avec lui les écrits rencontrés dans la vie quotidienne : noms de produits utilisés dans la maison, recettes de cuisine et, au-dehors, panneaux de signalisation, noms de rues, etc...

Il importe qu'ils n'emploient pas un système de lecture différent de celui de l'école. Le « contrôle » à la maison (puisque les parents en ressentent souvent le besoin) doit porter sur le sens du texte et non sur la lecture à haute voix. Celle-ci n'est pas, en effet, un critère de compréhension personnelle, mais une manière de se faire comprendre par les autres. Il convient au contraire que l'enfant appréhende le texte silencieusement pour bien s'en imprégner et en pénétrer le contenu ; ce n'est qu'ensuite qu'il sera capable de le lire à haute voix.

Les parents peuvent aussi aider l'enfant à écrire des histoires, des commentaires de dessins, au début en écrivant sous sa dictée, par la suite en lui fournissant les mots inconnus qui lui manquent. Mais que ce travail ne se fasse que lorsque le petit en a envie ! Qu'il ne soit pas un forçage et reste fait en liaison avec le maître.

Un exemple d'organisation de réunions avec les parents

Dans l'école où je suis depuis cinq ans, c'est la quatrième année que je suis en CP « Méthode naturelle » de lecture. J'ai repris la suite d'une collègue qui, en collaboration avec une autre, travaillait déjà dans ce sens. Les parents savent donc que, dans nos classes, nous n'avons pas de livre de lecture et les réunions de parents, dans chaque classe, en début d'année, sont déjà instituées.

Cette année, j'ai organisé une première réunion à peu

près trois semaines après la rentrée des classes et une autre à la mi-février.

La *première réunion* est surtout une prise de contact des parents avec la maîtresse, des parents entre eux; en même temps ils prennent connaissance du lieu dans lequel les enfants vont vivre.

A partir du travail déjà commencé :

- le livre de vie,
- les carnets de croquis et d'histoires,
- la correspondance individuelle et collective,
- les cahiers de classe sur lesquels les textes sont recopiés,
- le travail du jour écrit au tableau,

j'explique pourquoi je n'ai pas de livre de lecture, comment je vais procéder au premier trimestre pour aider les enfants à s'exprimer et comment j'organise la lecture. Je réponds aux questions des parents. Ils sont en général satisfaits de la manière dont se fait le passage de la maternelle au CP, mais restent préoccupés du rendement, même s'ils ne le manifestent pas encore.

La *deuxième réunion à la mi-février* est nécessaire pour une nouvelle confrontation parents-maîtresse car, à cette époque de l'année, les quelques enfants qui étaient prêts à la lecture savent lire couramment; les autres donnent l'impression de savoir peu de choses et certains même ne dépassent pas l'étape globale.

Il faut donc insister pour que les parents prennent patience, afin de ne pas faire perdre confiance à l'enfant (il est normal que la lecture ne soit pas en place à cette époque de l'année). D'un autre côté, il faut aussi tenir compte de leurs préoccupations, même si elles ne correspondent pas aux nôtres ; d'où l'importance des traces écrites : cahier de classe, cahier d'essai, carnet de dessin, où s'élaborent les premières histoires écrites, cahier où l'on colle les lettres des correspondants.

L'inquiétude qui peut exister, du côté des parents et du côté de la maîtresse, est perçue par l'enfant : un des buts de cette seconde réunion est de l'éviter.

Au cours de cette réunion, je fais le point du travail réalisé dans la classe en présentant un bilan général, je précise la nouvelle organisation du travail, en expliquant comment se passent les moments de lecture, quelles sont les différentes manières d'aborder l'écrit, toujours à partir de ce qui vient de se passer dans la classe, et je montre l'évolution des enfants depuis le début de l'année.

Entre les réunions, nous envoyons aux parents des lettres explicatives, chaque fois que le besoin s'en fait sentir (*cf.* document 1). Quant aux bilans destinés aux parents, ils sont délicats à établir; car il ne faut pas qu'ils incitent les parents à « classer » les enfants. Ils sont rédigés simplement; les enfants participent à l'élaboration de leur bilan (*cf.* document 2).

Document 1

Cours préparatoire

20 novembre 1978

Actuellement nous demandons aux enfants de relire les textes du cahier de vie, de retrouver les mots à la demande dans ces textes, de savoir écrire sous dictée des mots extraits de ces textes en ayant sous les yeux leurs cahiers, de savoir lire des petites phrases dans lesquelles ces mots connus sont assemblés dans un nouvel ordre, de reconnaître dans les livres les mots figurant dans ces textes.

Lorsqu'un enfant réalise convenablement ces différents exercices nous considérons que son niveau de lecture est satisfaisant.

Certains enfants commencent à rapprocher des mots dans lesquels on entend et voit la même chose; ceci constitue l'étape suivante :

ex. :

maison
mal

chien
bien

Document 2

BILAN DE DÉCEMBRE 1978 — Signature

NOM : PRÉNOM : classe : CP.

Je sais	code : x → oui — o → non.		l'enfant	la maîtresse
① Reconnaître dans une nouvelle histoire des mots souvent rencontrés				
② reconnaître des « morceaux » de mots (début de l'analyse)				
③ je trouve souvent des mots nouveaux				
④ lire presque seul 1 texte imprimé				
⑤ faire des remarques sur 1 texte*				
⑥ retrouver des mots dans 1 livre**				
⑦ faire le bruit des lettres (●) que l'on a souvent rencontrés				
⑧ entendre ce que l'on demande dans 1 mot				
⑨ écrire ce que j'entends				
⑩ faire 1 fiche de lecture ou de math sans l'aide de la maîtresse pendant les ateliers				
⑪ écrire en anglais 1 texte proposé en écriture scripte				
⑫ finir 1 travail avant d'en commencer 1 autre				
Correspondance ① j'ai 1 correspondant				
② je reconnais sa classe				
③ je n'ai pas de correspondant et j'écris sans attribuer mon envoi				
④ je cherche 1 correspondant				
Vie Sociale ① je garde mon calme avec les enfants de la classe				
② je participe au rangement de la classe				
③ je vais faire attention aux feutres				
Dans la classe j'aime bien :				

* analogies visuelles ou auditives

** mots déjà vus ailleurs

(●) faire correspondre certaines graphies avec la phonie adéquate

Réunions, documents préviennent certaines difficultés ou les atténuent, mais ne peuvent les éviter toutes. Il restera des parents hostiles à notre forme de travail et les parents favorables eux-mêmes ne perçoivent pas le pouvoir de subversion de notre pratique : ils sont heureux au début de voir que l'apprentissage de la lecture « se passe bien » ; mais quand l'esprit critique, quand l'indépendance s'affirme, rien ne va plus !

Une expérience : le CP « à deux niveaux »

Nous terminerons ce chapitre sur le compte rendu d'une expérience — un peu exceptionnelle à vrai dire, hélas ! Roger U. interviewe l'instituteur, Thiébaud S., et un groupe de parents¹.

ROGER U. — Raconte-nous l'histoire du balcon.

THIEBAULT S. — Le point de départ de toute l'histoire, c'est la méthode de lecture. Nous travaillons par thème sur des enquêtes avec la participation de certains parents. Guy^{1 2} est venu passer plusieurs samedis matins dans la classe pour participer à la confection de marionnettes et autres travaux manuels. Un jour on s'est entretenu de la construction d'une école. J'en ai profité pour demander aux enfants quelle serait pour eux l'école idéale. Ils ont tous donné leur avis et je les ai enregistrés. Partant de là, je leur ai demandé : « *Et notre classe, comment la voudriez-vous ?* » Ils voulaient ce qu'ils appellent « *des coins* » : coin peinture, coin cuisine, lecture, musique, poterie, etc... Enfin des endroits dans la classe pour leurs activités manuelles (à l'extérieur on avait déjà réalisé le

1. Abrégé d'un article paru dans *l'Éducateur*, n° 11. mars 1977.

2. Un père architecte.

garage à patinettes). On a vu alors que la classe n'offrait que quatre coins!

Dans un premier temps, les enfants ont voulu se débarrasser du mobilier qu'ils jugeaient inutile. Après avoir sorti tout ce matériel, ils ont rentré ce dont ils avaient besoin et — vu la structure du local — la classe s'est trouvée aussi encombrée qu'au départ. Alors Arnaud a éclaté en disant : « *Eh bien! c'est pas compliqué, on coupe la classe en deux : il y a une partie en haut pour jouer et en bas on est sérieux, on travaille.* » C'était ça la grande idée. Ils y ont pensé beaucoup et semblaient y tenir. Un autre besoin — lié plus particulièrement à notre méthode de lecture — est venu s'ajouter à celui de l'espace : nous n'avions pas de livres de lecture. Les enfants font des textes, bien sûr, mais ils voulaient du livre, du livre. Je les ai emmenés à la bibliothèque, mais ça ne les a pas satisfaits; ils voulaient une bibliothèque dans leur classe.

Ces propositions faites, restait à trouver l'argent — ma caisse de coopérative était vide depuis Noël — et la foi.

J'ai réuni les parents d'élèves et je leur ai dit : « *Voilà : les enfants voudraient un balcon, une bibliothèque, ils voudraient sortir, faire des ateliers, etc., cela pose un problème matériel; êtes-vous d'accord pour les suivre ou pas?* » Pendant que j'exposais la situation, Guy et Alain dans leur coin griffonnaient sur des bouts de papier...

GUY. — *Ce qui est important, c'est le contact que j'ai eu avec les enfants en venant dans la classe travailler avec eux. Pour la fabrication du balcon, nous n'avons eu qu'un rôle d'exécutants. Tout était contenu dans les propositions des enfants : il fallait un endroit pour bouger ou se réunir librement — ils avaient opté pour le haut; il fallait un coin pour peindre où ils se tiendraient debout, un coin lecture où ils seraient allongés sur des coussins. On avait donc les différences de niveau. Il n'y avait pas à tricher, ni à innover : le programme était défini. Le seul détail que nous avons pris en charge, c'est l'installation du filet, la première rambarde nous ayant été refusée pour des raisons de sécurité (fig. 24).*

Aucun scellement dans les murs. Toute l'ossature en bois de charpente.
 Plateformes revêtues de moquette.
 Surface totale
 plateformes
 15 m²

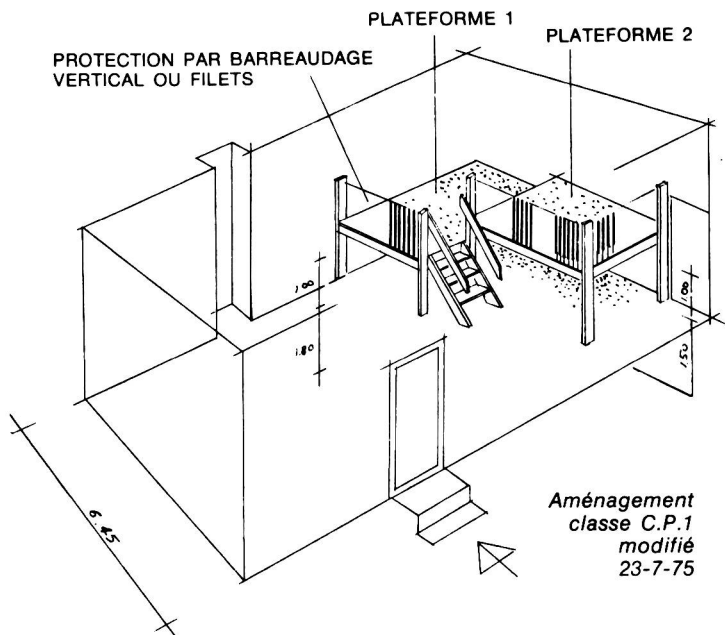


FIGURE 24.

ALAIN. — *Je me rappelle bien la séance où Thiébault a réuni les parents. Ils ont découvert avec étonnement le fonctionnement de la classe, cet ensemble, ce groupe homogène avec sa méthode de lecture, sa vie, son climat.*

GUY. — *Oui, ce qui est extraordinaire, c'est le déblocage de la capacité d'imaginer des enfants, leur volonté de prendre la classe en main, de changer la vie.*

ALAIN. — *Je crois que, pendant la réunion, chacun a compris que la volonté des enfants était très importante et qu'il fallait compter avec elle. Un groupe de parents très motivés a*

sauté sur l'occasion de réaliser ce projet émanant de la classe.

Ce n'est pas parce que nous sommes architectes, Guy et moi, que le balcon existe. Sur le plan technique, ce n'était rien. Notre présence a simplifié la réalisation du projet.

ROGER. — Vous étiez tout de même passés dans une situation sacrilège parce qu'un bâtiment scolaire — par définition — on n'y touche pas. Il a donc fallu débloquer un certain nombre de verrous...

THIEBAULT. — Le plus désarmant, c'est qu'au début personne n'y croyait, hormis le groupe issu de la réunion. Les autres prenaient ce projet pour un gadget, une utopie irréalisable. Il n'y a donc pas eu de remarques directes; rien ne s'est dit. On ne m'a rien demandé, ni opposé aucun argument.

GUY. — *Les remarques sont venues après. Comme on ne pouvait compter sur aucune aide émanant des services techniques, on a dû se débrouiller pour récupérer des matériaux sur les décharges pendant le week-end. Le lundi matin, les récriminations ont fusé : « L'école n'est pas un dépôt, c'est dégoûtant, vous n'en tirerez jamais rien!... »*

On a pourtant fait un coup de force pendant les vacances de Pâques avec la complicité du gardien qui, seul dans l'école, nous a laissé rentrer. Les vacances terminées, on en avait fait suffisamment pour que la structure soit montée, les bouts de bois raclés et propres.

THIEBAULT. — On a stocké le bois sous le préau. Les femmes de service, les collègues se sont plaints au directeur, mais moi je ne l'ai su que bien plus tard. Alors, ignorants des contestations, on a travaillé les samedis, dimanches et tous les mercredis (soit environ 300 heures de travail). Venaient ceux qui pouvaient donner un coup de main : menuiserie, peinture ou ménage (car il fallait tout déblayer le soir pour pouvoir faire classe le lendemain). Cela faisait un groupe d'une dizaine de personnes qui travaillaient dans une ambiance très sympathique.

HÉLÈNE. — *En tant que mère d'élève, je peux raconter l'événement de mon point de vue : au début j'étais sceptique, je me disais : « Ils ne vont pas y arriver ». Mais il y a eu Pâques. Après les vacances, Paul — notre fils — est revenu de l'école en disant : « Tu sais, maman, il faut que papa vienne pour faire la peinture. » Pierre est parti avec ses pinceaux pour aider le groupe.*

THIEBAULT. — Les enfants ont donc vu leur balcon se monter peu à peu, des poutres au plancher dont ils ont testé la solidité, au filet, à l'escalier. Ils ont eu par la suite d'autres idées, mais celles-là irréalisables du fait des tracasseries du service de sécurité (ainsi ils auraient voulu monter à leur balcon à l'aide d'une corde et en descendre par un toboggan). Il faut dire aussi que la réalisation de cet ouvrage nous est revenue à 480 F. Guy et Alain ont calculé que les mêmes travaux, effectués par la municipalité, seraient revenus à 13 000 F.

ROGER. — **Sur quel budget avez-vous prélevé l'argent?**

THIEBAULT. — A la fin de la réunion de parents, certains ont donné de l'argent, d'autres ont fourni du matériel (peinture, moquette, etc.).

Enfin il y a eu l'inauguration. Pour les enfants, ça voulait dire la fête; c'est-à-dire un événement très important qu'ils ont minutieusement préparé sous toutes ses formes. D'abord des invitations à faire parvenir; soit une liste de personnes à inviter. Ils ont trouvé la formule d'invitation qu'ils ont ensuite imprimée, puis envoyée. D'abord à l'équipe des travailleurs, puis au maire, à l'inspecteur, au directeur, à la conseillère pédagogique, à leurs anciennes institutrices de maternelle, à leurs parents, etc... Puis il y a eu la préparation matérielle de la fête. On a fait de la pâtisserie, on a décoré la classe. On s'est procuré, au centre culturel, tout un matériel audiovisuel : magnéto, casque, perche. Le jour de l'inauguration, les enfants ont joué leur rôle de reporter. Ils ont interviewé les gens pour savoir ce qu'ils pensaient de ce balcon.

Les invités entraient souvent sur la pointe des pieds...

ALAIN. — *Avant et pendant les travaux, nous avons eu à faire face à toutes sortes d'oppositions et de tracasseries de la part des autorités, des enseignants, de certains parents. Mais le jour de l'inauguration — miracle! —, tout le monde était d'accord pour dire : « Vous avez eu raison de faire ça, il faudrait des balcons partout. »*

THIEBAULT. — Un père d'élève est venu avec la ferme intention de me dire que mon boulot d'instituteur c'était autre chose. Il a dit : « *J'étais venu pour casser la baraque, mais maintenant je dois vous dire : chapeau!* »

ROGER. — **Toi, en tant qu'architecte, qu'est-ce que cette réalisation t'a apporté sur un plan personnel?**

ALAIN. — *Nous avons répondu à la demande des enfants et nous avons été très attentifs à leurs remarques avant l'inauguration. Nous étions dans un coin de la classe à les écouter. Ils avaient l'air contents. S'ils avaient fait des remarques négatives, si l'ouvrage ne leur avait pas convenu, nous n'aurions pas hésité à le casser. La leçon, pour nous, c'est d'avoir accepté le contrôle d'enfants qui, soi-disant, n'y connaissent rien.*

ROGER. — **Qu'est-ce que le balcon a apporté à toi et aux enfants?**

THIEBAULT. — Ce qui m'a le plus touché, c'est le contact que j'ai pu nouer avec les parents et la preuve qui s'est faite qu'on pouvait répondre aux besoins des enfants avec un peu de bonne volonté. Les enfants ont pris très facilement possession du balcon. Ils l'ont utilisé à bon escient, je n'ai pas eu à m'en mêler. Sous le balcon, l'atelier de peinture est permanent, la bibliothèque a une disposition particulière : les enfants y vont pour lire, écrire ou simplement s'allonger sur les coussins quelques minutes. Sur le balcon les enfants travaillent en groupe ou ils jouent avec des cartes, des puzzles. On y fait aussi des séances d'enregistrement.

ROGER. — **Les activités du bas et celles qui se rattachent au balcon se gênent-elles?**

THIEBAULT. — Au contraire, le balcon crée des ambiances différentes et facilite les activités conjuguées par groupes. Les enfants que j'ai maintenant et qui ne sont pas les créateurs du balcon ont eu quelques problèmes d'organisation. Ils sont moins motivés pour utiliser ou modifier cet espace. Mais ça leur plaît beaucoup.

GUY. — *Il faudrait maintenant leur donner la possibilité de transformer le reste de la classe, d'intervenir au moins au niveau de l'installation du mobilier et ils deviendraient à leur tour créateurs.*

ROGER. — **Est-ce qu'on peut rêver et imaginer une école où il y aurait un magasin de fournitures avec des éléments de mobilier? Et les maîtres, avec les parents, avec les enfants, choisiraient...**

ALAIN. — *A la maternelle, j'avais fait une espèce de jeu de construction qui permettait aux enfants de créer des volumes plus grands qu'eux. Ils pouvaient monter dessus, passer dedans, s'approprier l'espace. Au début ils ont répété des stéréotypes, mais c'est une question d'éducation. On peut développer un certain regard sur les choses.*

GUY. — *Le balcon n'est pas un objet fini. On pourrait faire sauter un bout de filet; on pose deux planches et un coussin en bas et le toboggan est réalisé, ne serait-ce que pour quelques heures.*

Ce que doivent trouver les enfants, maintenant, ce sont des jeux ou une façon de modifier l'objet. Il faut évoluer, continuer.

THIEBAULT. — Mon directeur a pensé : « *Maintenant que Thiébault a son balcon, il va se tenir tranquille.* » Mais il a pris peur à nouveau quand je lui ai dit, pour le taquiner : « *A la rentrée, Monsieur le Directeur, je creuse!* »

CONCLUSION

Les raisons de notre choix

Ainsi la Méthode naturelle de lecture/écriture s'intègre dans un projet éducatif à long terme ; elle se fonde sur le vécu des enfants et s'inscrit dans une perspective d'éducation globale et relationnelle. Les enseignants qui la pratiquent créent dans leur classe un milieu de vie où s'établit un mode de relations tel que les apprentissages, et celui de l'écriture en particulier, s'y effectuent le plus possible « en situation ». Ils visent à rendre les enfants de plus en plus autonomes, c'est-à-dire capables de prendre en charge leur propre progression.

En Méthode naturelle, nous rendons possible la découverte de l'écriture, « outil d'expression profonde », et de la lecture, « outil de connaissance qui permet de s'enrichir de l'expérience et de la pensée des autres¹ ». Les acquisitions s'effectuent à partir de la production des enfants (leurs histoires, leurs dessins, leurs mimes, etc...), à partir d'ouvrages à leur portée et de textes de toutes sortes intégrés à la vie de la classe.

Toutes ces activités imposent à l'enfant la nécessité d'une référence permanente au code. Mais, basée sur la communication, l'expression, le sens, liée à la vie relationnelle et affective, cette méthode vise davantage que la stricte acquisition de la lecture (codage et décodage) et tient compte de toutes les instances de la personnalité de l'enfant.

A l'opposé de tout didactisme, elle se réclame d'une pédagogie vivante où les enfants sont actifs (pour penser il

1. P. Le Bohec (ICEM).

faut avoir agi) et construisent eux-mêmes leurs apprentissages. « La Méthode naturelle de lecture-écriture tient compte des expériences vécues antérieures, s'appuie sur le corporel, les sensations, et permet de progresser selon le processus du tâtonnement expérimental défini par Freinet² : « expérience - réussite - trace... ; puis expérience recommencée jusqu'à intégration en techniques de vie ; enfin nouvelle expérience avec interaction des expériences vécues et des techniques de vie acquises ».

Le but de la Méthode naturelle n'est pas d'entraîner les enfants au déchiffrage, à l'étude de sons, il n'est pas de réaliser au plus vite la correspondance graphie/phonie. Nous luttons contre cette croyance selon laquelle les sons que l'on prononce représentent ce qui compte dans l'écrit. Nous ne sommes plus seuls d'ailleurs à affirmer que le déchiffrage ne donne pas la clé d'un savoir lire réel. Cette idée a fait largement son chemin ; elle se trouve confirmée par les travaux de chercheurs et de théoriciens dont l'audience est bien établie. De nombreux livres récents — et excellents — ont clairement montré ce qu'est réellement l'acte de lire³.

La Méthode naturelle de lecture/écriture s'est bâtie de façon empirique. Freinet avait compris qu'il fallait élargir le champ d'expériences et de relations des enfants, ouvrir l'école au monde (sorties, échanges, correspondances...). Aujourd'hui, nous ne renions pas cette démarche et la théorisation que nous tentons est issue de notre pratique. Mais on peut constater que notre méthode n'est pas moins scientifique ni moins logique que les autres. Non seule-

2. Freinet, *Essai de psychologie sensible*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1968. Résumé par J. Caux (ICEM).

3. Foucambert, *La Manière d'être lecteur*, OCDL-SERMAP, Millau, 1977. GFEN, *Le Pouvoir de lire* (en collaboration, sous la direction de J. Jolibert et R. Gioton), coll. « Orientations/E3 », Casterman, 1975.

ment nous ne sommes jamais en contradiction avec les données actuelles des sciences humaines qui nous aident à nous situer et à perfectionner constamment notre pratique, mais bon nombre de nos intuitions, de nos hypothèses, en ce qui concerne l'importance de la vie affective (consciente et inconsciente), la nécessité de se référer au vécu, d'instaurer des situations de communication réelle, se trouvent vérifiées par les travaux récents de psycho et de sociolinguistes. Ceux-ci, en effet, dépassant l'étude scientifique et strictement descriptive du langage, s'attachent non plus au seul discours, mais à la parole et à l'écriture, manifestations d'expression profonde. Comme eux, nous sommes réceptifs à la parole de l'enfant, mais aussi à ce qu'il ne dit pas, ou n'écrit pas, à ce qu'il voudrait dire, ne sait pas dire, n'ose pas dire, à tout ce que le langage véhicule, cache, projette.

Même si le rapport que nous entretenons avec l'objet de notre étude — apprentissage de la lecture-écriture par la Méthode naturelle — n'est pas neutre (nous savons comme nous nous impliquons dans le choix et la réalisation de cette méthode), notre démarche pédagogique se veut scientifique. Nous apportons notre expérience de praticiens, nous livrons des témoignages, nous avons observé les cheminements divers et les tâtonnements des enfants et confronté nos observations et nos résultats, ce qui donne à ce travail une garantie d'objectivité, en fait une contribution possible à des travaux d'épistémologie.

Certes, nous ne prétendons pas tout régler en préconisant l'utilisation des méthodes naturelles; elles peuvent, néanmoins, contribuer à former des êtres capables d'agir sur le milieu et de le transformer en fonction de leurs besoins, de résister aux conditionnements, de réinvestir, dans leur vie personnelle, les apprentissages acquis de façon autonome.

L'autonomie apparaît, dès le départ, dans cette « méthode expérimentale » qui permet la découverte, l'appropriation du code et, de ce fait, la démystification de l'écrit.

Cette pédagogie, fondée sur le vécu, les motivations, les recherches en commun de l'enseignant et des enfants qui ont partie liée, exclut forcément l'autoritarisme et suppose un nouveau type de relations enseignants/enseignés. Mais, quand nous préconisons des relations et un climat⁴ d'affectivité⁵, cela ne veut pas dire que maître et élèves vivent en symbiose, que tout est donné sur le plan affectif en sorte que le désir n'aurait plus à être exprimé. Ceci représenterait une autre forme d'aliénation et, pour l'enfant, une régression, c'est-à-dire le contraire de l'éducation. Or, les nombreuses publications et journaux scolaires des maternelles et CP montrent bien que la classe Freinet est un lieu d'expression, d'éducation, d'évolution affective et intellectuelle.

Nous bannissons aussi toutes les formes de chantage affectif. L'enfant ne s'aliène pas ; son désir de savoir, de grandir, de se dépasser, de vivre, n'est pas celui de l'autre, de l'adulte ; c'est le sien. Les réussites, l'esprit d'initiative entraînent satisfaction et plaisir réciproques entre enseignants et enfants. Ceux-ci en retirent un sentiment de puissance car ils dominent leur apprentissage et se sentent de plus en plus autonomes pour le mener jusqu'à son terme.

En outre, l'esprit coopératif que l'on rencontre dans les classes Freinet permet de réaliser, dans le respect et la reconnaissance de chacun, une juste répartition du pouvoir dans le groupe. Les enfants arrivent, peu à peu, à établir

4. Dans l'état actuel de nos investigations, nous parlons de « climat », tout en sachant qu'il s'agit d'un entrecroisement complexe de relations dont la structure est aussi importante que la qualité (R. La f f i t t e, ICEM).

5. Nous donnons une valeur positive au terme d'« affectivité ».

leur plan de travail personnel, remplissent des plannings, font le bilan de leurs travaux, prévoient leur part de services, de responsabilité. Au cours de réunions, ils peuvent discuter l'organisation de la classe, le comportement des camarades, du maître, demander des explications, proposer des améliorations. Une première esquisse d'analyse de ce qui se passe dans le groupe peut déjà être faite. Nous nous situons, dès la maternelle et le CP, dans une perspective autogestionnaire⁶.

Les enseignants, même s'ils renoncent à l'autorité hiérarchique, n'abdiquent pas leur responsabilité car ils demeurent « garants du projet pédagogique » pris en compte par le groupe entier. L'enseignant propose un enseignement « sur mesure » et « à la mesure » des possibilités réelles de l'enfant de cet âge; il enrichit le milieu pour permettre « un tâtonnement généreux » ; il s'engage dans la voie d'une pédagogie de la réussite et de la qualité, donc d'exigence et d'ambition pour les enfants. Il entretient la motivation, stimule les intérêts, valorise les recherches qui conduisent à une lecture intelligente, par opposition au dressage mécanique.

La Méthode naturelle de lecture-écriture instaure une nouvelle relation au savoir, donc au pouvoir. Elle se définit comme une pratique de rupture avec le système et l'institution. Elle incite les enseignants qui s'en réclament à une remise en question et à une analyse permanentes. Nous ne pouvons dissocier notre réflexion pédagogique de l'analyse politique et sociale.

Nous ne voulons pas vivre dans la contradiction ; nous réclamons pour tous le droit aux libertés fondamentales;

6. Nous faisons la preuve que, dès 5-6 ans, des enfants, aidés de l'éducateur, peuvent prendre en charge une partie non négligeable de leur travail et de leur éducation. R. La ffitte (ICEM).

pour nous mêmes, la responsabilité de l'organisation de notre travail et, pour les enfants aussi, le droit d'organiser leurs apprentissages.

Notre pratique, notre réflexion pédagogique et notre idéologie convergent. Notre conception de l'homme est résolument optimiste. Nous refusons les thèses fixistes, l'héréditarisme, la croyance que tout est joué avant six ans, que le passé d'un enfant conditionne toute sa scolarité, que les enfants qui n'ont pas acquis encore un certain niveau d'abstraction par manque de sollicitation du milieu sont voués aux dressages, aux automatismes⁷.

Au-delà des techniques, nous voulons voir grandir des êtres libres, artisans de leur savoir, conscients d'exister parmi les autres, des êtres capables de construire leur personnalité, de dégager, de mettre à jour ce que chacun a, en soi, d'unique.

7. A ce propos, on lira avec intérêt *Le Handicap socio-culturel en question*, ouvrage du CRESAS aux Éditions Sociales Françaises, coll. Sciences de l'Éducation, 1978.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	9
--------------------	---

Première partie

PRÉSENTATION DE LA MÉTHODE

par Liliane Duquesne

CHAP. I. QU'EST-CE QUE LA MÉTHODE NATURELLE DE LECTURE/ÉCRITURE?	13
CHAP. II. TÉMOIGNAGES VÉCUS	39

Deuxième partie

COMMENT AIDE-T-ON L'ENFANT À ACQUÉRIR SON AUTONOMIE?

par la Commission Lecture du Groupe ICEM-91

CHAP. I. L'ENFANT PREND POSSESSION DE L'ESPACE	79
CHAP. II. L'ENFANT PREND POSSESSION DU TEMPS ..	83
CHAP. III. L'ENFANT PREND POSSESSION DU LANGAGE	96

Troisième partie

PRATIQUES DE CLASSE

CHAP. I. PRIORITÉ AUX OUTILS, par Yvette Lonchamp	118
Note complémentaire : L'utilisation du <i>J'écris tout seul</i> , par Monique Salain	125
CHAP. II. ATELIERS DE LECTURE AU CP, par Pierrette Ferlandi	128
CHAP. III. UNE FAÇON DE PARTIR DE L'ÉCRIT, par Michelle Douhéret	142
CHAP. IV. LECTURE ET IMPRIMERIE, par Paulette CHAILLOU	145
CHAP. V. LA LECTURE-ÉCRITURE POUR SE CONSTRUIRE, par Jeannette Le Bohec	151

Quatrième partie

LA MÉTHODE NATURELLE ET LE SYSTÈME ACTUEL

CHAP. I. SAVOIR LIRE : A QUEL AGE? EN COMBIEN DE TEMPS? par Liliane Corre et le Chantier Equipes de l'ICEM	168
CHAP. II. UN EXEMPLE D'ACTIVITÉ DE SOUTIEN : L'ÉCOUTE D'UN TEXTE ÉCRIT par Paulette Quarante	173
CHAP. III. LECTURE ET ÉQUIPES FREINET, par Liliane Corre et le Chantier Équipes de l'ICEM	182
Restructurer l'école	182
Différents adultes en relation avec les enfants	183
CHAP. IV. RELATIONS AVEC LES PARENTS	187
Un exemple d'organisation de réunions avec les parents, par Arlette Cadalbert et la Commission Lecture du Groupe ICEM-91	188
Une expérience : le CP « à deux niveaux », interview de Thiébauld Stroesser	192
CONCLUSION : LES RAISONS DE NOTRE CHOIX, par Liliane Duquesne	199

OUVRAGES PARUS DANS LA COLLECTION « E3-poche

1. Léna Pougatch-Zalcman, *Les Enfants de Vilna. Une expérience pédagogique.*
2. Pierre Debray-Ritzen, *L'Écolier. Sa santé. Son éducation.*
3. Nicole Picard, *Mathématique et jeux d'enfants.*
4. Gérard Mahec, *Pédiatrie à l'usage des parents.*
5. Christian Corne et François Robineau, *Les Mathématiques nouvelles dans votre vie quotidienne.*
6. Pierre Debray-Ritzen et Badrig Mélékian, *La Dyslexie de l'enfant.*
7. Francis Dauguet, *Le Loisir.*
8. Yves De forge, *L'Éducation technologique.*
9. Georges Mesmin, *L'Enfant, l'architecture et l'espace.*
10. Guy Barbey, *L'Enseignement assisté par ordinateur.*
11. Bernard Planque, *Audio-visuel et enseignement.*
12. Madeleine Gagnard, *L'Initiation musicale des jeunes.*
13. Jean-Philippe Bourret et Philippe Planque, *Guide juridique de l'enfance et de l'adolescence.*
14. Paulette Lequeux-Gromaire, *Votre enfant et l'école maternelle.*
15. Robert Gloton et Claude Clero, *L'Activité créatrice chez l'enfant.*
16. Jean Vedrine, *Les Parents, l'école.*
17. André Raffestin, *De l'orientation à l'éducation permanente.*
18. Jeanne Bandet et Réjane Sarazanas, *L'Enfant et les jouets.*
19. René La Borderie, *Les Images dans la société et l'éducation.*
20. Henri Houllmann, *Les Langues vivantes.*
21. Janine Despinette, *Enfants d'aujourd'hui, livres d'aujourd'hui.*
22. Jean et Simonne Sauvy, *L'Enfant à la découverte de l'espace. De la marelle aux labyrinthes : initiation à la topologie intuitive.*
23. André Dehant et Arthur Gillet, *Votre enfant apprend à lire.*
24. Jean Hassenforder, *L'Innovation dans l'enseignement.*
25. Georges Belbenoit, *Le Sport à l'école.*
26. Pierre Leenhardt, *L'Enfant et l'expression dramatique.*
27. François Dausset, *Nos enfants à l'étranger. Les échanges internationaux de jeunes.*
28. Robert Pierre Jolibois, *De la diététique à la gastronomie. L'alimentation de l'enfant d'âge préscolaire.*
29. André Trannoy, *L'Adaptation des enfants handicapés physiques.*
30. Jeanne Daubois, *La Nature et nos enfants ou l'Écologie à l'école.*

E3

enfance - éducation - enseignement

collection dirigée par Joseph Majault et Bernard Planque

Pédagogie Freinet

POUR UNE MÉTHODE NATURELLE DE LECTURE

Voici enfin les témoignages que l'on attendait sur la Méthode naturelle de lecture, telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui par les enseignants FREINET. Cette méthode a été mise au point par Célestin Freinet dans les années 30, à la suite des travaux de Claparède, Piaget et Decroly, et parallèlement à ceux de Dottrens, mais l'appellation - non contrôlée - de Méthode naturelle est utilisée de nos jours pour des pédagogies diverses, parfois contradictoires, fort loin des idées fondamentales de Freinet. Il importait donc de donner la parole à ceux qui, aujourd'hui, travaillent dans le droit fil de la pensée et de la pratique de Freinet. Attentifs aux processus naturels d'apprentissage de l'enfant, ils l'aident à construire sa personnalité par les activités diversifiées d'une classe en prise directe sur la vie, où chacun est partie prenante de l'organisation coopérative du travail. Les expériences dont ce livre rend compte sont confrontées avec les données les plus récentes de la psychologie et de la linguistique. Chercheurs, enseignants, parents, éducateurs en général, trouveront ici matière à réflexion sur tout ce qui concerne cette acquisition de base de notre société : la lecture et l'écriture. Puissent-ils ne jamais perdre de vue que la société est faite pour l'homme, l'école pour l'enfant, et non l'inverse !

Les auteurs de ce livre sont tous des militants de l'Institut coopératif de l'École moderne, qui regroupe des milliers d'enseignants structurés en groupes départementaux et en chantiers de travail où sont confrontées les expériences de chacun.

B-421-647



ISBN 2-203-20258-0

Photo I.C.E.M. - Gilbert Paris.

Pédagogie Freinet

POUR UNE MÉTHODE NATURELLE DE LECTURE**E3**

casterman