



marabout service / éducation

C. FREINET

LA MÉTHODE NATURELLE

L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE



Préface

« La plus grande de toutes les erreurs en matière d'écriture est de croire, comme font plusieurs, qu'il ne faut pas écrire comme l'on parle. »

VAUGELAS

Justifiant, une fois de plus, la Méthode naturelle dont il s'est fait l'inlassable propagandiste, Freinel écrivait, en préface à son livre Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne :

« Si parvenir au sûr équilibre de la marche peut apparaître comme une acquisition purement mécanique et technique, on ne saurait par contre sous-estimer l'aspect supérieurement intellectuel du langage. Ajuster les mouvements subtils de la langue et des lèvres à l'expression d'une pensée impalpable est au moins aussi « intellectuel » que d'habituer la main à tracer sur la feuille les signes qui ne sont que la transmission matérielle d'une pensée exprimée par le langage. Il serait donc inconcevable que la méthode naturelle, qui réussit à cent pour cent pour l'acquisition du langage, ne présente pas la même sûre efficacité lorsqu'il s'agit de l'écriture et de la lecture qui n'en sont qu'une deuxième étape. »

Cette deuxième étape de l'expression de la pensée par la Méthode naturelle, Freinel en faisait la démonstration par « l'expérience de Bal » analysée dans La méthode naturelle, apprentissage de la langue, expérience qui témoigne de l'acquisition simultanée et progressive du dessin, de l'écriture, de la lecture. « La vie, dit Teilhard de Chardin, ne travaille pas selon un fil isolé ni par reprises. Elle pousse en avant tout son réseau à la fois. Ainsi se forme l'embryon dans le sein qui le porte. »

Ainsi naissent, dit Freinel, d'un même tronc commun, ces conquêtes d'abord indécises, globales puis progressivement diversifiées que sont le dessin, l'écriture, la lecture. Il suffit de leur laisser le champ libre pour les voir atteindre des niveaux de plus en plus complexes et nuancés, inclus toujours dans le dynamisme de la Vie œuvrant par le processus universel du Tâtonnement expérimental.

Il s'agit là, en fait, non seulement d'une reconsidération du comportement de l'enfant mais encore d'une révolution de tout l'enseignement et, au-delà, de l'éducation. C'est ce qu'expose un écrit de Freinet placé en préambule du présent ouvrage sous le titre « Les bases psychologiques des techniques Freinet » :

« L'enfant acquiert, dans la spontanéité de la vie par tâtonnement orienté, les moyens d'expression qui sont les outils de ses apprentissages. C'est l'individu qui doit forger ses propres outils, les rattacher à tout son être, les intégrer aux réflexes et aux automatismes profonds de sa machinerie physique et psychique. Alors, l'outil créé à bon escient, répondant aux besoins profonds de l'être, permettra de construire solidement l'édifice de la personnalité, échafaudage après échafaudage. »

Ce bon départ pour une vie scolaire normale, humaine, dynamique, nous est donné ici sur documents par M^{me} Porquet, inspectrice des Ecoles maternelles.

L'erreur commence quand, au lieu de laisser l'enfant forger ses propres outils, on croit hâter l'apprentissage en lui imposant, de l'extérieur, un outil étranger à ses tâtonnements et dont il n'a nul besoin. La formation didactique d'acquisition systématique risque alors de nuire plus qu'elle ne sert. En ce qui concerne la technique globale écriture-lecture, on va ainsi au devant de la dyslexie qui s'aggrave de la gaucherie contrariée.

Par le retour à une pédagogie de spontanéité et de liberté, dans un climat de confiance, la dyslexie est guérissable. C'est ce que prouve la rééducation de Patrick, enfant gaucher présentée par Paul le Bohec.

Mais quelles que soient les dispositions naturelles que l'enfant porte en lui, dessin, écriture, lecture doivent toujours être considérés, non comme une fin en soi, mais comme des outils servant au maximum la montée de l'être. Il faut, encore et toujours, « partir humblement de la base, de l'expérience empirique, puis de l'expérience tâtonnée méthodique et scientifique, et accéder à la préhension graduelle et intime des outils, par un processus accéléré permettant à chaque individu d'édifier sa propre personnalité avec un maximum de dignité et de puissance »¹.

Il suffit, pour atteindre ces buts qui sont indissolublement liés à notre condition d'homme, de redonner à la pédagogie cette figure familière dont la sensibilité est le moteur, il suffit « d'embrayer sur la vie ».

ELISE FREINET

¹ Essai de Psychologie sensible.

I. Les bases psychologiques des techniques Freinet

Nous avons bousculé non seulement la forme mais le fond de la pédagogie traditionnelle, parce que nous avons mis en valeur un processus nouveau du comportement que nous disons naturel; comme une nouvelle source d'énergie que nous avons découverte et exploitée et dont les vertus se révèlent toujours plus importantes et plus décisives à mesure que nous en généralisons l'usage.

Cette découverte — et le fait n'est pas, croyons-nous, sans importance — nous l'avons faite en praticiens non conformistes. Nous avons osé mettre en doute l'universalité des méthodes que nous avons subies, en réfléchissant d'abord sur notre propre comportement en face de la scolastique. Notre expérience personnelle n'est-elle pas d'ailleurs, dans tous les cas, le premier échelon de la recherche scientifique, d'autant plus valable qu'elle est confrontée avec d'autres expériences semblables où elle se répercute?

Nous avons donc examiné notre propre cas, en le dépouillant autant que possible de ce qu'il avait de trop subjectif, pour n'en garder que les enseignements qui, par une enquête qui se poursuit depuis 35 ans, se révèlent comme étant communs à la masse des individus en général et des éducateurs en particulier.

Comme tous nos camarades, nous avons, pendant quinze ans, étudié des leçons et fait des devoirs. Certes, nous avons, de ce fait, ingurgité un certain nombre de notions qu'on peut considérer comme un acquis scolaire, sanctionné par des examens qui ont leur valeur et leur sens dans le milieu scolaire. L'enseignement qu'on nous a donné nous a permis en effet de pénétrer dans un milieu spécial, comme dans un cloître dont nous aurions appris avec plus de maîtrise les lois et les règlements.

Nous ne disons pas que tout soit négatif. Il y a du positif aussi dans la vie du cloître, mais seulement pour les âmes marquées par la grâce et qui sont destinées à continuer leur vie monacale, hors des incidences et des complications séculières.

Il se peut — c'est même certain — que l'Ecole dont nous sommes amenés à faire la critique ait formé ainsi un certain nombre de personnalités de choix, qui ont d'ailleurs continué par la suite à mener au mieux leur vie scolastique monacale. Et nous avons tous incontestablement bénéficié de certains aspects au moins de cette culture qui nous a faits ce que nous sommes, avec nos qualités et nos erreurs. Ce qui ne nous empêche pas d'en distinguer et d'en dénoncer les faiblesses. Le progrès est à ce prix.

* * *

Quand je m'examine moi-même, je constate que, pour la connaissance du français, notamment, toutes les règles de grammaire qu'on m'a fait étudier ont été parfaitement inutiles puisque je ne les connais guère mieux qu'un candidat au C.E.P. Je sais pourtant écrire normalement. La facilité que j'ai pu acquérir me vient donc, nécessairement, de ma propre expérience dans ce domaine, au contact d'écrivains et d'éducateurs qui m'ont montré la voie, bien plus que des études grammaticales, des analyses de textes et des lectures expliquées qui, au cours de ma vie scolaire, ont failli bien souvent me décourager au seuil d'acquisitions dont je sentais pourtant l'éminence.

Je sais que bien des clercs révoqueront en doute mon témoignage en disant au contraire tous les avantages qu'ils croient avoir tirés d'une semblable formation. Mais l'épreuve sera à faire aussi avec la masse des individus que l'enseignement formaliste a laissés indifférents et qui se sont par la suite enrichis, à même le milieu, d'une culture originale et précieuse. Il y aurait lieu d'examiner objectivement si la culture scolastique, du seul fait qu'elle se poursuit en milieu fermé, n'entraîne pas comme un rétrécissement de la vie des individus, une pauvreté dans le comportement vital, une sorte de sécheresse née de la grégarité de ce milieu. Il se peut que les auteurs qui semblent avoir exceptionnellement bénéficié de l'enseignement scolastique écrivent un français pur, où toutes les règles traditionnelles sont respectées (est-on bien sûr qu'ils connaissent encore ces règles et ces normes?). Mais l'intérêt de leurs œuvres n'est jamais le fruit de cette scolastique. La sève vivante, nous irons la chercher plus souvent chez les personnalités qui ont su, ou pu, soit négliger la scolastique, soit la dépasser, pour atteindre ou retrouver un autre proces

sus autrement bénéfique, celui de la création et de l'expression originales qui vivifient les règles.

Cette preuve elle-même d'une relativité des valeurs sera certes toujours difficile à faire parce que nous n'isolons jamais de son complexe vital la pureté démonstrative. Nous avons appris à marcher d'une façon qui n'est pas naturelle et les jambes nous en sont restées quelque peu tortes, ce qui ne nous empêche pas de nous tenir droits tout de même, parfois avec élégance. Il arrive que la vie, redressant ou dépassant les erreurs de formation, fasse un athlète d'un enfant qu'une éducation mal comprise avait handicapé.

Mais c'est à l'origine même, chez nos élèves, que nous trouverons plus facilement les éléments majeurs de notre démonstration. Il nous suffirait de comparer les résultats obtenus dans les épreuves de rédaction du Certificat d'Etudes Primaires par les enfants formés selon la scolastique et par ceux qui se sont entraînés chez nous à écrire comme ils parlent avec la même étonnante facilité. Les premiers semblent dominés par le souci de recoller les éléments dont on leur a fait étudier la mécanique. Les pièces parviennent tant bien que mal à être juxtaposées selon les règles mais la machine ne fonctionne pas sans à coups parce qu'il y manque la vie. Plus typiques sont encore à ce sujet ces écrits d'Africains qui ont appris à l'école les éléments de la langue française et qui font un montage baroque des connaissances acquises, sans parvenir à un minimum d'expression sensible.

Nous pourrions aussi citer longuement le cas d'enfants qui nous arrivent connaissant à la perfection les règles de grammaire les plus académiques, mais qui sont incapables de produire le moindre petit texte signé de personnalité, constellant leur prose insipide de fautes d'orthographe, ce qui serait bien la preuve évidente et indéniable d'une erreur de méthode, d'un défaut de montage, qui condamnent à eux seuls toute la scolastique.

Comme nous pourrions évoquer le cas, plus fréquent qu'on ne croit, d'enfants qui lisent parfaitement, parfois même avec une intonation qui semble mettre en valeur le sens et la sensibilité des mots et qui, à l'épreuve, ne comprennent absolument pas le texte qu'ils ont lu avec une toute apparente facilité. Ils ont appris la mécanique, mais une mécanique détachée de la vie, que nous ne parvenons parfois plus à ranimer.

On ne fait plus passer, je crois, d'examens de recrues en France, ou du moins nul n'en fait plus état, statistiquement et socialement parlant. Peut-être considère-t-on comme résolu le problème de l'instruction et de la culture puisque a disparu une certaine forme primaire d'analphabétisme. Mais ces examens existent en Suisse où des pédagogues en analysent périodiquement les conclusions.

Il résulterait de leurs observations et de celles, moins précises, que nous faisons en France, que le rendement de l'Ecole traditionnelle reste bien faible, si l'on considère les acquisitions intellectuelles, techniques ou morales qui s'incorporent aux individus pour les enrichir et les mûrir. Malgré la généralisation de l'Ecole, un fait reste tragiquement regrettable : la grande majorité des jeunes gens qui parviennent à l'âge d'homme ne savent ni lire ni écrire, nous voulons dire qu'ils sont incapables de lire couramment un texte qu'ils comprennent et sentent au fur et à mesure qu'ils le lisent. Ils ne savent pas écrire parce qu'ils sont très rarement en mesure d'exprimer par la plume leurs pensées ou leurs désirs. Nous dirons, pour reprendre une image devenue chez nous classique, qu'on leur a bien expliqué comment fonctionne une bicyclette, mais qu'ils ne savent pas rouler avec sûreté quand ils sont livrés à leurs propres forces. A moins que, par nécessité vitale, ils se soient entraînés et rééduqués par le seul processus valable : l'expérience.

On dira peut-être : c'est normal. On oublie l'accessoire mais l'essentiel demeure et imprègne, et conditionne la vie. Ne dit-on pas que la culture est ce qui reste quand on a tout oublié ? Encore faut-il que quelque chose ait du moins marqué profondément l'individu pour subsister. Car nous oublions tout ce qui ne s'est pas intégré, organiquement, à notre comportement.

* * *

En comparant la déficience des méthodes scolastiques avec la permanence des acquisitions obtenues expérimentalement par la vie, en me rappelant comment j'ai appris à parler et à marcher, puis à bêcher, à labourer, à pêcher à la ligne, et l'indestructible richesse qui m'en est restée, je me suis persuadé qu'il y avait nécessairement quelque chose de faussé dans les processus d'enseignement de l'Ecole, quelque chose qui faisait que pour nous la machine fonctionnait très mal, avec un rendement infime.

Et je me suis appliqué, en dehors de la scolastique, à chercher d'autres voies.

J'ai consigné l'essentiel de cette recherche dans mon livre *Essai de Psychologie sensible*, dont je voudrais indiquer au moins les principes de base.

En étudiant mon propre comportement et celui de mes enfants et élèves, je me suis rendu compte que nous n'agissons jamais en nous référant à des notions théoriques, à des règles ou à des lois, même si les livres d'auteurs importants nous en disent la permanence. Quand nous

apprenons à marcher, nous n'avons que faire des notions d'équilibre que nul d'ailleurs ne s'avise jamais de donner. C'est par un autre processus expérimental que nous avons appris et que tous les enfants du monde ont appris à marcher.

Les pédagogues et les psychologues se sont-ils jamais posé la question de savoir par quels cheminements mystérieux des enfants se saisissent, en deux ou trois ans, de leur langue maternelle, quelle qu'en soit la complexité, et pourquoi se sont toujours révélées inutiles et superflues toutes les autres méthodes d'acquisition ?

Et vous-mêmes, tous, amis lecteurs qui avez étudié si longuement la grammaire et vous flattez d'en connaître les lois, examinez votre comportement quand vous écrivez un texte et vous vous rendrez à l'évidence : à aucun moment vous n'avez recours à ces connaissances formelles pour écrire correctement et sans faute. Il y a, à la perfection dont vous vous glorifiez, une autre origine, l'apport d'une autre méthode dont vous avez bénéficié, malgré l'Ecole.

Admirez maintenant la sûreté et l'élégance du maçon figulant son œuvre, du menuisier manœuvrant amoureusement la gouge ou le rabot, la virtuosité du cycliste et la décision du conducteur d'auto. Aucune de ces acquisitions n'est le fait d'une méthode scolaire. D'autres procédés seuls ont joué, que nous semblons ignorer systématiquement, que nous ne voulons pas connaître parce que nous les disons non scientifiques, comme le médecin ne veut pas connaître le talent incontesté mais non scientifique de certains rebouteux, même si ceux-ci guérissent là où il est lui-même impuissant.

C'est ce problème que j'ai essayé de reconsidérer pour étudier la réalité, les principes et les lois des processus véritables d'acquisition, qui ne sont absolument pas ceux qu'a enseignés la science pédagogique officielle, et que mesurent, pour leur donner un vernis d'authenticité, les psychologues contemporains.

Nous semblons ici opposer l'expérience à une théorie qui peut apparaître parfois cependant comme le résultat d'expériences concluantes menées par les chercheurs qui nous ont précédés et dont on juge raisonnable de nous faire faire l'économie.

Il ne suffit pas de dire qu'on acquiert par l'expérience, et par l'expérience seule, car l'expérience ne porte pas forcément en elle-même les éléments de progrès. Elle doit être placée dans un contexte vital qui nous reste à définir et qui n'est pas une simple opposition de la théorie à la pratique.

Par quels processus l'individu enrichit-il son comportement ? Est-ce par la vertu des facultés classiques, selon le principe des essais, des

réussites ou des erreurs ? Ou pouvons-nous aborder une nouvelle conception du comportement humain ?

C'est ce comportement — que nous avons défini *Tâtonnement expérimental* — que nous voudrions exposer brièvement.

II. Le tâtonnement expérimental

Selon des conceptions qui ont universellement cours, l'individu est censé se construire sur une base logique et scientifique, en partant de l'élément simple, défini et connu, qui, en se combinant à d'autres éléments simples, détermine et préfigure le complexe des personnalités. La qualité Homme supposerait une intervention consciente, dans les phases du comportement de ce qu'on considère comme les qualités nobles de l'homme : intelligence, volonté, imagination, mémoire, etc., comme s'il suffisait d'exécuter et de mobiliser ces qualités pour orienter les pensées et les actes dans le cadre d'une évolution orientée des générations.

Or ce cheminement de la vie, tel que l'a défini la scolastique, ne nous paraît conforme ni aux phénomènes naturels qui règlent depuis toujours la vie et l'évolution des êtres, ni aux constatations que nous faisons avec des enfants qui ne sont pas soumis aux exigences de l'école traditionnelle et qui peuvent en conséquence grandir, s'enrichir, s'éduquer et s'instruire selon des processus normaux dont nous aurions à retrouver les lois.

Nous nous y sommes employés en formulant une théorie originale du comportement dont nous avons éprouvé la logique et la valeur : le *Tâtonnement expérimental* tel que nous l'avons analysé dans notre *Essai de psychologie sensible*.

On nous a objecté que ce n'est pas nous qui avons découvert ce processus qui a été présenté par divers psychologues, tantôt sous la forme d'une sorte de pile ou face du succès ou de l'erreur, tantôt par un simple tâtonnement dont on ne voit pas l'aboutissement éducatif.

Le tâtonnement expérimental est plus que cela. Poussé par la vie à accomplir un acte (saisir un hochet d'une main maladroite, ou sauter un ruisseau), l'individu ne fait nullement intervenir de qualité intelligente

pour choisir la solution valable délibérée. Comme l'eau qui coule, comme la poule qui n'a qu'un portillon pour sortir, l'être humain agit au hasard ou selon sa complexion et ses tendances mais sans réflexion ni mesure. Si l'acte est réussi : si la main saisit le hochet, si l'enfant saute le ruisseau, l'acte réussi tend à se reproduire comme si cette réussite avait laissé une trace favorable à une deuxième réussite. Si, au contraire, l'acte échoue, la force vive mobilisée pour l'acte reflue sur elle-même, se renforce comme l'eau refoulée par le barrage et tâtonne à nouveau jusqu'à ce qu'elle ait trouvé une solution qui, comme réussite, sera reproduite automatiquement.

C'est ce complexe d'échecs et de réussites, de courant qui reflue ou contourne les obstacles, qui creuse et approfondit les lignes favorables, qui devient Technique de vie.

A l'origine les lignes de réussite n'ont pas encore creusé profondément leurs traces; c'est pourquoi il est encore possible de les faire se déplacer par éducation. Mais lorsque, à 8, 10 ou 12 ans, ces lignes sont définitivement établies, on ne pourra plus les déplacer que par violence et elles tendront toujours à revenir au lit initial.

La conception scolaire du comportement des individus s'est inscrite en nous sous forme de techniques de vie plus ou moins indélébiles. Si vous n'êtes plus sensibles à l'expérience, vous resterez à jamais dans l'ornière et ce ne sont pas les plus éloquentes explications qui vous en sortiront. Si vous restez encore sensibles à l'expérience, vous reprendrez patiemment votre tâtonnement expérimental. Vous pourrez atteindre alors à des Techniques de vie efficaces et constructives.

La science était axée naguère sur une certaine conception de l'énergie qui lui avait valu d'éminentes conquêtes. L'énergie atomique est venue troubler cette réussite. Désormais, tout est à reconsidérer, y compris la mécanique, l'économie, la diplomatie, la guerre et la paix. Des puits de mine se ferment; de nouveaux types de bateaux sillonneront les mers; l'industrie elle-même en sera transformée, entraînant des modifications radicales dans la vie et le travail des hommes.

Voilà que nous reconsidérons de même les formules de pensée et les processus d'action que plusieurs siècles de royauté semblaient rendre intangibles. Un moteur nouveau est né, ou plutôt le moteur existait depuis toujours mais il ne fonctionnait que clandestinement. L'homme prétendait orgueilleusement faire mieux en employant un autre moteur de son invention, dont les pièces mal ajustées crissaient et se grippaient, brouillant l'harmonie naturelle de la mécanique.

Nous retrouvons des lois méconnues, nous rétablissons les courants et les circuits et préparons ainsi un meilleur fonctionnement de la machine

humaine dans une société où l'expérience et le travail auront retrouvé leur place.

Mais quelles sont ces lois ? En préface à mon livre *Essai de psychologie sensible* j'écrivais :

« Le frottement, l'hésitation, l'essoufflement surprennent le bon mécanicien comme des sonnettes d'alarme et l'incitent à rechercher immédiatement le moyen de redonner au mécanisme l'équilibre et l'harmonie indispensables à la continuation normale de la vie.

» Tel sera l'éducateur de demain, connaissant sa machine (en l'occurrence l'enfant) non seulement parce qu'il serait en mesure d'en décomposer théoriquement et d'en nommer les aptitudes et les mouvements, mais parce qu'il la sentirait vivre et qu'il serait comme soulagé, apaisé, lorsque le jeune organisme fonctionnerait à la perfection, sans heurts suspects, avec un roulement doux et un rendement maximum. Il décélérerait d'emblée les frictions anormales, les impuissances accidentelles, les ratés et les échecs. Il serait aux écoutes attentives du battement de la vie. »

Quoi qu'il en soit, un fait est certain et sera le point de départ de notre sollicitude éducative et humaine (tous autres problèmes, qui ne sauraient en rien modifier ce fait, étant réservés) : la vie est.

Je donnerai ici un résumé des premières pages de mon livre, *Essai de psychologie sensible*, dans lesquelles j'ai présenté les données nouvelles d'un certain nombre de lois qui me paraissent présider au départ de l'être pour la vie :

PREMIÈRE LOI : La vie est

Tout se passe comme si l'individu — tout être vivant — était chargé d'un potentiel de vie, dont nous ne pouvons pas encore définir ni l'origine, ni la nature, ni le but, qui tend non seulement à se conserver, à se recharger, mais à croître, à acquérir un maximum de puissance, à s'épanouir et à se transmettre à d'autres êtres qui en seront le prolongement et la continuation. Et tout cela, non pas au hasard, mais selon les lignes d'une spécificité qui est inscrite dans le fonctionnement même de notre organisme et dans la nécessité de l'équilibre sans lequel la vie ne pourrait s'accomplir.

2^e Loi : Le sens dynamique de la vie

La vie n'est pas un état, mais un devenir. C'est ce devenir qui doit expliquer une psychologie que doit influencer notre pédagogie.

3^e Loi : De l'instinct à l'éducation

L'instinct est la trace qu'ont laissée en nous — transmise à travers les générations — les tâtonnements infinis dont la réussite a servi la permanence de l'espèce.

Les variations du milieu obligent l'individu à modifier ces traces par de nouvelles expériences. L'adaptation qui en résulte est l'essence même de l'éducation.

4^e Loi :

C'est dans la mesure où l'individu est fort, psychologiquement et physiquement, dans la mesure aussi où la nature autour de lui, les adultes, les groupes constitués, l'organisation sociale tout entière, facilitent son besoin de puissance au service de l'exaltation de la vie, que l'être se réalise dans le bonheur individuel et l'harmonie sociale.

5^e Loi : De la réaction physiologique mécanique à une impuissance fonctionnelle

Chez le nouveau-né, l'impuissance est exclusivement physiologique et physique. Il essaie d'y parer par des réactions et des recours exclusivement physiologiques et physiques.

Il n'y a pas, à l'origine, de tare psychique susceptible de motiver des réactions complexes.

Pourtant, dira-t-on, n'y a-t-il pas, dans les premières réactions de l'enfant, dans ses premiers gestes, un peu de logique, une lueur de compréhension supérieure et d'intelligence, résultant de certaines aptitudes héréditaires et de son éminente destinée d'homme ?

Nous ne le croyons pas. La grande loi que nous trouverons toujours au centre de tous les recours humains, c'est la loi du tâtonnement.

La source naissante doit se frayer un chemin entre les pierres. Si la pente est suffisante et si nul obstacle ne s'oppose à son cours, elle s'en va délibérément par le sillon que lui a révélé le hasard. Mais si la pente est faible, si aucune ligne ne se révèle parmi les herbes et les mousses, l'eau se renforce un instant, les gouttes s'ajoutant aux gouttes, jusqu'à ce qu'elle soit assez forte pour repartir, en s'insinuant de-ci de-là, contournant une pierre, butant au barrage d'un monticule de terre, se répandant ailleurs

jusqu'à ce qu'elle ait découvert la fissure par où elle pourra continuer sa route. A la voir ainsi évoluer sans heurt, sans remous, on la dirait intelligente et douce, et c'est pourquoi sans doute les hommes ont chanté et parfois divinisé sa pureté et sa mobilité. Pourtant, à y regarder de plus près, il n'y a vraiment là que tâtonnement mécanique : en vertu du principe de pesanteur et de fluidité, l'eau coule vers la pente, d'autant plus vivement que la pente est plus forte. L'obstacle refoule le flot naissant, dont le niveau s'élève pour partir à la recherche de nouvelles failles.

Il y a de même, à l'origine, chez l'enfant, un pur tâtonnement mécanique, suscité par une force qui est l'équivalent de la pesanteur pour l'eau de source : c'est ce besoin inné et encore mystérieux de vie, ce potentiel de puissance qui pousse l'être à monter, à aller de l'avant pour réaliser une destinée plus ample.

L'expérience, qui n'est en définitive qu'une systématisation et une utilisation du tâtonnement, commence. C'est elle qui est à l'origine du psychisme, et non le psychisme et une hypothétique pensée à la base de cette première manifestation dynamique de la vie.

6^e Loi : Du tâtonnement mécanique

A l'origine, les recours physiques et physiologiques ne sont chargés d'aucun contenu cérébral ou psychique. Ils s'effectuent par tâtonnement, ce tâtonnement n'étant lui-même, à ce stade, qu'une sorte de réaction mécanique entre le milieu et l'individu à la poursuite de la puissance vitale.

Chez certains individus intervient une autre propriété : la perméabilité à l'expérience. Le tâtonnement, de mécanique qu'il était, devient intelligent.

Nous appelons *intelligence* la *perméabilité à l'expérience*.

Il est des individus qui sont comme une terre sensible sur laquelle la moindre goutte d'eau laisse sa trace. L'enfant a fait un geste réussi, qui est reproduit automatiquement et deviendra immédiatement technique de vie. Cet individu progressera très vite dans la construction de sa personnalité.

Mais il en est d'autres qui semblent faits comme de pierre dure sur laquelle la réussite ne laisse de trace que la dixième ou la cinquantième fois. On les verra tâtonner dix fois, cinquante fois, là où l'individu intelligent a répété automatiquement le premier geste réussi. Ces individus seront moins intelligents.

S'il en est ainsi, notre rôle éducatif consistera à faciliter et enrichir ce tâtonnement expérimental, à rendre les enfants sensibles à l'expérience

par une bonne santé et le jeu favorable de l'affectivité, à permettre aux enfants de faire de nombreuses expériences autorisant des réussites, à permettre et organiser les répétitions, dégager les obstacles, renforcer le courant pour que s'instituent ces Techniques de vie favorables.

Bébé tâtonne pour porter une cuillère à sa bouche; il peut, au début, heurter son nez ou accrocher malencontreusement son menton. La répétition aidant, l'expérience réussie tend à se reproduire en réflexes automatiques qui deviennent *règles de vie*. L'enfant fera exclusivement le geste qui lui a permis de porter la cuillère à sa bouche, puis il refera progressivement ce geste sans y réfléchir, automatiquement, et il pourra alors manger tout en parlant ou vous écoutant, sans que soit affectée la sûreté du geste qui est passé en règle de vie.

Ce processus de tâtonnement réussi se fixant dans la répétition automatique de l'acte, réflexe qui se transforme en règle de vie, est la norme de comportement de toute vie organique. Il s'agit là d'un processus général d'adaptation sans lequel la vie elle-même ne serait pas possible.

Notre comportement s'organise de même par la systématisation successive d'expériences réussies qui font alors comme partie de notre nature, de notre être, que nous ne pouvons plus modifier sans nuire gravement à notre équilibre immédiat et à la solidité définitive de l'édifice.

7^e Loi : Du comportement mécanisé comme règle de vie

Une expérience réussie au cours du tâtonnement crée comme un appel de puissance et tend à se reproduire mécaniquement pour se transformer en règle de vie.

8^e Loi :

L'acte réussi par d'autres entraîne la même répétition automatique lorsqu'il s'inscrit dans le processus fonctionnel de l'individu.

L'importance déterminante de la première enfance vient du fait qu'elle est la période par excellence de la construction des fondations vitales par expérience tâtonnée et que, en vertu d'une loi stricte d'économie, toute expérience réussie est à l'origine d'une tendance qui, en se fixant et en se systématisant, devient règle de vie.

Les règles de vie systématisées deviennent *techniques de vie*. Elles sont les fondations, l'échafaudage, les murs sur lesquels l'individu bâtira définitivement sa vie. Mais la technique de vie est quelque chose de plus

haut, de plus important et de plus définitif aussi. Elle doit être au centre de nos conceptions pédagogiques.

* * *

Afin de situer le problème, nous anticipons quelque peu sur les développements à venir et sur les conséquences pédagogiques. Nous mentionnerons les lignes générales de la reconsidération annoncée et dont nous étudierons plus en détail les données et les incidences.

1. Si l'intelligence est la sensibilité à l'expérience, si le tâtonnement expérimental tel que nous en avons défini les bases est le processus naturel et exclusif de la croissance de tout être (animaux compris), nous cultiverons cette intelligence, nous enrichirons les vies en permettant aux enfants le maximum d'expériences dans tous les domaines.

2. Les idées ne s'inscrivent dans notre comportement et dans notre vie que si elles ont des bases dans l'expérience complexe des individus. C'est comme un canal au courant irréversible. Toute explication, toute théorie qui prétendrait faire l'économie de l'expérience ne serait qu'une fausse piste, qui peut, dans certaines conditions, creuser un sillon parallèle, comme c'est le cas pour la scolastique, mais un sillon séparé des sillons de vie, qui donc ne s'inscrira jamais en véritables *Techniques de vie*.

3. Transposée sur le plan éducatif cette conception naturelle des processus du comportement condamne les méthodes scolastiques qui partent de la pensée, de la vie, des connaissances des adultes dont l'enfant n'aurait qu'à se saisir comme si leur quintessence était magiquement transmissible par voie professorale.

La pédagogie moderne part de l'enfant qui progresse dès lors par le tâtonnement expérimental jusqu'à se saisir avec efficience de toutes les données de la vie nouvelle.

4. Mais il ne suffit pas de partir de l'enfance, c'est le processus de tâtonnement expérimental qu'il faut faire fonctionner pour normaliser l'éducation. Cette nécessité suppose une conception nouvelle de la formation, tant dans la famille qu'à l'école, avec, d'une part, obligatoirement, les possibilités d'observation et d'expériences effectives, et d'autre part l'attitude aidante des parents ou du maître.

Ceux-ci ne peuvent plus en effet se contenter de communiquer leur savoir et de contrôler s'il y a eu compréhension et mémorisation; ils doivent organiser techniquement le tâtonnement expérimental des enfants dans tous les domaines, ce qui suppose de leur part une attitude totalement différente, nécessitant une rééducation qui ne peut se faire, elle aussi, que par tâtonnement expérimental.

La scolastique nous a préparés à parler, à expliquer, à démontrer; elle ne nous a pas entraînés à travailler, à observer, à expérimenter, à réaliser. Elle a cultivé en nous l'attitude du professeur qui interroge, contrôle, sanctionne et nous a fait perdre le don naturel des mamans qui préparent et suscitent les réussites, qui ouvrent des brèches par où, dans l'enthousiasme, passe la construction active de la vie.

5. La pédagogie traditionnelle est une pédagogie de l'échec, une pédagogie de la faute ou de l'erreur que l'Ecole sanctionne dans l'espoir d'améliorer le comportement, comme on sanctionne le délinquant avec l'illusion qu'il sera guéri de ses travers quand il sortira de prison.

Nous saurons, nous, que l'échec, dans tous les domaines, suscite toujours un choc, suivi d'un refoulement et que la douleur physique ou morale qui en résulte constitue comme un barrage rebutant à tous les efforts nouveaux.

Le tâtonnement expérimental, démarche naturelle de tout comportement vital, se poursuit au contraire par les brèches suscitées dans le monde complexe que nous avons à affronter. Ces brèches sont comme un appel puissant aux bonnes volontés qui cherchent à se réaliser.

Une bonne éducation devrait se schématiser en une sorte de chemin qui irait sans cesse en se ramifiant et se diversifiant, et qui comporterait ses feux rouges — les échecs plus ou moins définitifs — et les feux verts de la création et de la vie.

Le rôle de l'éducateur sera justement d'abaisser les barrières à surmonter ou d'établir les escaliers qui permettront d'y accéder sans crise par une succession de réussites, d'ouvrir les brèches favorables, de renforcer les barrages sur les chemins interdits.

* * *

Ces quelques explications préliminaires ne sont qu'un rapide schéma destiné à faire comprendre que notre psychologie et notre pédagogie ne prennent pas une suite, mais supposent un retournement décisif qu'il nous appartient d'étudier, de préciser et de préparer.

Ce processus de tâtonnement expérimental, s'il est exact comme le montrent nos réalisations, est général et universel. Il n'est pas valable seulement à l'Ecole, pour la psychologie et la pédagogie des enfants à l'Ecole. Il est valable dans toutes les circonstances de la vie, pour tous les individus, pour tous les êtres vivants. Il affecte alors la philosophie même de la vie et c'est là un des aspects majeurs qui devra être étudié aussi, dans une synthèse et une unité qui pourront désormais conditionner nos techniques de vie.

III. A la recherche de techniques de vie naturelles

Au point où nous en sommes de l'évolution scientifique, psychologique, technique et sociale, l'enseignement du premier degré ne peut plus résoudre par lui-même les problèmes qui se posent à lui. Le second degré est peut-être plus dépendant encore que les autres degrés d'enseignement, de toutes les réalités ambiantes parce qu'il est tout à la fois un rendez-vous et une charnière; l'enseignement supérieur a besoin d'être repensé dans le sens d'une culture non scolastique; l'enseignement professionnel et technique ne préparerait que de dangereux robots s'il ne se préoccupait pas intensément de la formation humaine; le social et la politique sont, de leur côté, plus que jamais imprégnés de psychologie et d'éducation.

Malgré la puissance diabolique des machines et des mécaniques contemporaines, il reste au cœur de l'homme trop de besoins encore insatisfaits, peut-être plus insatisfaits que jamais, et cette insatisfaction est en mesure de susciter des réactions devant lesquelles les forces les plus spectaculaires doivent, à la longue, s'incliner : le scientisme a fait faillite, même si on lui doit le machinisme contemporain.

Le problème du devenir de l'Homme, et donc de la préparation à ce devenir, est tout entier à reprendre. C'est toute une mécanique à reconsidérer. Il ne suffit plus que nous étudions séparément, chacun à notre stade, les pièces de cette mécanique. Il nous faut surtout trouver, ou retrouver, entretenir et renforcer le moteur, ou les moteurs qui la mettront en action, car c'est dans cette action seule que se rodent et se précisent des éléments qui ne signifient rien et n'ont de valeur qu'en fonction de la Vie.

Nous reconnaissons bien volontiers qu'une telle technique de travail n'est pas reposante, au sens où on l'entend communément. Pas plus que dans nos classes où il est certes plus simple de faire copier des textes et

citer des résumés que de se lancer dans des recherches et des créations qui ne peuvent se faire, comme toutes les recherches, que par tâtonnement expérimental. Nous risquons d'entrouvrir bien des portes que nous n'aurons pas toujours le temps de franchir et nos études ne seront pas toujours menées comme nous le voudrions à leur terme scientifique. Peut-être. Mais l'essentiel n'est-il pas que nous puissions avancer dans la science de l'homme, en évitant les erreurs ou les impasses où une fausse science nous a trop souvent engagés ?

Nous touchons là à un des aspects du problème que nous trouvons sans cesse au carrefour de nos études : ce sont les *Techniques de Vie* qu'il nous faut revoir et aménager. Il nous faut rétablir l'unité dans notre culture et ne pas aborder le problème scolaire des acquisitions, de l'intelligence et de la science sous un angle qui n'a jamais cours dans notre propre vie.

Qu'il s'agisse de la maîtrise des premiers mouvements du nouveau-né, de l'apprentissage de la marche, du langage, de la bicyclette, de la pratique du paysan, du mécanicien ou du médecin, c'est toujours de tâtonnement expérimental qu'il s'agit.

Ce n'est qu'à l'Ecole qu'on croit pouvoir pratiquer autrement, par la méthode soi-disant scientifique. On nous a persuadés que les processus habituels étaient imprécis et inopérants parce qu'ils engageaient tout à la fois l'ensemble des problèmes tandis que l'analyse et la synthèse instituaient une sorte de travail intellectuel à la chaîne, dont l'économie était incontestable. Si nous avons acquis parfaitement l'élément A, puis l'élément B, la conjonction de ces éléments doit donner, sans inutile tâtonnement, le résultat BA.

La chose est peut-être exacte en mécanique, mais il a bien fallu se rendre à l'évidence : pour les acquisitions humaines, les éléments de vie ne se combinent pas ainsi automatiquement mais sont déterminés par des réactions individuelles et de milieu, subtiles et diverses, qui faussent nos prévisions mécanistes.

Mais, du fait de leur répétition et de leur généralisation dans le milieu scolaire, ces processus scolaires d'acquisition troublent profondément tous nos comportements vitaux pour devenir à leur tour des *techniques de vie* qui n'ont malheureusement pas les assises profondes, la sûreté et la sécurité de nos techniques de vie naturelles. Il en résulte d'une part de nombreuses erreurs de comportement que l'individu n'est pas en mesure d'affronter par ses propres moyens de défense et, d'autre part, une sorte de dualisme de techniques de vie qui désorganise et trouble les personnalités.

A cause justement de cet affaiblissement des réactions de défense de l'organisme physiologique et mental, les échecs sont douloureusement

ressentis comme destructeurs et compromettent parfois définitivement les réactions vitales, jusqu'au désarroi et à la névrose. Tandis que, selon la méthode naturelle de tâtonnement expérimental, les échecs ne sont guère qu'une phase de notre action. Ils n'empêchent pas la vie de continuer et de s'épanouir dans d'autres directions. Les chutes et les blessures n'ont jamais empêché aucun enfant d'apprendre à marcher normalement dans les meilleurs délais, alors que bien des blocages scolaires sont, hélas ! irrémédiables et définitifs.

Il nous faut revenir aux seules techniques de vie valables, entretenir, à l'Ecole et dans notre vie, la confiance, l'élan, le dynamisme. Les erreurs ne sont que l'accident de la route, la pierre contre laquelle on bute, le parapet qu'on évite, l'arbre tombé qu'on déplace ou qu'on contourne, mais la marche continue, stimulée même par les difficultés surmontées ou dépassées.

C'est ce comportement non scientifique, non scolastique qui nous vaut, pour notre vie scolaire, familiale et sociale, une philosophie de confiance et de sécurité, dans la création et l'expérience au service de notre devenir d'hommes.

Il nous faut retrouver, dans tous les domaines, de nouvelles techniques de vie, qui sont tout simplement les techniques naturelles qu'il nous reste à adapter à la complexité du monde contemporain.

Si nous parvenons à redonner aux éducateurs ce sentiment de sécurité qui leur est indispensable en leur montrant, en leur démontrant que nous ne leur présentons point des théories plus ou moins aventureuses mais au contraire une technique de vie de tous les jours, qui reste inscrite dans leurs gestes familiers et dans leur comportement; s'ils acquièrent ainsi l'assurance que, par ce processus, les résultats attendus de l'Ecole seront immanquablement atteints — peut-être cependant pas au même rythme — s'ils parviennent à identifier leur action à celle de la maman qui apprend à son enfant à parler et à marcher; si donc ils prennent conscience de l'inutilité et des dangers de la scolastique qui est exactement à l'opposé de nos techniques de vie, alors nous les entraînerons plus facilement à une pédagogie qui, fondée sur d'autres bases, nécessite évidemment une autre attitude et une nouvelle approche.

IV. Dans la pratique

Ce chapitre est en partie consacré aux premiers apprentissages de Pascale, qui sont identiques à ceux de Bal analysés dans le tome I des Méthodes naturelles. Nous retrouvons dans les démarches de Pascale les mêmes principes relevés par Freinet et que, pour la bonne compréhension du problème qui nous occupe, nous reproduisons :

1. Le processus normal (pour ce qui est de l'acquisition des premiers apprentissages) n'est nullement comme le conçoit l'école traditionnelle : lecture, écriture, traduction graphique de la pensée par la parole d'abord, par le dessin, par l'écriture ensuite, enfin par la reconnaissance des mots et des phrases jusqu'à la compréhension de la pensée qu'ils traduisent, reconnaissance qui est proprement lecture.

2. Les progrès dans cette voie nouvelle se font non pas selon des principes plus ou moins rationnels, mais par une lente expression tâtonnée, par la répétition automatique des essais réussis, selon un principe de progrès et d'économie, d'audace et de prudence, par un constant rapprochement avec les modèles adultes que l'individu cherche d'instinct à imiter avec une perfection maximum.

3. Mais ce tâtonnement expérimental suppose la permanence d'un moteur intime qui est, au premier degré, le besoin de perfection et de puissance de l'enfant et, au stade suivant, la motivation, par des techniques appropriées, de la notion de correspondance qui est la raison d'être initiale de l'écriture et de la lecture.

4. Ce tâtonnement expérimental qui domine notre comportement pédagogique suppose :

- une intensité de vie maximum dans une école intégrée au milieu ambiant;
- un matériel nouveau permettant le travail de l'enfant aux divers stades de l'évolution;
- des modèles les plus parfaits possibles dans les différents genres d'activité: parole, écriture, lecture, musique, dessin, comportement général;
- l'activité essentiellement aidante du milieu, familial d'abord, et surtout pour ce qui nous concerne ici, éducatif.

5. Les règles de grammaire et de syntaxe ne sont d'aucune utilité à ce premier degré scolaire (et si elles ne sont pas utiles, leur pratique, surtout si elle entraîne la contrainte, est nuisible). Les règles ne s'enseignent pas de l'extérieur, dans leur forme abstraite et morte. On les apprend, on s'en imprègne par l'usage seul. On les utilise bien avant de les reconnaître. Elles ne sont, même aux degrés suivants, que le résultat de l'expérience effective.

Les processus scolaires partent avec ostentation de l'intellect, de la théorie, de la science abstraite, vers la pratique plus ou moins ajustée au comportement. Démarche profondément anormale. La méthode naturelle monte de la vie normale, naturelle, complexe, vers la différenciation, la comparaison, l'exploration, la loi.

Ce rétablissement sera une des grandes victoires de notre pédagogie populaire.

LES PREMIÈRES ÉTAPES : APPROCHES VÉCUES DES SIGNES DE LA LANGUE ÉCRITE À L'ÉCOLE MATERNELLE

Graziella (6 ans) écrit, seule, à son amoureux :

cher amoureux je t'écris une
lettre pour toi ~~seul~~ mais
j'en ~~ai~~ une pour agnès que
j'ai ~~ai~~ oublié je ~~te~~ l'enverrai
demain. ~~et~~ quand nous
feron notre mariage ~~tu~~
me t'écrits
la reville ou si tu veux derrière
sur un petit ~~bon~~ de papier

Fig. 1

Graziella est à l'école maternelle ¹ où elle apprend à écrire (et à lire) par la méthode naturelle — pédagogie Freinet.

Et pour elle, comme pour ses camarades bénéficiaires de cette pédagogie unitaire et globale, soucieuse avant tout de respecter la vie enfantine dans ses innombrables élans, apprendre à lire et à écrire n'est-ce pas

¹ Rue de la République, à Brest, classe de M^{me} Rosmorduc.

simplement comme apprendre à marcher, à parler, à dessiner, à peindre, à danser, à chanter, à raisonner, à écouter, à s'exprimer, à créer : apprendre à vivre ?

C'est-à-dire faire peu à peu connaissance et amitié avec soi-même et avec son milieu, s'y découvrir et se l'approprier, découvrir les autres et entrer en communication avec eux et, ce faisant, développer sa curiosité naturelle, acquérir le goût du travail et le sens de l'équipe, devenir soi-même en s'ouvrant aux autres.

Si le petit enfant possède naturellement des moyens d'expression et de communication privilégiés : le geste, la parole, puis le dessin, il n'en est pas moins sensible, et ce de plus en plus jeune en milieu urbain, aux signes graphiques que ce milieu lui offre en permanence : affiches, réclames, enseignes, télévision, voitures, étalages, journaux, etc.

Chaque parcours en ville sollicite l'attention enfantine, l'oriente vers le décodage de signes inconnus. L'intérêt pour le langage écrit semble se manifester vers 4 ans, 4 ans et demi, alors que l'enfant, en possession du langage parlé, de l'expression gestuelle, de l'expression graphique et plastique, devient plus sociable, est capable d'écouter ses camarades, de jouer et de travailler avec eux.

Apprendre à découvrir, à reconnaître et à utiliser les signes du langage écrit (décodage et codage) peut répondre, de 5 ans à 7 ans, à ce besoin de déchiffrer le milieu, de s'en approprier les signes (mots, symboles, graphes).

Ce faisant, cet apprentissage s'appuie sur la curiosité enfantine qu'il cultive et sur l'élan vital qu'il stimule, à condition toutefois de mettre en jeu et d'épanouir toute la vie affective de l'enfant, c'est-à-dire de s'appuyer :

- sur son besoin d'expression (par le geste, la parole, le dessin, puis le langage écrit),
- comme sur son besoin de communication : du dialogue verbal entre enfants et entre maîtresse et enfants, qui peut être si riche à l'école maternelle lorsque la maîtresse sait écouter et provoquer l'écoute mutuelle, on passera naturellement au *dialogue écrit* qui sera entre deux classes correspondantes le partage de toute la vie des enfants, par l'expression écrite des découvertes, des sentiments, des joies, des émerveillements, des faits de vie enfantine.

Un partage qui provoque la *coopération* entre enfants et le travail d'équipe autour du texte à imprimer, de la lettre collective à « raconter » et à illustrer, des documents et des lettres personnelles à envoyer aux correspondants. Ainsi la liaison naturelle du langage parlé au langage

écrit peut être assurée par une *méthode naturelle d'apprentissage de la langue écrite* qui est celle de la pédagogie Freinet basée sur l'expression libre, l'imprimerie à l'école et la correspondance interscolaire.

Une méthode qui est l'un des multiples moyens de notre action éducative, constamment liée à toute la vie de la classe, l'une des facettes de cette provocation au dialogue de l'enfant et de l'objet, cet objet pouvant être lui-même symbole ou signe.

« Que je nomme la rose et que le printemps fleurisse », écrit Guéhenno. Pour nos enfants, la rose fleurit d'abord sous le pinceau mais elle reste vivante sous le signe écrit.

Les images mentales de l'objet comme sa re-crédation par la main sont liées à l'image du mot ou de l'expression écrite, et vécues au moment même de cette re-crédation.

Les cadeaux et les œufs de Pâques « racontés » par Dany (5 ans) à sa correspondante: chocolat est écrit phonétiquement; l'abondance des chocolats est marquée par la répétition des « beaucoup » et « très » (fig. 2).



Fig. 2

La même filiation qui relie le langage écrit au langage parlé lie l'écriture au dessin, lui-même essentiellement mode d'expression et de communication.

C'est pourquoi nous partirons des premiers « gribouillages » de l'enfant de 3 ans pour essayer de cerner les étapes de la prise de possession du langage écrit.

En montrant que l'enfant procède, comme Freinet l'a écrit dans son *Essai de Psychologie sensible*, par *tâtonnement expérimental* : se saisissant par expériences tâtonnées des éléments fournis par le milieu, répétant les expériences réussies jusqu'à leur intégration totale en suivant une progression non constante, certaines périodes de régression étant suivies ou précédées de bonds en avant et de temps de consolidation (palier).

Nous verrons, en suivant plusieurs enfants dans leurs démarches de codage et de décodage, se dégager leur *perméabilité à l'expérience* : alors que certains enfants ont besoin de nombreuses répétitions des expériences réussies (répétitions de mots ou d'expressions), d'autres acquièrent très rapidement des formes qu'ils utilisent ensuite librement : alors que certains découvrent sans efforts apparents le mécanisme de l'écriture (association des lettres et des syllabes et correspondance phonétique), d'autres restent très longtemps au stade global de reconnaissance et d'utilisation de mots.

Il est bien évident qu'une méthode naturelle ne peut que respecter ces rythmes divers d'appréhension par l'enfant lui-même de la langue écrite, de même qu'elle souligne les niveaux de maturation très divers. Nous rejoignons ici les préoccupations actuelles des linguistes qui pensent que chaque langue correspond à une organisation particulière des données de l'expérience. Et nos enfants rejoignent les poètes surréalistes, ces inventeurs de l'écriture automatique, quand ils écrivent, comme Philippe 5 ans et demi :

aujourd'hui il y a du soleil
 un peu et il y a du vent
 et les chats sont au soleil
 et les chats sont au vent
 et les chats sont au ciel
 et les chats sont au nuage
 tout tout les chats sont dans tout
 et les chats sont tout les chats
 qui sont fait et maintenant c'est
 lundi et c'est le 15 mai 50
 et les petite sont né le 23 avril
 et c'est ma grand-mère qui va me donner
 un oiseau dans une cage

Fig. 3

LES ÉTAPES

Avant même l'entrée, à 2 ans, à l'école maternelle, un contact s'établit entre l'enfant et le signe conventionnel (affiches, signaux de tous ordres).

Certains de ces *signes conventionnels* connus et compris seront repris spontanément par les enfants en classe pour un usage collectif : le sens interdit, par exemple, lorsque l'espace est trop restreint pour une circulation sans règles.

Dès les premiers dessins ou gribouillages des enfants, apparaissent des *signes différents du dessin* que l'enfant interprète comme des signes écrits.

Ces premières formes « d'écriture » peuvent être liées (fig. 4) ou séparées (fig. 5).

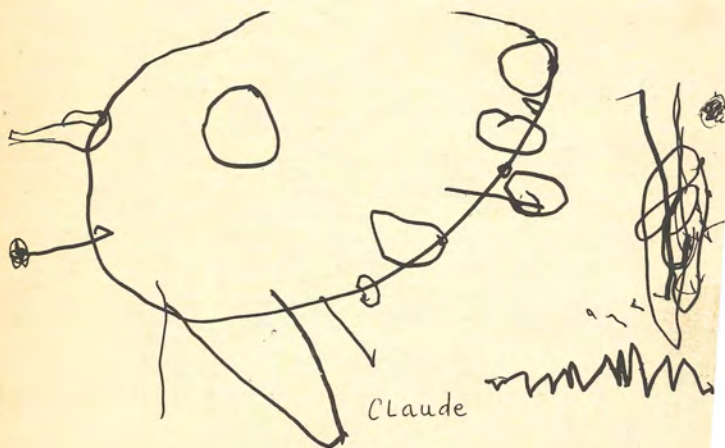


Fig. 4

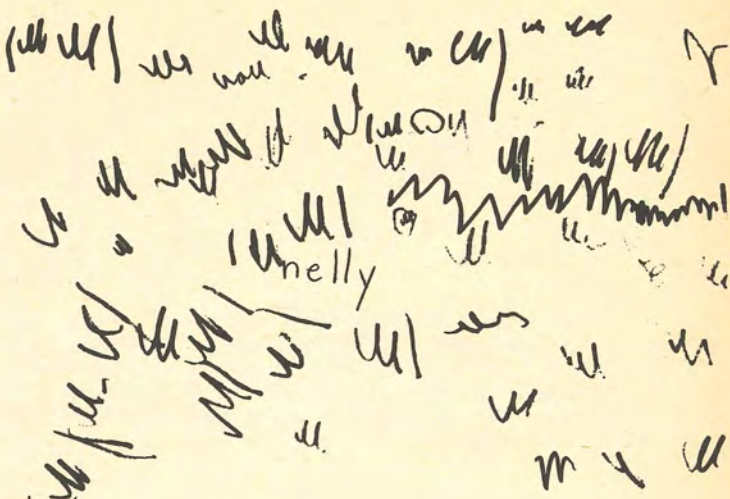


Fig. 5

Elles peuvent ou non accompagner des dessins.

Elles peuvent être une simple imitation d'une personne aimée et admirée (mère, père, frères ou sœurs plus âgés, ou institutrice): « Maîtresse, j'écris comme toi » (Claude).

Elles témoignent des intérêts et besoins profonds des enfants: « J'ai écrit maman et Nelly et papa » (Nelly).

Il semble qu'à l'école le premier contact de l'enfant avec la langue écrite soit le *prénom* que la maîtresse écrit sur ses dessins, sa pochette, sa table, etc.

L'enfant se retrouve dans l'étiquette de son prénom comme dans un miroir :

Le sens de l'écriture est découvert, la liaison entre langue parlée et langue écrite également et la compréhension de la convention (utilisation de lettres) apparaît.

La répétition de la réussite est également apparente. Lionel écrit son prénom deux fois, dessus et dessous le modèle fait par la maîtresse, puis il l'écrit seul en bas de la page et encadre cette réussite.

Stéphane (3 ans 10 mois) utilise certaines lettres de son prénom mais sans « se retrouver » dans ce prénom et en « racontant » tout ce qui lui tient à cœur et qui tourne évidemment autour de la famille (fig. 8).

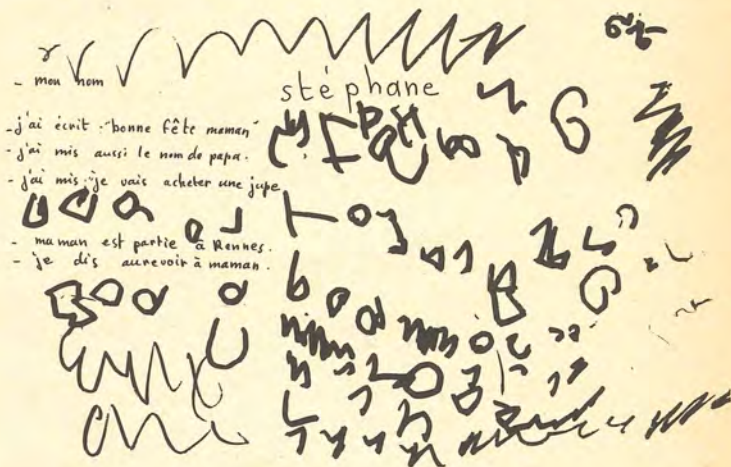


Fig. 8

Pas de mélange dessin-écriture, le dessin est au dos de la feuille et porte sur un autre sujet : « *un monsieur qui est vilain* ».

Toujours vers 4 ans, l'enfant s'essaie à reproduire correctement son prénom et la date au dos de la feuille sur laquelle il a dessiné.

On entre maintenant dans la convention : ainsi Philippe (3 ans 11 mois) dessine d'un côté un enfant et des fleurs et de l'autre copie *Philippe* et la date (fig. 9), cependant que Claude (4 ans) copie seul « mercredi » puis

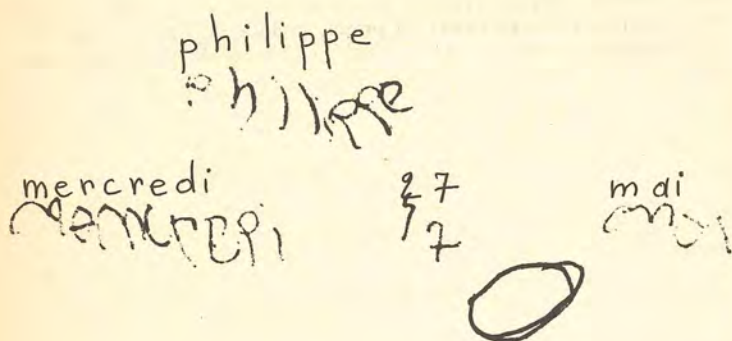


Fig. 9

sur le tableau) et demande qu'on lui écrive « une dame » qu'il recopie au milieu de ses dessins.

Parfois les enfants, poussés par le besoin de communiquer (avec leurs correspondants par exemple), utilisent les lettres qu'ils connaissent (et tout d'abord celles de leurs prénoms) comme système référentiel de possibilités de communication : ainsi les enfants d'une classe de moyens (4 à 5 ans) ont-ils un jour donné par écrit au tableau à la femme de service de l'école la consigne « ne pas effacer » (il s'agissait de garder au tableau un dessin réussi). Bien entendu la consigne incomprise n'a pas été respectée. Elle a été essayée sur les correspondants (enfants et maîtresse) : même résultat. Alors est apparue la convention et la nécessité de se servir du système conventionnel d'écriture. D'où la demande à la maîtresse de *références* et l'utilisation de ces références : mots - expressions, puis la recherche de références : mots et expressions dans les « textes » d'enfants affichés dans la classe, imprimés et constituant « le livre de vie » de la classe (que chaque enfant possède dans son cahier ou son tiroir).

Ainsi l'identification du mot à l'objet, la compréhension du code et la copie peu à peu correcte des lettres, sont-elles menées de front par chaque

enfant à son propre rythme mais dans un milieu riche et une atmosphère aidante. Ces approches vécues du langage écrit reflètent la maturation motrice, perceptive et sensible des enfants dont les dessins deviennent dans le même temps de plus en plus élaborés et riches jusqu'à passer de la signification *a posteriori* au projet, prélude de l'œuvre (fig. 10).

Des premiers tâtonnements à la prise en charge de l'écriture on passe par la maîtrise du geste, qui se révèle également dans le dessin :

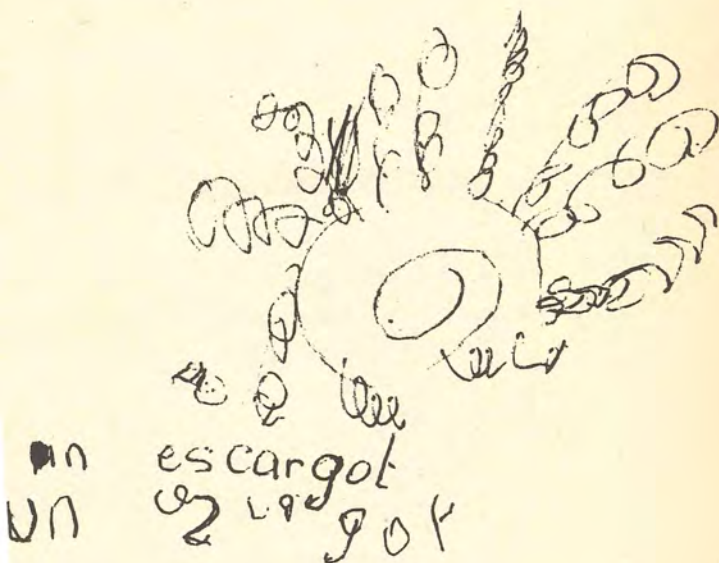
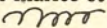


Fig. 10

Marguerite (5 ans et demi) dessine chez elle (sur un papier ligné) cette dorable mariée et utilise en décoration les techniques primitives « d'écriture » :  (fig. 11).

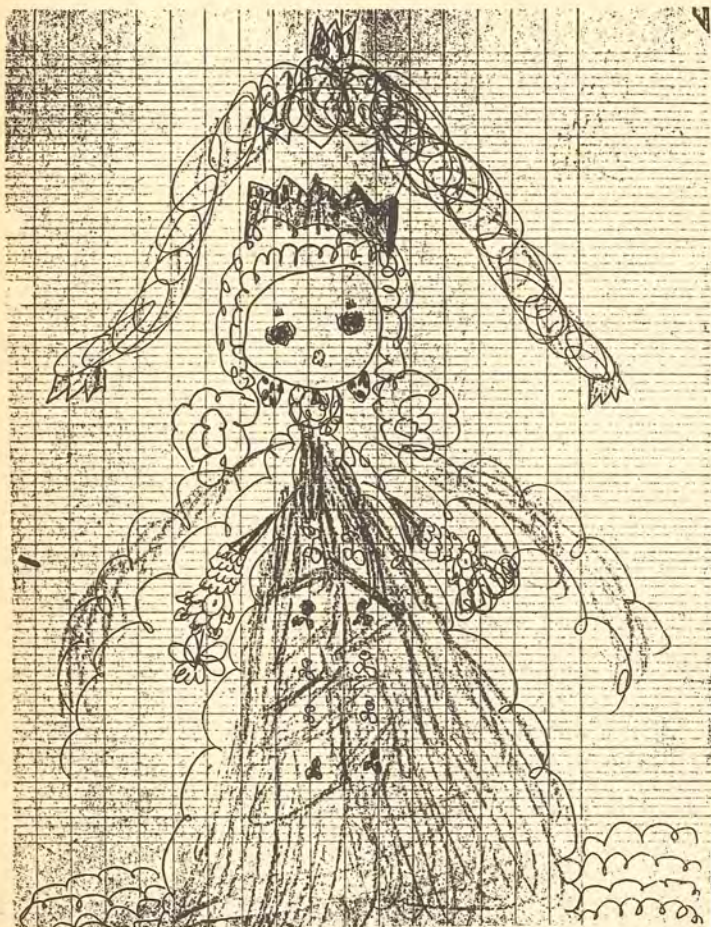


Fig. 11

Le sens du signe se révèle dans l'identification de l'objet au mot écrit : prénom, nom, date, prénoms des camarades, papa, maman, mémé, pépé, mots piqués dans les textes référentiels et les références-temps.

Puis dans l'identification de l'objet-histoire à l'expression écrite (sens du texte).

De 5 à 6 ans, l'enfant se saisit des éléments du langage écrit en utilisant les éléments des courtes « histoires enfantines » racontées chaque jour, écrites, affichées, imprimées, reconnues globalement, envoyées aux correspondants : construction libre de phrases au moyen de références-lignes puis d'étiquettes-mots, textes personnels construits au moyen de références piquées dans les textes affichés, les mots connus par cœur, les textes des correspondants. Ces textes, faits de vie quotidienne, racontent les événements de la vie de tous les jours, le temps qu'il fait (formes privilégiées en raison de leur simplicité qui provoquent la réussite en permettant de varier les mots et la forme) et parfois les sentiments éprouvés (fig. 12).

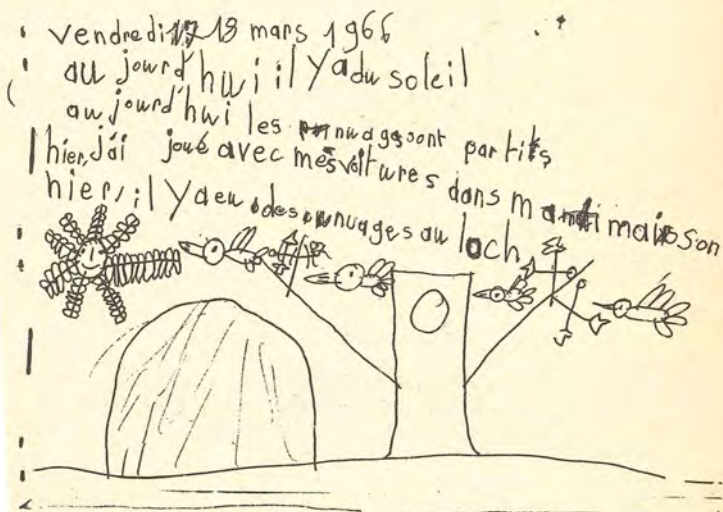


Fig. 12

En même temps, par l'étude globale des textes de la classe et des correspondants, l'enfant acquiert *la compréhension de la structure de la phrase* :

- reconnaissance des mots du texte — découpage et reconstitution en lignes, puis en mots, copie du texte, écriture spontanée de textes ou de mots choisis par l'enfant, compréhension des textes et lettres des correspondants, acquisition de formes écrites.

Puis apparaît *la compréhension de la structure du mot* :

- syllabes découvertes dans plusieurs mots et isolées, construction d'un mot à partir d'un autre mot (*cour* à partir d'un nom propre *Scour*);
- construction d'un mot à partir de syllabes piquées dans d'autres mots : « *je suis ma-la-de* »;
- recherche de mots contenant une syllabe connue : ta : tata — tacot — tache — tamanoir — table — tabac — taqué;
- apparition de l'écriture phonétique : « *je vé ales à Paris pour la noce de Joël et Evelyne* »;
- « *j'ai attrapé des tétards, il y a deux ki on deux pat* » (il y (en) a deux qui ont deux pattes); *ki* est une référence au « *kiri* » de la télévision;
- écriture de textes longs (mots tirés des textes référentiels) avec répétition des formes acquises;
- longue histoire relatant un fait unique mais circonstanciel.

La libre construction de mots entraîne l'écriture phonétique que la maîtresse corrigera :

« *maman,
je te di bonne fête,
je te donne un cado,
je te donne 3 baisers,
je te sousette (souhaite) ta fête, maman,
je te donne un papied aluminiome (papier d'aluminium repoussé),
sur ton cadre j'ai fait une mariiller (mariée).* »

La liaison son-graphie fera l'objet de soins attentifs. L'enfant qui a construit un mot le raconte à la classe, l'écrit, le lit, le donne aux autres. Enfin il faut rappeler que l'apprentissage de la langue écrite est lié à la prise de possession de l'espace (latéralisation) et au développement de la logique : à l'acquisition du schéma corporel correspond l'image mentale correcte de soi et l'écriture lisible du prénom.

L'exploitation des situations vécues sur le plan du raisonnement rejoint le découpage de l'espace-texte et de l'espace-ligne. Si les relations d'ordre sont bien établies, l'appréhension du signe écrit est généralement aisée.

Enfin, les acquisitions dans le domaine de la langue écrite étant fortement liées à l'affectivité, certains conflits se font jour à travers cet apprentissage naturel (exemple : Isabelle : désir et crainte d'avoir un frère — choix d'un métier en opposition avec celui de la mère (institutrice) représentation en miroir des années écoulées).

Isabelle (6 ans) se représente et écrit :

- « à 0 an dans un *berceau* » ;
- « à 1 an *dans les bras de maman* » ;
- « à 2 ans à *l'école avec maman* » ;
- « à 3 ans : *des fleurs pour maîtresse* » ;
- « à 4 ans : Isabelle » (prénom acquis) ;
- « à 5 ans : *lundi — ce matin* » (appréhension du temps) ;
- « à 6 ans : se représente le stylo à la main (passage à l'école primaire ? — âge de la lecture-écriture ? de la connaissance ?).

Faut-il redire que l'enfant passera de 4 à 7 ans, *sans exercices systématiques*, du langage parlé au langage écrit en faisant la *découverte de la structure de la langue écrite* par le moyen d'une méthode naturelle, à condition que l'histoire enfantine (texte libre) soit toujours le reflet d'une *situation vécue* que les enfants vont re-crée à la fois par le dessin et par l'écriture ?

A son tour la structure de cette histoire écrite et imprimée va être vécue, prise en charge par l'enfant, par l'analyse et la synthèse que nous provoquerons : aller de la phrase au mot, puis du mot à la syllabe, puis de la syllabe à la lettre et simultanément refaire le chemin inverse : de la lettre à la syllabe puis de la syllabe au mot et du mot à la phrase, telle est la démarche que suscitent en permanence les techniques employées :

- écriture du texte suivant le découpage grammatical ;
- composition du texte à l'imprimerie et décomposition ;
- découpage et reconstitution du texte ;
- création de nouvelles histoires au moyen de mots piqués dans l'ensemble référentiel des textes affichés ;
- construction de mots à partir de syllabes découvertes et retenues ;
- écriture de textes personnels et de lettres aux correspondants ;
- déchiffrement des textes et lettres des correspondants, d'albums mis à la disposition des enfants, et des dessins et des graphes reçus.

Muni de ces techniques, chaque enfant travaille selon son rythme propre, tantôt avec tous, tantôt individuellement, tantôt en équipe, tout en étant porté, soutenu par la vie collective de la classe, la conduite de chacun étant toujours celle du tâtonnement expérimental.

Chacun se sait écouté, prend part à la discussion et à la recherche lors de l'élaboration du texte ou du déchiffrement des lettres et documents collectifs; chacun aura à son tour son texte affiché.

Cette égale attention portée à tous les enfants de la classe, cette mise en partage des découvertes, des essais, des trouvailles, cette aide demandée au camarade, donnée et reçue avec la même gentillesse, cette atmosphère de confiance suscitée par les échanges constants et le travail d'équipe, n'est-ce pas cela apprendre à écrire, et n'est-ce pas cela apprendre à vivre ?

Nous suivrons maintenant ces approches vécues de la langue écrite chez Pascale Lejeune, depuis son entrée, à 5 ans 4 mois, dans la classe de Mme J. Rosmorduc au 1^{er} octobre 1967, jusqu'en mai 1968 où elle atteint 6 ans.

COMMENT PASCALE APPREND A ÉCRIRE ET A LIRE

Pascale Lejeune est la *filles unique* d'un ménage d'ouvriers brestois : le papa est employé à la SNCF, la maman fait des ménages.

Pascale fréquente depuis l'âge de 4 ans l'école maternelle République à Brest. Elle est en bonne santé et heureuse de vivre. Elle est née le 22 mai 1962.

Premiers jours de classe (octobre 67) :

On fait connaissance, on dessine, on peint, on joue.

Pascale se dessine et écrit *sans modèle son nom entier* en faisant l'économie du *le* (Pascale jeeun au lieu de Pascale Lejeune). Sur le côté elle écrit « mémé » ainsi que des graphismes sans signification conventionnelle. Il y a ici *utilisation des deux langages* : dessin et écriture (fig. 13).

Dès le lendemain, 2 octobre, Pascale prouve son équilibre et son niveau de maturation perceptive : on a fêté l'anniversaire de Daniel qui a eu 5 ans ce jour-là et on a écrit au tableau la date et « Daniel a 5 ans ».

Pascale copie et illustre, seule, cette première « histoire », en dessinant un gai soleil surmonté de 5 bougies allumées, puis elle dessine les 5 classes de l'école et les 5 lampes de la classe (correspondances bi-univoques spontanées). Le tempérament vigoureux, fantaisiste, équilibré de Pascale se lit dans ce dessin (fig. 14).

Le même jour, elle se dessine au 4^e étage de sa maison (elle habite effectivement le 4^e) (fig. 15).

Le 3 octobre : *la première histoire imprimée*, copiée, illustrée, découpée et reconstituée librement (fig. 16).

Pascale Jeûn

1

Jeûn
Jeûn
Jeûn



Fig. 13

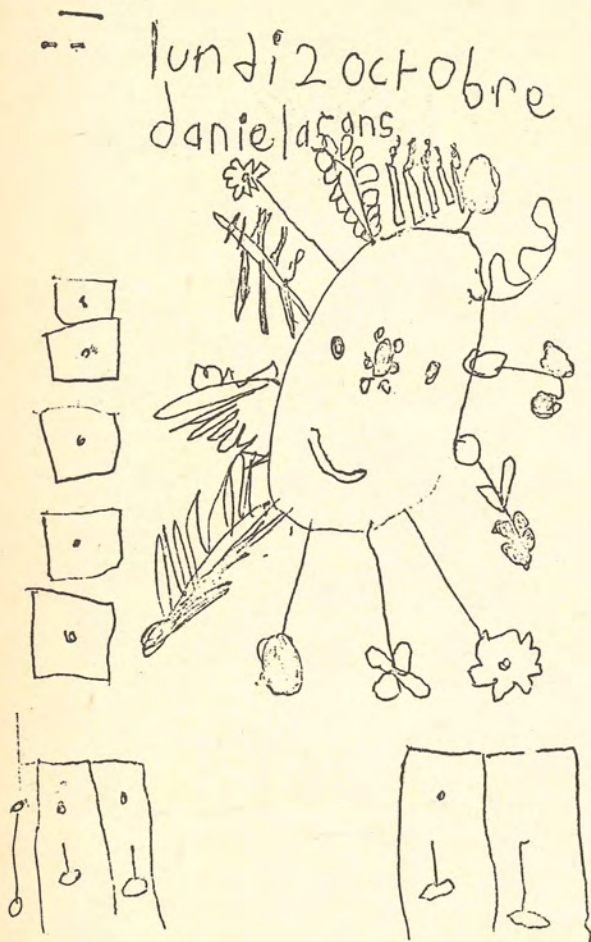


Fig. 14

à la foire

un ballon

s'envole

martine

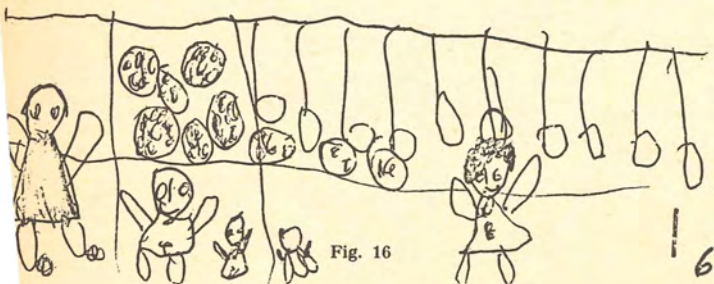


Fig. 16



Fig. 15

Le 6 octobre : la première histoire écrite et illustrée par Pascale à partir des éléments du premier texte. Pascale ajoute les noms des absents de ce jour qu'elle dessine dans leurs lits (fig. 17).



Fig. 17

Le 9 octobre : l'histoire d'Annaïck (copiée, imprimée et fort joliment illustrée par Pascale).

lundioctobre
21amarièa
des fleurs
dans ses cheveux
annaïck



Fig. 18

Ce dessin comparé à la pauvreté du premier dessin (1^{er} octobre) témoigne de l'enrichissement et de l'épanouissement de la personnalité enfantine qui se manifestent en quelques jours grâce à l'atmosphère particulièrement aidante de la classe et à la « part du maître » remarquablement prise (fig. 18).

Le 10 octobre : la première syllabe isolée par Pascale ; il s'agit bien entendu d'un travail spontané, « mar » dans mardi, marc, martine (fig. 19).

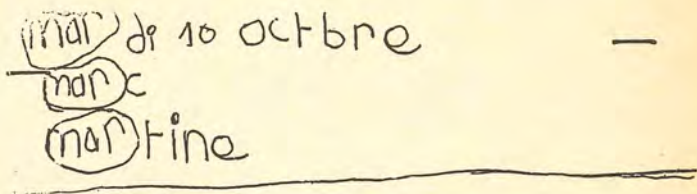


Fig. 19

Le 11 octobre : dessin libre, l'univers familial de Pascale.

L'arrivée de Pascale à l'école *avec les deux plans* : la maison, le chemin, les enfants allant à l'école : 1^{er} plan.

La cour de l'école, l'aide à la concierge qui balaie les feuilles : 2^e plan (fig. 20).

Le 4 novembre : Pascale a été malade du 13 octobre au 3 novembre. Quand elle revient en classe le 3, elle reçoit les textes imprimés en son absence. On les lui lit, elle les illustre très rapidement (fig. 21).

Elle utilisera immédiatement les références-mots du texte n° 4 qui est d'Alain, l'ami préféré de Pascale, alors qu'elle ignorera (ou refusera ?) les références du texte n° 3 qui est de Véronique avec laquelle elle se trouve en concurrence, en particulier pour l'amitié d'Alain. Elle ignorera très longtemps le mot « mer » qui revient pourtant très souvent dans le langage enfantin (en psychanalyse la mer est symbole de naissance : y a-t-il jalousie préventive et inconsciente envers le petit frère dont elle-même et ses parents souhaitent la naissance ?)

Pascale écrit donc seule, le 4 novembre, en piquant ses références dans le texte d'Alain, « le soleil » et « les nuages » qui sont en réalité *des mots-phrases* (fig. 22).

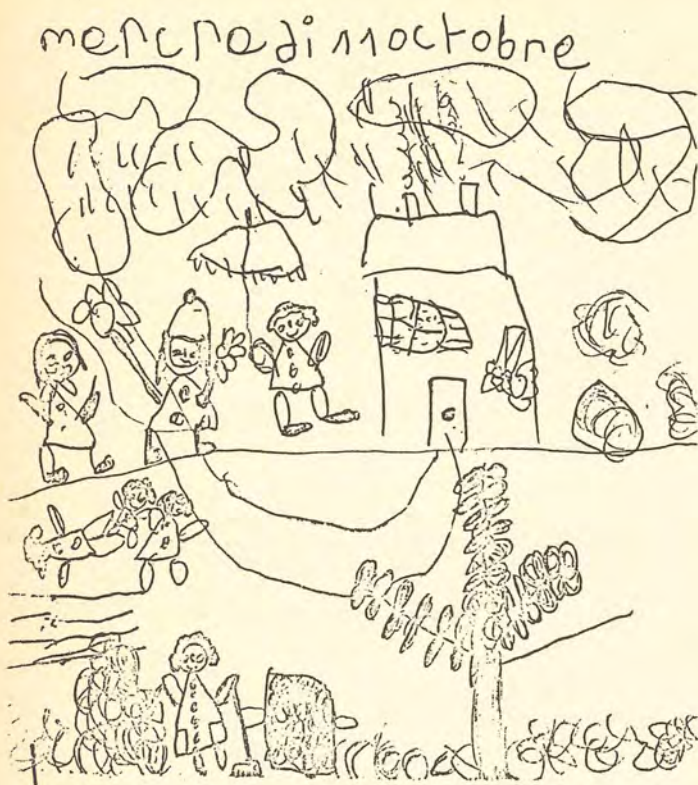


Fig. 20

Pascale poursuivra très longtemps cette *écriture du temps*, d'abord en répétant cette même forme, puis en y ajoutant d'autres formes.

Le 7 novembre : Pascale reçoit le premier envoi de sa correspondante Isabelle; elle fait alors un très joli dessin où elle se représente avec Isabelle dont elle écrit le nom entier; les deux enfants sont de part et d'autre de la maison dans laquelle Pascale attend Isabelle qui monte la voir (fig. 23).

3

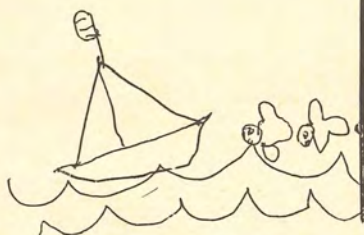
les hommes-grenouilles

vont

tout au fond

de la mer

véronique



4

ce matin

j'ai vu

le soleil

éclater

dans les nuages

alain kerdévez

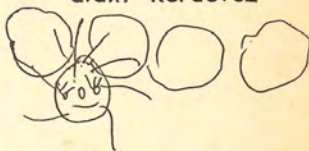


Fig. 21

Toujours le 7 novembre : le premier texte des correspondants est déchiffré; Pascale entoure les mots connus sauf le mot « mer » qu'elle ignore (volontairement ?) (fig. 24).

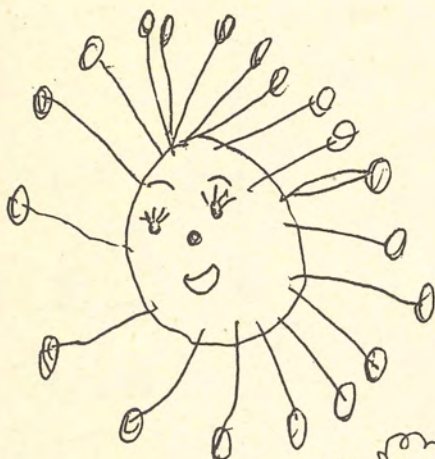
Le 8 novembre : Pascale écrit seule, en piquant les mots dans les textes d'Alain et de Myriam.

Le 13 novembre : Pascale isole : un, di, vem, bre, dans la date, puis le lendemain écrit : *mardi, les nuages*, et dessine un fait réel : le ramoneur sur le toit de la maison voisine de l'école, sans éprouver le désir d'écrire l'histoire (le dessin est toujours utilisé comme langage) (fig. 25).

Le même jour, elle copie et illustre le « texte » de Gwenaëlle (fig. 26).

samedi 4 novembre

1



le soleil

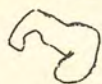


les nuages

Fig. 22

mardi + novembre

2025



lesnuages

isabelle ollivier



Fig. 23

4

j'ai vu

un goéland

sur la mer

nicole

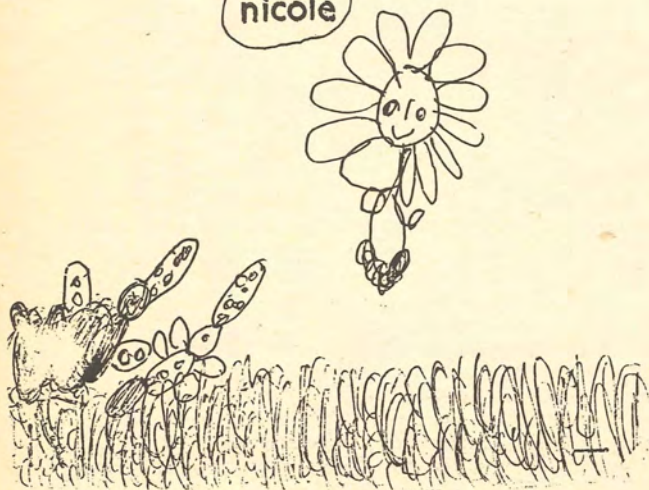


Fig. 24

lundi 13 novembre



les nuages

mardi



Fig. 25

lundi 13 novembre
Gaudéfilà
les marins
marchent bien
tous ensemble
avec la musique
Gwenaelle



Fig. 26

Le 15 novembre : Pascale dessine la pluie et une mariée. Elle écrit « la pluie » (demandé à la maîtresse) et « la mariée a vu 2 étoiles dorées » (mots et expressions piqués dans les textes et corrigés (le j'ai est barré) et elle signe : Pascale (fig. 27). Elle a acquis la technique du langage écrit de la communication. Désormais elle « écrira » pour sa correspondante.



Fig. 27

Le 18 : une nouvelle formule pour le temps, « ce matin les nuages ». Nous aurons les jours suivants : « ce matin vent », « ce matin le soleil » (fig. 28).

Le 20 novembre : première lettre d'Isabelle à Pascale. Déchiffrage aisé. Immédiatement Pascale se saisit du « pour », pique le « hier » dans un texte de Myriam et construit une nouvelle formule pour l'écriture du temps : « des nuages pour hier ».

samedi 18 novembre

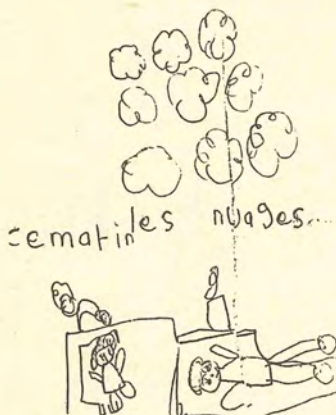


Fig. 28

Déchiffrage du texte des correspondants : peu de mots connus.

Mais le texte suscite un très joli dessin : deux jumeaux dans leurs berceaux fleuris (Pascale est enfant unique), l'écriture des deux prénoms au-dessus de chaque enfant dans le dessin : il y a là *technique d'appropriation*.

Je ne puis donner ici que quelques-uns des textes de la classe dans lesquels Pascale puiera ses références. *Pascale écrit tous les jours*, mais je n'indiquerai désormais que les principales étapes de son évolution.

Je voudrais cependant dire que le système référentiel de lecture-écriture est très riche : il contient non seulement les textes imprimés de la classe et des correspondants (deux par semaine) mais également les lettres collectives (affichées) et personnelles des correspondants dont voici un exemplaire.

Lettre collective de Brest :

« On écrit avec de l'orange pour le feu. Mardi on a fait du feu, du vrai feu dans la cheminée du bureau de la maîtresse. Chez nous, il n'y a pas de cheminée, sauf chez Daniel et chez les mémés. Est-ce que vous avez une cheminée pour faire du feu dans votre école ? C'est beau le feu ! c'est beau !

En sortant dans la cour, on a vu la fumée de notre feu qui sortait du tuyau : maintenant, il faudra ramoner ! »

D'autre part, de nombreuses références sont demandées individuellement à la maîtresse et des mots sont apportés de la maison (journaux, télévision, affiches). Des graphes de raisonnement envoyés par les correspondants, ou faits dans la classe et affichés, provoquent également les recherches, sollicitent l'intelligence et la mémoire.

De Brest aux correspondants de Landerneau ; envois du mois de décembre :

- « — Evaluation de la longueur et de la largeur de la classe : ribambelles.*
- Les familles, les véhicules : relations d'ordre.*
- Graphe : ensemble de la ville de Brest. »*

De Landerneau à Brest :

- « — Graphe : la ville de Landerneau.*
- Les dents : classement.*
- Moyens utilisés pour se rendre à l'école. »*

Lettre collective de Landerneau :

« On vous demande pourquoi dans nos dessins on a fait dépasser le rond de la ville de Landerneau.

A Brest, vous avez oublié de dessiner :

- votre grand jet-d'eau,*
- votre mairie de Brest,*
- votre prison,*
- votre grande grue de l'arsenal,*
- les Dames de France. »*

Réponse de Brest :

« Pour la rivière on a deviné : après Landerneau, elle vient à Brest sous le pont de Plougastel et elle disparaît dans la mer. Marc la voit au bord de la mer quand il va à Saint-Malo. Elle coule de ruisseaux.

On croit que votre lune, c'est la même que la lune de Brest. »

Correspondance en décembre :

Le 8.12.67. De Landerneau : les jouets; classements individuels.

Lettre collective : *Nous vous donnons nos images de jouets. Chantal a trouvé qu'on pouvait les mettre par couleur. Jean-Paul a mis ensemble les jouets qui étaient faits en même chose.*

Les anniversaires : *Martine, Chantal, Isabelle, Dominique, Marilyne et Alain ont eu 5 ans au mois de novembre. Il y avait beaucoup de bougies sur le gâteau : 6 fois 5 bougies. C'était beau comme un feu d'artifice.*

Le 15.12.67. Le sapin : *Notre sapin est arrivé. Il est grand mais pas tout à fait aussi haut que la classe, mais il est plus grand que nous... et que la maîtresse aussi... et que le tableau, et que la porte. Pour mesurer le sapin c'est facile : on s'allonge sur le plancher.*

Les jouets mécaniques : *Vous connaissez des jouets qui ont une clé et un moteur ? On connaît aussi des jouets qui marchent à pile et avec du courant.*

Le gâteau : *Chers amis, hier on a fait de la pâtisserie pour vous et pour nous aussi et on s'est lavé les mains avant. On a fait la pâte du gâteau, mais c'est le boulanger qui l'a cuit dans son grand four. On vous embrasse tous.*



Fig. 29

Le 15.12.67 : De Brest : l'arbre généalogique :

Notre sapin de Noël est arrivé de la forêt, peut-être de la forêt de Landerneau : il est grand, il va plus haut que les lumières. Il a de petites branches neuves en haut et des vieilles branches dures en bas, vieilles comme les vieilles mémés. Au lieu d'un dessin, on vous envoie des vraies branches sur lesquelles on a accroché des enfants en haut, des parents au milieu, des grands-parents en bas. Et on a mis aussi un bonbon dessus (fig. 29).

Voici différentes formulations du temps écrites par Pascale en novembre et décembre.

Le 24 : « de la brume pour hier ».

Le 27 : « pour hier un arc-en-ciel » (souligné par Pascale).

« ce matin les nuages — la pluie ».

Le 5.12 : « pour ce matin pour mardi les nuages ».

29.11

chez maméané
la lapine marron
cache
7 petits lapins
roses et noirs
franoïse guermeu



Fig. 30

Le 9.12: « *Ce matin la neige* ».

Le 11.12: « *pour ce matin le soleil — pour hier de la neige* ».

Le 29 novembre, Pascale se choisit un texte (celui de Françoise) qu'elle s'exerce à *recopier*. C'est l'unique fois où elle préférera la copie à l'écriture personnelle. Est-ce fatigue, attrait particulier du texte qui parle de naissance? (fig. 30).

Le 5 décembre, Pascale s'exerce à écrire seule *maman, pépé, françoise* en écriture liée, sans modèle, mais en imitant sa camarade et voisine qui a, elle, des frères et sœurs plus âgés (fig. 31).

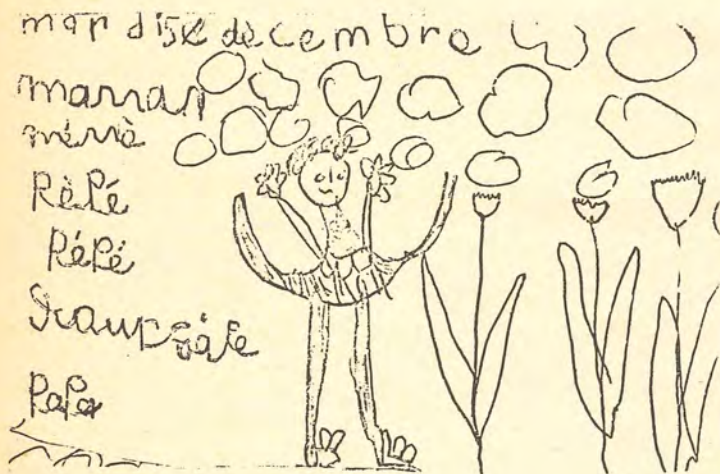


Fig. 31

Le 20 décembre: déchiffrement du texte des correspondants: les mots entourés sont lus sans difficultés, mais « Guillemois » est confondu avec « Ollivier » (nom de la correspondante de Pascale qui, toujours rapide a cru « deviner » qu'il s'agissait de « son » Isabelle (fig. 32).



Fig. 32

« Lumières » est déchiffré en commun : *lu* de « lune » et de « allume », *mi* de « mikaél », *é* vu à l'imprimerie, *re* de « foire » et de « rené ».

5 janvier : lettre de Nouvel-An à la correspondante : Pascale l'entoure de papier découpé dans des emballages de cadeaux (fig. 33).

Le même jour, Pascale dessine et écrit les visites du Nouvel-An : chez maman, chez mémé, chez mamie, et entoure le *ma* et le *mi*.

A partir de ce moment, les textes de la classe seront écrits en commun (recherches par tous de références).

Nouvelles formulations plus compliquées pour le temps en janvier : — « *ce matin j'ai vu les nuages roses* », écrit après deux essais où « nuages » était mal écrit.

— « *pour ce matin les nuages le soleil et le vent* »,

— « *pour ce matin j'ai vu les nuages rouges pour hier du soleil* »,

— « *pour ce matin de la petite pluie fine* ».

— Une formulation dessinée sans écriture : la pluie.

Écriture libre après langage : Clémentine a raconté qu'elle avait touché la brume. Pascale construit « mimi » à partir de mamie, touché à partir de « tous » et de « cheveux » (fig. 34).

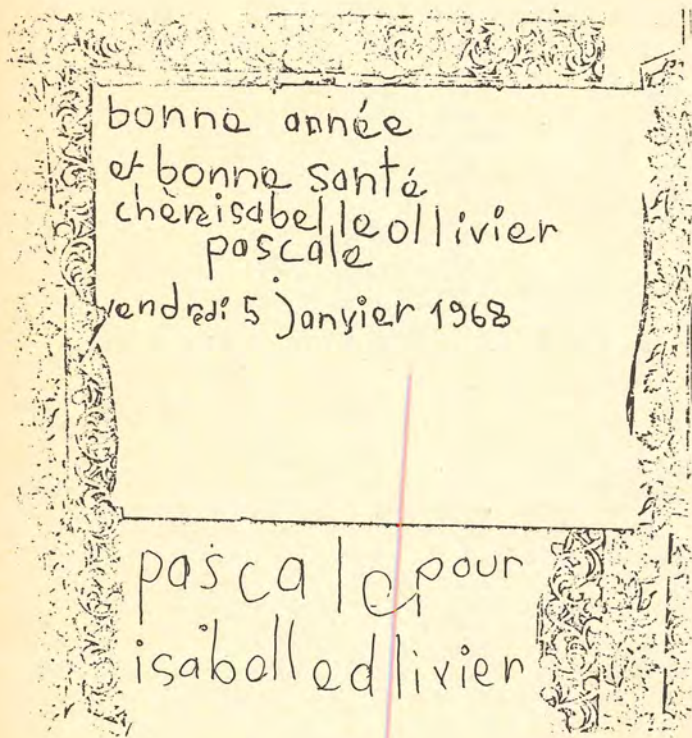


Fig. 33

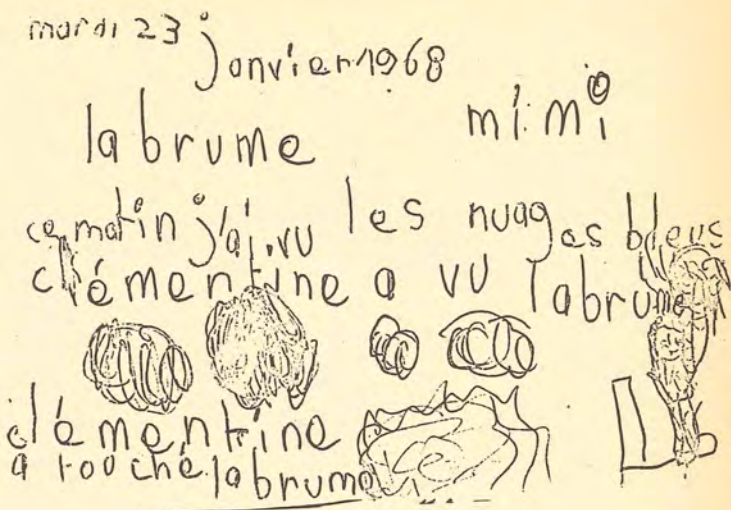


Fig. 34

« bu » a été piqué dans une lettre collective des correspondants : « j'ai bu mon café ». Le « illés » de « mouillés » a été donné par la maîtresse (fig. 35).

La nouvelle année va donner l'occasion d'un retour sur le passé et sur soi-même dans l'écoulement du temps.

Les correspondants de Landerneau (classe de J. Coatanéa) envoient le tableau suivant :

En 1962, on venait de naître,
on n'avait pas de cheveux,
pas de dents.

On buvait au biberon,
on était toujours au lit,
on avait des couches,
des petits chaussons en laine,
on ne parlait pas,
on ne marchait pas,
on faisait des risettes.

A un an, on avait un peu de cheveux,
de petites dents,
on mangeait des bouillies,
on ne faisait plus pipi au lit.
On disait papa, maman,
on marchait un peu dans un parc,
on nous mettait une petite blouse.

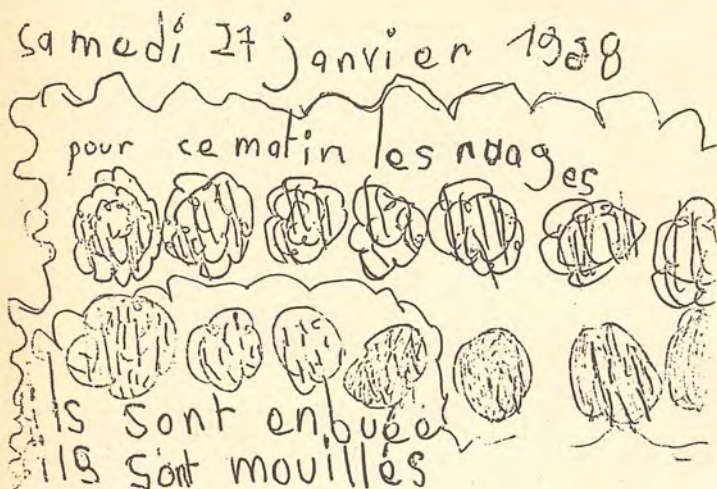


Fig. 35

En 1964, on avait 2 ans,
on savait bien marcher,
on parlait aussi.
On avait beaucoup de dents,
on pouvait venir à l'école,
on ne faisait que du barbouillage
et on jouait à la poupée.

En 1965 on avait 3 ans,
on avait grandi.
On savait faire des plus jolis dessins,
on savait des petites chansons,
on savait courir.

En 1966, on avait 4 ans.
Il fallait 4 bougies pour le gâteau.
On était dans la classe des moyens;
on savait écrire son prénom et la date.

En 1967, on avait eu 5 ans.
On sait tout faire: écrire,
lire, parler, courir, dessiner,
aider la maman.
On est des grands.

En 1968, on va avoir 6 ans.
On sait tout faire.
Après les grandes vacances,
on va aller dans la grande école.

La réponse est une lettre collective :

« Chers camarades,

Ça, c'est une bonne idée d'avoir trouvé l'année de notre naissance. Nous parlons beaucoup de nos 6 ans. Myriam les a eus mardi. On vous envoie nos dates d'anniversaires (envoyez-nous les vôtres). Le tableau était long à faire, on n'a pas fini, mais vous avez le grand pour voir. Chacun a marqué sur son calendrier le jour de ses 6 ans : c'est au mois de mai qu'il y en a le plus.

Et puis, on s'est rangé, en commençant par ceux qui avaient 6 ans en premier : ils sont quelquefois plus petits que les autres. On vous envoie notre mesure : c'est Marc qui a voulu qu'on se dessine comme ça, appuyé au mur sur une feuille. On tourne autour, c'est amusant. Dessinez-vous par dessus, et dites-nous comment vous êtes. On voudrait votre photo pour vous reconnaître dans le car. »

Le grand événement de l'année sera la classe de mer à laquelle les deux classes correspondantes participeront et qu'on prépare dès janvier. D'où un langage oral et écrit très riche et vivant.

Lettre de Landerneau :

« Chers camarades,

On va se voir à l'île Chevalier.

- Moi, je vais plonger avec Eric (Didier).
- Je vais apporter mon maillot avec un nœud blanc (Martine).
- Gwenaëlle va me voir avec mon bermuda (Véronique).
- On restera dormir 14 nuits (Isabelle).
- Il faudra beaucoup de lits (Thierry C.), 32 pour nous, plus les lits des correspondants (pour la première fois ils se sont comptés).
- Beaucoup de fourneaux aussi (Martine).
- Non, pas autant que de lits, un seul grand suffit (Philippe).
- Où va-t-on dormir ? dans des tentes ? dans une maison ? (Jean-Luc).
- Il faudra qu'elle soit grande, alors (Guy).
- Est-ce qu'on va prendre aussi le déjeuner ? (Philippe).
- Et la soupe et le hachis et des sardines ? (Nicole).
- Il faudra aussi des petits pots pour faire pipi la nuit (Martine).
- Et si on fait pipi dans son lit ? (Nicole).
- J'apporterai ma bouée en canard (Pascale).
- Moi, mon matelas qui flotte et mon bateau qui se gonfle (Franck).
- Maman va me préparer ma valise (Nicole F.).
- Il faudra un car pour aller (Michelle).

- Dans le car, j'irai à côté de ma correspondante, si je la reconnais. Avant je regarderai sa photo.
 - Il faut aussi du sable pour jouer, et du soleil et de l'eau.
 - Il faut un bateau pour aller à l'île (Andrée).
 - Le matin, on ira à l'école. Il faudra une blouse aussi (Isabelle).
 - Le 2 juin, c'est pas dans longtemps (Didier).
 - Il fera beau, j'ai hâte (Nadine).
- A bientôt, au revoir les amis ! »

Réponse de Brest :

« Aujourd'hui, Clémentine a vu le ciel rose, Mikaël l'a vu orange.

A Saint-Pabu, Clémentine a touché la brume, elle est montée sur une chaise pour l'attraper : c'était mouillé. Daniel a entendu la corne de brume pendant la nuit. L'avez-vous entendue à Landerneau ?

Vous avez trouvé beaucoup de choses pour la classe de mer. Vous avez oublié un haveneau pour pêcher des crevettes (Dominique), et un voilier qui nage avec le vent, on le tient par la ficelle (Jacques).

Nos fèves ont poussé, elles ont des racines blanches et des feuilles vertes toutes petites. »

Le 30 janvier, Pascale écrit : « *Pour ce matin j'ai vu les nuages gris qui cachent le soleil.* »

Le 3 février : « *Ce matin, j'ai mis mes habits de pluie.* »

Le 2 février, Pascale déchiffre seule entièrement le texte des correspondants. Désormais, tous les textes des correspondants seront entièrement déchiffrés par elle. De même, Pascale déchiffrera sans peine les lettres personnelles de sa correspondante : les deux enfants s'éciront chaque jour.

d'Isabelle :
(fig. 36)

de Pascale :
(fig. 37)

Nouvelles notations du temps en février :

« *un petit peu de vent* »

« *un petit peu de nuages gris* »,

« *le soleil dans le ciel bleu* »,

« *un petit peu de nuages blancs* »,

« *Mikaël a vu le soleil sur le mur de chez lui* »,

« *ce matin j'ai mis mes habits de pluie, mon anorak, mon bonnet, me bottes* ».

D' ISABELLE :

mercredi février

ce matin

ma maman

ma dit d'aller à l'école
et d'aller

de la glace

sur le manège

et sur l'herbe

et dans la cour
et sur la route

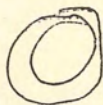


Fig. 36

DE PASCALE:

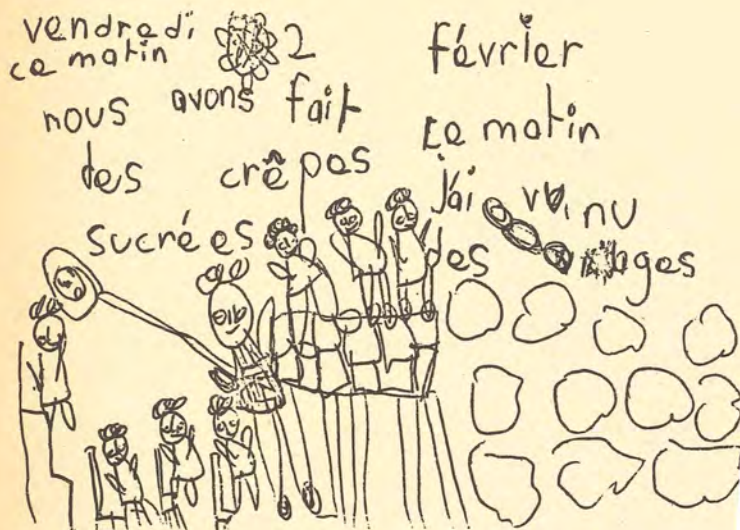


Fig. 37

Le 16 février: Pascale raconte maintenant par écrit de véritables « histoires ». Elle sait se corriger (fig. 38).

Cela ne l'empêche nullement de dessiner, peindre, modeler, danser, jouer. Toutes les formes d'expression auxquelles elle se livre portent la marque de son tempérament vigoureux et joyeux.

De temps à autre Pascale découvre une nouvelle manière d'écrire le temps :

- « ce matin le ciel est gris — on aura du soleil après-midi » (2 mars),
- « aujourd'hui c'est le temps de la neige » (26 février),
- « aujourd'hui le ciel est gris à la fenêtre » (5 mars),

« aujourd'hui les arbres ne bougent pas dans la cour il n'y a pas de feuilles » (8 mars),

« aujourd'hui il n'y a pas un nuage dans le ciel » (16 mars).

vendredi 16 février 1968
martine a. frappé au mur de
chez moi



~~martine~~
hier per l'atte a p...
pon du un ~~le~~ œuf tout blanc
dans son nid

samedi 17 février 1968
ce matin j'ai vu la ~~lune~~
lune blanche dans le
ciel bleu a
coté de chez moi

de main, c'est les vacances
pour une semaine.

Fig. 38

Pascale déchiffre seule tous les textes imprimés et toutes les lettres de sa correspondante. Elle sait répondre aux questions posées et, pratiquant l'économie d'efforts, elle répond même directement sur la demande.

Elle s'exerce parfois à écrire « en attaché ».

Elle entoure chacune de ses « histoires ».

Elle tâtonne pour écrire certains mots (cœur, hôpital) et se corrige elle-même après demande à la maîtresse (fig. 39).

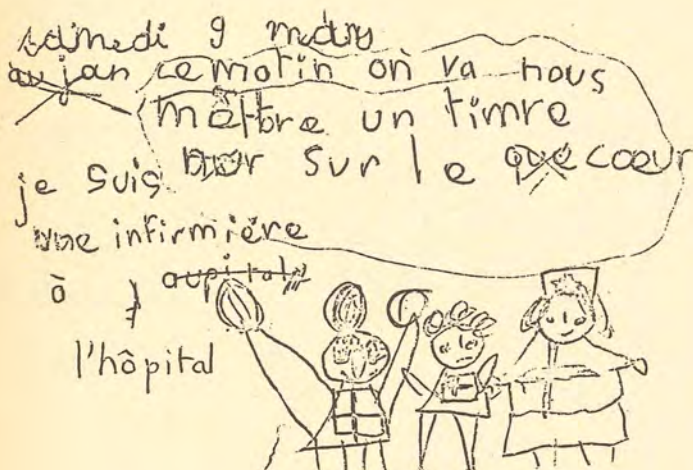


Fig. 39

Isabelle utilise le même procédé d'encerclement de chacune de ses « histoires », afin d'en faciliter la lecture (fig. 40).

Le 15 mars: texte des correspondants déchiffré en entier, quelques mots par syllabes, les autres globalement.

Nous n'assistons presque jamais, chez Pascale, à une analyse des mots laissant une trace écrite. Tout se passe mentalement pour l'écriture.

mercredi 13 mars 1968

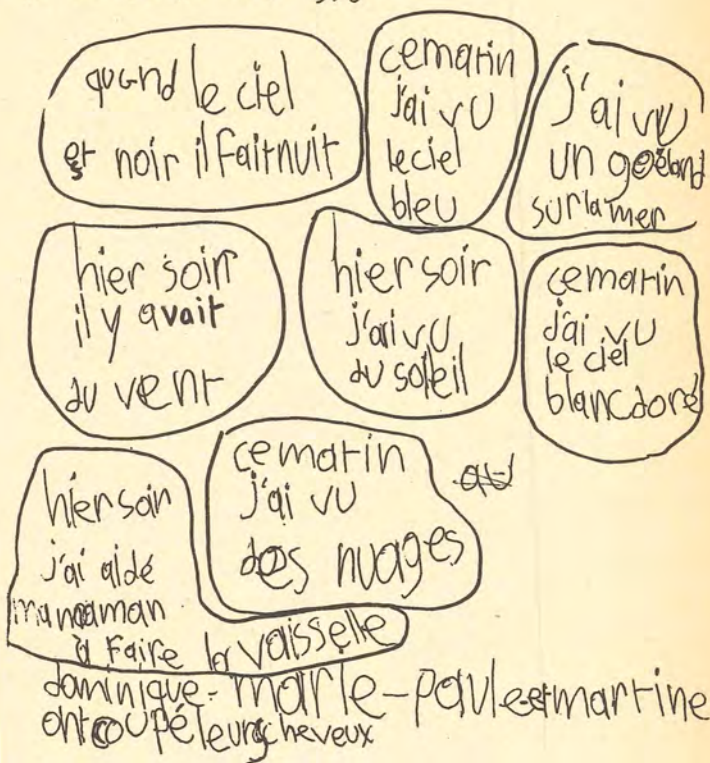


Fig. 40

omme pour la lecture. Les erreurs (tante : ta isolé, casque : ca isolé) sont immédiatement rectifiées oralement par la compréhension du sens du texte (fig. 41).

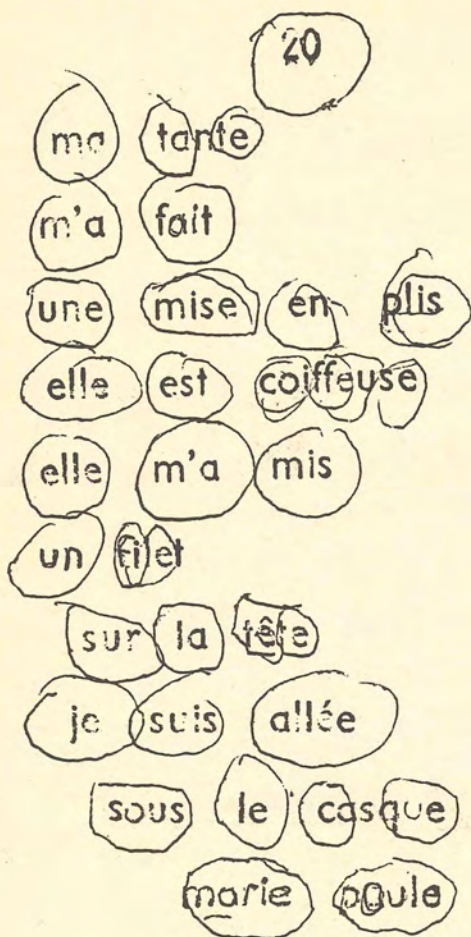


Fig. 41

19 quand
 je vais rentrer
 à la maison
 je vais voir
 un carapé neuf
 en velours vert. Foncé
 Je vais m'assoirdessus
 pour regarder
 la télé pascale
 le jeune



Fig. 42

Dès mars, Pascale écrit chaque jour un fait de vie personnel :

« hier dimanche, j'ai fait du patin à roulette » (11 mars),

« ce matin mon papa a fait le concours » (du journal local),

« je pars à Saint-Pabu voir les chevaux » (12 mars),

« hier mon papa a pêché des crabes » (15 mars).

« bon anniversaire dominique tu as 6 ans après midi on fera (feyra: correction) deux anniversaires » (22 mars),

« ce matin j'ai bu mon café avec ma maman et mon papa. éric a apporté une belle tulipe andré a apporté des jonquilles jaunes » (23 mars) (aucune faute).

Le 20 mars, le texte de Pascale est choisi et imprimé. Elle l'écrit elle-même au tableau (fig. 42).

Le dimanche 24 mars, Pascale envoie elle-même une carte de bon anniversaire à sa correspondante et celle-ci lui répond.

Désormais Pascale est en possession d'un nouveau langage, l'écriture, qu'elle accompagne ou non de dessins :

« ce matin j'ai mis une robe et des babys parce que il fait beau » (26 mars),

« ce matin il y a du vent et des nuages gris dans la cour » (27 mars),

« les voitures de Brest ont toujours le numéro 29 » (29 mars).

robe
monde
sombre
ronde
pou
fendu
y voy
bon bon

Fig. 43

De temps en temps (très rarement) des exercices spontanés : chasse aux mots contenant un son, exemple cloporte : clémentine, claude, classe, clochard, clavier, claque ou « om » et « on » (fig. 43).

Le « numéro 29 » a déclenché l'écriture spontanée des nombres de 1 à 69 (fig. 44).

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13
 14 15 16 17 18 19 20
 21 22 23 24 25 26
 27 28 29 30 31 32
 33 34 35 36 37 38 39
 40 41 42 43 44 45
 46 47 48 49 50 51
 52 53 54 55 56 57
 58 59 60 61 62 63
 64 65 66 67 68 69

Fig. 44

Désormais, les enfants écrivent eux-mêmes la lettre collective aux correspondants. Ils y ajoutent des devinettes.

Un intérêt particulier se fait jour pour la forme des lettres : départ : « on pourrait écrire l'histoire de Christian à l'envers ». Guy : « Moi, je vois une lettre qu'on ne peut pas mettre à l'envers : le o de « moi ».

On cherche les lettres et signes qui restent pareils quand on les retourne : o, i, x, 8, et ceux qui sont différents si on effectue un retournement, ou de haut en bas.

Pascale écrit de plus en plus longuement chaque jour (fig. 45) :

lundi 1 avril 1968
 ce matin c'est le poisson
 d'avril
 maman m'a attrapé elle
 m'a dit il neige
 elle m'a dit poisson
 d'avril

Fig. 45

« mercredi 3 avril : ce matin il y a de la neige pourtant c'est le printemps, les arbres de la cour ont des petites feuilles ».

Les tilleuls de la cour provoquent à la rentrée de Pâques l'émerveillement :

« vendredi 19 avril : ouh ! les belles feuilles jaunes et vertes par la fenêtre »,

« samedi 20 avril : ce matin j'ai vu les nuages gris et les feuilles ont grandi »,

« lundi 22 avril 1968 : gwenaëlle a eu 6 ans le 16 avril pendant les vacances de Pâques »,

« vendredi 26 avril 1968 : hier jeudi, je suis allée chez ma mémé je suis allée dans le jardin ».

Répétition de la même forme : je suis allée, le premier « allée » est en script, le deuxième en écriture liée.

Cette fois, les deux idées sont séparées par un trait (fig. 46). Même procédé le 29 avril :

Samedi 27 avril 1968
 ce matin j'ai vu la pluie j'ai
 été
 mon de sous avec
 par la pluie rouge
 ce matin j'ai mis mes
 bœufs noirs avec des petits points

Fig. 46

« lundi 29 avril 1968 (date écrite en anglaise) après-midi j'aurai des bottes blanches sur mes pieds »,

« Chez la mémé de Françoise il y a 4 petits chatons un blanc et 3 gris ».

En même temps Pascale cherche des techniques de décoration. Elle dessine et parfois commente (oralement) :

« Des arbres pleins de fleurs, l'été va venir, c'est le printemps, le soleil aussi a des fleurs, peut-être il les a prises dans les arbres parce qu'il les trouvait belles. Il voulait être encore plus beau » (fig. 47).

Parfois une laborieuse recherche orthographique : violet : vio au llai violet.

Le printemps suscite de merveilleux dessins, les lettres collectives s'ornent de splendides collages.



Fig. 47

« Chers camarades,

Nous avons bien hâte de vous voir à la classe de mer, nous vous faisons des lettres de printemps, fleuries comme la classe.

Alain Pédron a fait un beau découpage d'échelle, c'est André qui nous a parlé d'échelle :

A St-Renan, dans sa maison neuve il en a une pour aller au grenier, sa maman ne le laisse pas monter : elle dit que c'est dangereux, que ça peut glisser, ça peut aussi tomber en arrière.

Lundi nous avons fêté les 6 ans de Gwenaëlle, on souhaite bon anniversaire à Marie-Paule.

Christophe a rapporté un nid de merle de chez son tonton ; il l'envoie à Franck. Ne cassez pas les œufs : ils sont pourris.

Jacques le Roux est nouveau, il remplace Jean qui est parti à Paris. Au revoir à tous. »

Pascale essaie, en avril-mai, d'écrire les textes imprimés en « liée » (fig. 48 a et b).

dans 25 mon jardin
mon papa
a ramassé
un liéris oiseau
tomber du nid
je l'ai regardé
et il s'est envolé
minique Noël

dimanche
j'ai déménagé
les meubles
de ma mère
sans un camion
se cher l'Hénoret
qui allait vite
à Argentan
Bruno

a)

b)

Fig. 48

Elle écrit seule les textes sur son carnet de recherches en script, puis les recopie en écriture liée sur son cahier :

« Samedi 4 mai 1968 : véronique et éric et Françoise (majuscule à Françoise) ont eu 6 ans hier. éric a apporté un coquillage marron il nous a téléphoné (correction : téléphoné). »

Mai 68, la dernière lettre collective des 8 mai et 10 juin (grève) :

« Chers camarades,

Demain il n'y a pas d'école (grève).

Nadine a une angine, Gwenaëlle est malade.

Hier soir, le petit bébé de Perlette est né dans sa cage.

On va aller danser à l'Omnia le 25 et le 29 mai. »

Le 10 juin, les deux classes correspondantes partent ensemble en classe de mer à l'île Chevalier.

Du 10 au 15 juin, Pascale écrira pour ses parents restés à Brest (fig. 49).

mardi 11 ~~juin~~ juin 1968
 on est est bien arrivé
 les oiseaux nous ont réveillés
 ce matin
 on voit l'île Tudy
 on a traversé un grand tas de
 pomme de pin dans la forêt

Fig. 49

10^{et} dimanche
 mais ~~on~~ avons fait
 45 anniversaires
 10 de Brest
 5 de Landerneau
 on a mangé
 de la tarte
aux pommes

Fig. 50

Lettre écrite collectivement et imprimée (fig. 50).

Texte corrigé et imprimé (fig. 51).

Mais Pascale ne reçoit pas bien vite de lettre de ses parents. Elle s'en plaint par écrit (fig. 52):

Ce qui ne l'empêche pas cependant d'être heureuse (fig. 53).

Cette vie totalement communautaire en pleine nature a enchanté les enfants.

On est rentré à Brest et Landerneau mais les liens ne peuvent se dénouer.

On s'écrit le 3 juillet 1968 (avec l'aide de la maîtresse).

« Chers camarades,

Bientôt on part en vacances,
 peut-être que nous nous verrons pendant les vacances, peut-être pas ?
 Peut-être que nous verrons votre maîtresse, peut-être pas ?
 C'était bien, la balançoire à l'île chevalier,
 il y avait de jolis petits chemins, des beaux arbres,
 on est content de vous avoir vus en vrai.

~~jeu~~ jeudi 13 ~~juin~~ juin 1968

dans le verger
on grimpe

aux arbres
on se balance
sur les ~~et~~ branches
on fait

des couronnes de marguerites

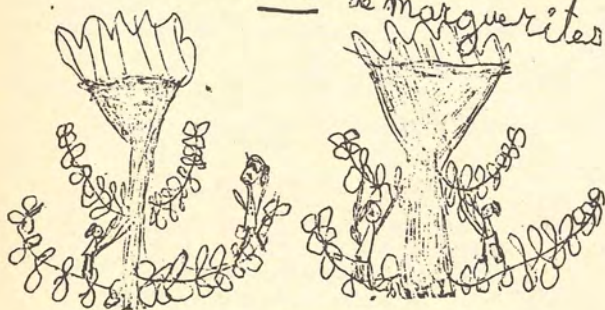


Fig. 51

ma maman et
 mon papa
 ne  m'enseignaient pas
 de lecture
 j'en fais vraiment
 une 

Fig. 52

Jeudi 20 juin 1968
~~Jeudi~~
 Hier nous sommes allés
 à l'île Tudy
 là-bas
 le sable
 est doux et brillant

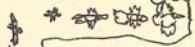


Fig. 53

Et vous est-ce que vous nous avez bien vus ?

Assez longtemps ?

Vous avez été contents de revoir votre maman ?

On va à la grande école, vous aussi.

Il y a d'autres enfants qui viendront dans notre classe,
dans la vôtre aussi : ce sera les moyens.

Il faut bien aller, il faut bien grandir,
il faut savoir lire et écrire (on sait déjà) vous aussi,
mais il faut savoir plus encore, pour travailler mieux.

Au revoir, c'était bien l'île Chevalier.

Gros baisers à tous, bonnes vacances. »

Le 10 juillet, en vacances à la maison, Pascale écrit à sa maîtresse (fig. 54).

mercredi 10 juillet 1968
cette après-midi on va
en ville acheter des chaussu
res pour moi

Maîtresse je pense
à toi

Fig. 54

MADELEINE PORQUET

V. Ecriture et calligraphie

Du script à l'anglaise

Du point de vue de la graphologie considérée dans sa forme calligraphique l'on conçoit que des critiques puissent être adressées à la méthode naturelle qui bannit tous procédés didactiques analytiques exigeant d'abord la perfection de la lettre avant son intégration au mot. Superficiellement, en examinant des documents statiques, l'on pourrait facilement conclure à la supériorité de la méthode traditionnelle analytique et graduée selon des difficultés supposées. En réalité, la comparaison entre l'écriture calligraphiée et l'écriture naturelle tâtonnée ne serait pas valable. Elle laisserait de côté ce qui est essentiel, tout le contenu psychique, intellectuel, de l'écriture prise ici non comme un but mais comme un moyen d'expression de l'enfant. L'enfant qui a appris l'écriture d'un mot se sert désormais de ce mot comme d'un outil nécessaire à l'expression de sa pensée, comme il se sert du mot oral pour la même expression momentanée de l'intérêt qui à l'instant le domine. Le mot-outil devient tout naturellement élément de l'expression écrite et c'est sans difficulté que le petit de la maternelle apprend déjà à rédiger des *textes libres*, vraiment libres parce que personnels. L'écriture en est fantaisiste, incohérente, comme une sorte de sténographie que le maître aura à déchiffrer. L'intérêt n'est pas dans l'écriture juste du mot mais dans le rôle du mot dans la phrase qui traduit la pensée. Nous sommes là, déjà, dans la domination du signe soumis à une exigence plus haute, celle de l'expression originale qui témoigne de l'authenticité d'une personnalité.

Mais, dira-t-on, on a du mal à accepter le mot mal calligraphié et mal orthographié qui peut être à l'origine de cette baisse inquiétante de l'orthographe et qui est à coup sûr préjudiciable à la bonne tenue des cahiers exigée par les inspecteurs. Ne pourrait-on proposer à l'enfant un

modèle d'écriture correct qui hâterait l'apprentissage des lettres mieux calligraphiées et préparerait ainsi une écriture qui aurait l'avantage d'être plus lisible et nette ? Ce sont là encore des soucis mineurs qui, une fois de plus, prennent pour but ce qui n'est que moyen. Mais l'expérience du script, qui répond à cette préoccupation mineure, est suffisamment développée dans les petites classes pour que l'on essaye de voir de plus près les raisons que proposent les chaleureux défenseurs de cette technique d'apprentissage ¹.

Si l'on considère l'écriture sous sa forme analytique, c'est-à-dire strictement composée de lettres qui ont une forme séparée et indépendante, il ne fait pas de doute que l'écriture courante dite « anglaise » n'est ni rationnelle ni facile et que l'enfant y tâtonne longtemps avant d'obtenir des résultats satisfaisants. On a constaté d'autre part que l'enfant, à ses débuts, aime au contraire à calligraphier le caractère imprimé ou plutôt le caractère machine à écrire et qu'il y réussit rapidement. C'est sans doute de cette constatation qu'est né le script.

Considérons des caractères script écrits sous une forme courante :

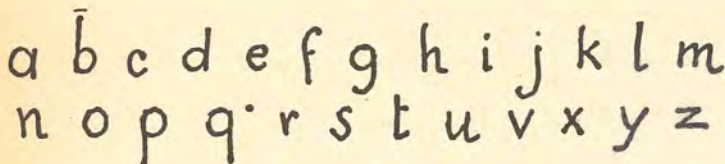


Fig. 1

Nous remarquons qu'ils dérivent presque tous de deux signes essentiels : le rond et le trait droit avec demi-rond pour le C, le S, etc. C'est incontestablement simple et esthétique.

N'ayant à manipuler que ces deux éléments fondamentaux du rond et du trait, le petit enfant parvient très vite à réaliser toutes les lettres de l'alphabet et à copier un texte de façon lisible. Naturellement, il n'est pas question dans l'affaire de pleins ou de déliés, ces subtilités centenaires de la calligraphie traditionnelle. Au siècle du stylo ou du stylo à bille, on écrit avec la plume à bout mousse dès la maternelle.

¹ Voir R. DOTRENS, *L'enseignement de l'écriture, nouvelles méthodes*, Delachaux et Niestlé.

Si nous ajoutons que cette similitude entre script, écriture dactylographiée et imprimée supprime un dualisme d'expression formelle qui risque de nuire aux conditions psychiques de notre enseignement, on conclura que l'écriture script ne présente que des avantages et donc son adoption s'impose.

Et pourtant, telle n'est pas notre conclusion.

Nous avons repoussé, en lecture, cette même pratique analytique pour faire appel au maximum au globalisme qui, sur le plan visuel et psychique, tend à bouleverser radicalement nos conceptions pédagogiques. Dans la méthode naturelle d'apprentissage du langage, la maman ne se préoccupe jamais de savoir si son enfant prononce bien le *o*, le *p* ou le *c*. Ce sont là des sons qui n'ont aucune vie en eux-mêmes mais qui font partie d'un tout qui, lui seul, possède dynamisme et portée fonctionnelle.

Pour l'écriture comme pour la lecture nous considérons donc le texte tout entier ou tout au moins le mot et la phrase qui ont une physionomie spéciale qui leur vaut leur sens spécifique. Quels sont les éléments ou les impondérables qui accrochent d'emblée l'attention de l'enfant ? Personne ne le sait et il n'appartient pas au maître d'en décider de l'extérieur. La vision globale de l'enfant a ses caractéristiques personnelles. Les détails que nous proposons n'ont peut-être pour lui aucun rôle à jouer dans la vision compréhensible du texte. C'est comme si nous voulions enseigner à l'enfant à distinguer Pierre de Paul en attirant son attention sur la forme différente du nez et de la bouche. L'enfant voit l'ensemble des deux visages et ne risque pas de confondre les deux personnages.

De ce point de vue, on le comprendra facilement, l'écriture script apparaît comme une erreur pédagogique qui consacre et sert les vieilles formes analytiques d'enseignement.

Dans notre technique nous ne nous soucions pas de savoir quel est le mot ou quelles sont les lettres que l'enfant va apprendre à dessiner les premiers : le texte mis au tableau est l'expression même de la pensée enfantine et l'enfant dessine ce texte comme il dessine les personnages dont il ornera sa page dans un instant. Ce dessin graphique, très imparfait au début, se rapproche progressivement de la forme du modèle dans les aspects qui sont pour l'enfant plus faciles d'aborder et de parfaire (fig. 2 à 5).

Les résultats pour ce qui regarde exclusivement la perfection graphique ne valent pas ceux qu'aurait pu donner le script dans la fidèle et laborieuse copie des éléments. Mais si l'on considère le dessin d'ensemble, intégré d'ailleurs à notre technique permanente du dessin libre, on comprendra qu'il n'y a plus là dissociation en éléments mais harmonie d'ensemble : il se produit dans ce domaine comme pour l'apprentissage du langage,

-maman
-est revenue
-elle m'a
-donné
-un jouet de du
-c'est une
-cuisine.
-à l'école
-elle a donné une guitare

Fig. 2. Texte copié au tableau — Jeannette (5 ans 6 mois)

29 février

texte

C'est un petit garçon

que se promène

il regarde un soleil

il lui a fait

un soupire

au soleil



et après il jouait

avec le soleil

et avec la lune

Jeannette

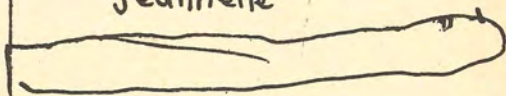


Fig. 3. 5 ans 9 mois.

je me vous ^{au} est jamais
 parlé de mon cœur il brille
 Tu éclate de peur comme une étoile
 de la mer et du ciel -
 il est haut comme un sapin -
 il éclate de peur si il pense
 que je ne suis pas là
est il éclate de joie ~~en~~ quand je
 suis là ~~est~~ il il ^{m'aime} ~~m'aime~~ aime.
 Je ne vais jamais le quitter



Fig. 4. 6 ans 5 mois.

ma vendredi 7 mars
l'arbre du printemps
l'arbre du printemps se regrette
dans l'au car
la nuit commence à tomber l' tombé
mais l'arbre ne veut pas que la
nuit tombe - il n' aime que le jour
moi, je com ais sa vie -

Fig. 5. Jeannette décide d'écrire vite, comme les grands (6 ans 10 mois).

comme pour l'expression écrite selon nos méthodes, une montée régulière, vivante et sûre, allant du balbutiement initial à la perfection du langage adulte.

Dans l'exemple de Bal (que nous avons analysé ¹) nous avons vu comment une enfant est parvenue, selon le processus naturel d'apprentissage, à passer du coup de crayon informe à l'écriture presque parfaite, en passant par toutes les étapes du tâtonnement. Or, pour une telle méthode, le script sera une gêne, en ce sens qu'il ne permet pas le jeu libre du tâtonne-

¹ La méthode naturelle I: Apprentissage de la langue.

ment puisqu'il exige le dessin parfait de la lettre avant le mot : on attire l'attention de l'enfant sur la lettre — la réalité vivante du mot et de la phrase passe au second plan.

Ce que nous disons là ne signifie pas que nous restions les servants fidèles des chinoïseries calligraphiques techniquement dépassées. Nous ne ressusciterons pas les pleins et les déliés nés de la plume d'oie ou de la plume souple qui lui a succédé. La plume mousse et le stylo sont des outils qui facilitent la rapidité de l'écriture. Nous devrions même étudier une forme nouvelle d'écriture anglaise adaptée à nos outils actuels, dans laquelle nous procéderions à une certaine adaptation des lettres au mot, mais où ces lettres seraient liées, de telle sorte qu'on puisse écrire tout le mot sans lever la plume.

Car c'est en définitive le principal grief que nous faisons au script : les éléments du mot sont simplement juxtaposés et cette juxtaposition, apparemment pratique dans les exercices préliminaires, s'avère bien vite comme un handicap puisqu'elle ne permet pas le dessin rapide du mot, qui seul importe, sans lever la plume.

Dans la pratique d'ailleurs et dès qu'il veut écrire plus vite, l'enfant est obligé de lier artificiellement ses lettres parce que juxtaposition et vitesse sont antinomiques. De ce fait, le script perd peu à peu ses caractéristiques pour se transformer plus ou moins en une écriture bâtarde qui risque de n'avoir ni les avantages de lisibilité du script ni les avantages de rapidité et de rythme de l'écriture appelée, avec raison, « courante ».

Il y a aussi une autre considération pour ainsi dire psychique que nous inscrirons au passif du script. Dans l'écriture courante, les réflexes qui président à l'écriture coulée dans laquelle les mots s'écrivent d'un seul trait de plume, donnent à la pensée continuité et décision : la coulée de l'écriture est adaptée à la coulée de la pensée. L'habitude de pratiquer des arrêts de plume dans la juxtaposition des lettres, comme l'exige le script, morcelle la pensée, coupe son élan, tend à rendre tâtilon, à négliger l'ensemble pour sacrifier à la forme. Une écriture qui, dès le début, est liée et par définition « cursive », devient plus facilement, semble-t-il, l'outil par excellence de l'expression de la pensée : « laisser courir sa plume, la bride sur le cou » est, selon l'expression même de George Sand, le signe d'une adaptation parfaite de la pensée au moyen d'expression qui lui donne vie. Chaque écriture est ainsi révélatrice d'une personnalité et les graphologues les plus expérimentés pourraient à ce sujet apporter de documents et des données convaincants.

En conclusion : orientons nos enfants vers l'écriture « courante » puisque, plus que jamais, la vitesse entre en ligne de compte et puisqu'elle seule permet le dessin synthétique, expression originale et personnell

des pensées, des tendances qui s'inscrivent mystérieusement dans l'extrême souplesse des mots et des phrases. Adaptons seulement cette écriture aux techniques contemporaines par un aménagement de la forme des lettres et des systèmes de liaison des lettres entre elles. Orientons-nous vers un genre de script lié si le script a été employé dès les débuts; supprimons avec audace tout ce qui n'est plus que formalisme désuet, créons une nouvelle esthétique graphique, sobre de lignes mais qui ne contrarie pas les besoins que nous avons de traduire, par une écriture personnelle, l'élan de notre pensée dynamique.

Voici quels pourraient être, selon nous, les éléments, écrits à la plume mousse ou au stylo, de la nouvelle écriture française :

Nous supprimerions totalement les lettres majuscules traditionnelles, beaucoup trop compliquées. Nous les remplacerions par des capitales imprimées : A B C D...

Pour les lettres minuscules, nous étudierions les formes spontanées de l'écriture des débutants et les formes définitives adoptées dans la pratique par ceux qui écrivent beaucoup et qui donc ont une écriture de rapidité permanente. C'est en nous basant sur ces deux aspects de l'écriture à son départ et à son aboutissement le plus évolué que nous essayerions de définir la forme souhaitable de notre écriture française.

De toutes façons, il faut le répéter, ce n'est pas par des exercices de simple correction graphique que l'on peut arriver à une adaptation intime de l'écriture à la personnalité. Si nos élèves ont des difficultés à écrire, s'ils sont lents dans ce qui est encore pour eux un exercice de contrôle formel, c'est que la méthode est mauvaise. Si nos élèves aiment à écrire c'est qu'ils ont découvert et qu'ils dominent déjà l'outil le meilleur pour l'expression de leur pensée. Et cela ne peut être que par la méthode naturelle de l'expérience tâtonnée. Nous nous contenterons seulement de faciliter et d'accélérer les phases de ce tâtonnement par des modèles vivants et dynamiques que l'enfant imite spontanément, par l'usage d'outils et de techniques qui rendent plus efficaces la réussite et la conquête.

Sur ces principes, notre enfant montera naturellement du barbouillage du dessin à l'imitation des signes graphiques, de mots et de lettres, puis à l'utilisation de ces mots et de ces signes pour développer, sur des plans toujours plus complexes, l'expérience tâtonnée qui perfectionnera son expression, rendra plus subtiles les réactions avec le milieu jusqu'à atteindre la perfection dernière qui est la maîtrise exaltante de la langue écrite aux fins de la puissance qui est sa raison d'être.

(*L'Educateur*, n° 4, 15 décembre 1945)

VI. Méthode traditionnelle et maladies scolaires : la dyslexie

Il y a entre les méthodes traditionnelles et nos méthodes naturelles une différence fondamentale de principe sans la compréhension de laquelle toutes les appréciations seront toujours injustes et erronées : les méthodes traditionnelles sont spécifiquement scolaires, créées, expérimentées et plus ou moins mises au point pour un milieu scolaire qui a ses buts, ses modes de vie et de travail, sa morale et ses lois, différents des buts, des modes de vie et de travail du milieu non scolaire et que nous appellerons : *milieu vivant*.

Nous ne critiquons pas de parti pris ces méthodes ni ceux qui les pratiquent dans le cadre particulier de ce milieu scolaire. C'est l'existence même de ce milieu scolaire tel qu'il est que nous jugeons irrationnel, retardataire, dangereusement décalé par rapport au milieu social et vivant contemporain, et impuissant, de ce fait, à préparer l'éducation bien comprise qui formera en l'enfant l'homme de demain, conscient de ses droits mais capable aussi de remplir ses devoirs dans le monde qu'il doit construire et dominer. Dès à présent, nous sommes dans l'obligation de constater que même l'enfant est dans l'impossibilité de vivre normalement sa vie d'enfant puisque, par l'effet de la scolarité et des contraintes qu'elle exige, il devient de plus en plus un élève inadapté et trop souvent un malade psychique atteint de traumatismes et de malaises que médecins et psychiatres ne cessent de dénoncer. Bon gré mal gré, on doit constater que des maladies scolaires existent et qu'elles exigent une thérapeutique spéciale qui est, dans la plupart des cas, le retour pur et simple à des méthodes de détente et de confiance, d'initiative et de créativité qui sont les démarches mêmes de la Méthode naturelle.

Mais quand et comment commencent les maladies scolaires ?

Il y a, pour les maladies scolaires, cette circonstance aggravante que les symptômes sont rarement faciles à déterminer; que le diagnostic en est beaucoup plus difficile à établir que lorsqu'il s'agit de maladies physiologiques; qu'on n'a encore pu inventer aucun appareil qui permette des analyses sûres et qu'on en reste dans ce domaine, hélas, au niveau des maladies mentales où la détection et la cure restent désespérément aléatoires, d'autant plus que nous sommes là dans un milieu fuyant où l'individu se défend subtilement en camouflant ses réactions, au point de rendre parfois tout diagnostic impossible. Il n'y a qu'à voir le cheminement clinique, et l'incertitude des théories psychanalytiques auxquelles on a recours quand toutes les autres thérapeutiques ont échoué.

Il nous faut parler d'une maladie spécifiquement scolaire et qui menace de devenir endémique: la *dyslexie*, dont les caractéristiques se révèlent exclusivement par l'écriture.

Les symptômes: L'enfant a beaucoup de difficulté à lire et à écrire. Et surtout, signe particulier de la maladie, il écrit et lit certaines syllabes à l'envers: *cra* pour *car*, *an* pour *na*, etc. Il se révèle, de plus, à l'examen de ces cas, que les enfants atteints de cette maladie sont gauchers, et, comme ils écrivent malgré tout de la main droite, on les dit gauchers contrariés.

C'est tout ce qu'on en sait.

Le diagnostic: On a fort à faire pour établir un diagnostic scientifiquement valable.

Que le fait de contrarier un gaucher le trouble au point de vue scolaire, c'est possible. Cela suffit-il pour déclencher une telle maladie, qui s'accompagne d'ordinaire de retards scolaires assez importants? Nous ne le croyons pas.

On a conclu, du fait que l'enfant lit ou écrit ses syllabes à l'envers, que sa conception du milieu n'est pas normale et que l'enfant n'a pas pris une conscience suffisante de sa propre position spatiale, que, au fond de lui, il distingue mal la droite et la gauche, un peu comme les enfants qu'on fait tourner un instant les yeux bandés et qui sont totalement perdus lorsqu'on les libère. Ce sont là des théories qui ne seront valables que le jour où, comme dans les maladies physiologiques, la cure qui en résulte amènera une bonne proportion de guérisons définitives — ce qui ne semble pas être le cas pour la dyslexie.

Notre propre expérience et l'expérience des participants à nos techniques nous permet de considérer:

1. Qu'il existe en effet une maladie dite *Dyslexie*, qui s'est manifestée de tous temps, et qui rendait certains enfants presque radicalement inaptes à la lecture.

Mais la proportion de ces vrais dyslexiques n'est que de 1 sur 1000. On n'a pas encore établi le diagnostic de cette maladie et aucune cure n'en est à ce jour radicale. Elle peut provenir effectivement de certains troubles cérébraux ou nerveux, mal déterminés, et donc difficiles à traiter, avec peut-être un certain déséquilibre lié à des insuffisances visuelles et auditives.

Et comme, par contre, le nombre des prétendus dyslexiques est incontestablement en dangereuse progression, on en est à se demander si des influences nouvelles péjoratives ne sont pas en cause et s'il n'y aurait pas lieu en conséquence d'en reconsidérer le diagnostic.

2. Cette maladie est-elle, dans une certaine mesure, spéciale aux gauchers contrariés ?

Il est exact que le fait d'obliger un gaucher à écrire de la main droite peut en perturber le comportement. Mais ceci parce que cette obligation se pratique elle-même dans un climat autoritaire où l'enfant ne retrouve plus aucun de ses gestes naturels. Si l'enfant, en dehors de ses minutes d'écriture, peut largement réaliser son destin, s'il a l'occasion, de sa main gauche, de sa main droite ou des deux mains, de créer en expression littéraire ou artistique, des chefs-d'œuvre dont il est fier, sa gaucherie n'entraînera aucune crise grave. Et c'est peut-être ce qui explique une recrudescence des symptômes de gaucherie. Naguère, le temps consacré à l'Ecole restait insignifiant dans la longue expérience enfantine qui se poursuivait dans les bois, dans les champs, dans la boutique du menuisier et du forgeron dont quelques-uns, quoique gauchers, n'en étaient pas moins adroits. Car c'est la constatation qu'on peut faire dans le peuple : la proportion des gauchers est toujours assez importante parmi les bons ouvriers... ou les meilleurs joueurs de boules. La gaucherie ne saurait donc, à l'origine, être assimilée à la maladresse.

De tout cela, l'enfant en avait conscience et, si même il recevait quelques coups de règle s'il se servait de sa main gauche à l'école, il n'en prenait pas pour autant un complexe susceptible de troubler son comportement.

Mais la proportion du travail scolaire et des devoirs divers va croissant au fur et à mesure que se réduit le tâtonnement expérimental hors de l'Ecole. Il se peut que, de ce fait, l'opposition scolaire aux gauchers soit plus perturbante que naguère et qu'il y ait effectivement des troubles spécifiques aux gauchers contrariés. Que ce trouble aggrave encore certaines difficultés scolaires est aussi fort possible.

Mais tout cela ne nous donne pas un diagnostic sûr de la fausse dyslexie, pas plus que l'affirmation qu'on formule parfois contre la conjonction effective : dyslexie, gaucher contrarié, retard scolaire. Une maladie bénigne atteignant un individu sera sans conséquence. Si une deuxième maladie bénigne met l'organisme en difficulté, si une troisième atteinte intervient, elle-même sans gravité, la conjonction des trois peut nous amener à des conclusions pessimistes inattendues.

3. Et nous constatons enfin que les traitements suscités par cette fausse dyslexie sont d'ordinaire sans efficacité s'ils ne constituent pas, parfois, une aggravation du mal.

Nous croyons, par contre, que cette fausse dyslexie est tout simplement la conséquence d'erreurs pédagogiques dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture; le comportement général hors de l'école n'étant jamais atteint par la maladie; les enfants gauchers et dyslexiques étant normalement aussi intelligents et habiles que les autres, dans la mesure du moins où l'erreur de l'Ecole n'en a pas contrarié l'évolution.

Notre expérience, tant avec les enfants gauchers qui évitent la dyslexie qu'avec les dyslexiques que nous sommes amenés à traiter, nous persuade de cette réalité : *ce sont les mauvaises méthodes d'enseignement qui sont à l'origine des dyslexies.*

Par sa manie du contrôle permanent, par son refus d'un enseignement individualisé, la méthode traditionnelle oblige les enfants à aller tous au même pas pour la réalisation d'un programme, unique pour toute la classe. Il s'ensuit que, pour certains élèves, le tâtonnement d'apprentissage est incomplet, les gestes non réussis ne pouvant devenir automatiques et donc ne pouvant s'inscrire dans le processus normal des gestes à acquérir en liaison avec un but déterminé. D'où actes manqués et erreurs permanentes. Les maillons mal formés s'accrochent difficilement à la chaîne personnelle qui est flottante, fragile, et consacre peu à peu l'adaptabilité de l'enfant.

Nous apportons, à l'appui de cette affirmation, les constatations suivantes :

— Les enfants qui intervertissent les mots d'une syllabe et qui écrivent ou lisent *cra* pour *car*, *no* pour *on*, *ne* commettent jamais la même erreur en parlant. Vous n'entendrez jamais un enfant dire : « *Je monte sur l'arbre cra j'ai envie de manger des cerises.* » Si, par hasard, sous l'effet d'on ne sait quelle inattention il prononçait *cra*, vous le verriez aussitôt se mordre les lèvres parce qu'il sent bien, immédiatement, qu'il commet une erreur, et il la corrigera.

Si donc l'enseignement de la langue se faisait, comme dans la pédagogie Freinet, selon ce même processus naturel, il ne devrait jamais y avoir de dyslexiques. C'est ce que constate l'unanimité de nos adhérents, dans une expérience qui porte sur au moins un million d'enfants. Et ce même processus guérit les dyslexiques à condition que le mal ne soit pas pris trop tard.

Comment expliquer cela ?

Les méthodes traditionnelles partent de la syllabe et des mots, dont on acquiert, mécaniquement, l'orthographe et l'usage. Mais ces mots sont, à l'origine, dépourvus de sens et donc de but. Qu'aurait d'ailleurs à comprendre l'enfant à un de ces textes montés de toutes pièces par les adultes et qui ont le tort de ne rien signifier :

« Annie va à Ninove. A Ninove, Annie a vu une avenue. »

Et si d'aucuns disent que c'est là du passé et qu'on fait tout de même moins inintelligent aujourd'hui, nous répondrons qu'il ne suffit pas que des mots signifient quelque chose pour être considérés comme tels par ceux qui devraient s'en servir. Encore faut-il qu'ils accrochent par quelque point sensible à la vie de ceux à qui ils sont destinés, et qu'ils participent à cette vie, ce qui n'est que très rarement le cas.

Alors, l'enfant enregistre ces mots et ces phrases comme des pièces gratuites de mécaniques, et peu lui importe qu'il prononce *cra* ou *car*, ni qu'il écrive *on* ou *no*. Et l'erreur s'inscrira dans les techniques de vie de l'individu, au hasard des rencontres et des tendances, suscitant une maladie qui risque fort d'être inguérissable.

D'aucuns ont prétendu que c'est la méthode globale qui est coupable de la recrudescence de dyslexie, l'attention presque exclusive qu'on porte à la phrase ne permettant pas une photographie suffisamment correcte du mot.

La méthode naturelle n'a que faire de cette compartimentation des procédés. Elle est tout à la fois analytique et globale. L'enfant ne cherche pas seulement le sens des mots, avec l'espoir que ces sens, mis bout à bout, parviennent à constituer une phrase intelligible. Non; comme dans le langage, le mot, le plus correct possible, se meut dans le sens de la phrase qui, elle, reste déterminante. L'enfant ajuste ses mots à la mesure du sens de ses phrases. Il ne peut pas y avoir de dyslexie.

Ce n'est pas par l'étude spéciale de mots et de sons, ni par leur répétition mécanique qu'on guérira la maladie, mais en donnant vie aux phrases et aux mots. Nous sommes de ce fait très sceptiques sur la portée des traitements actuels, à base d'exercices divers qui ne replacent jamais le mot dans son contexte de vie.

A nous de faciliter :

- la réussite d'actes qui sont vraiment dans le sens du devenir individuel et social;
- la répétition de ces actes qui se fixent en automatismes;
- la transposition de ces automatismes en règles de vie.

C'est sur l'origine profonde et l'évolution dynamique de ces règles de vie qu'il nous faut agir.

(« Bibliothèque de l'Ecole Moderne » : *Les maladies scolaires*)

VII. Patrick et l'écriture

Etude de l'évolution de l'écriture d'un gaucher

CIRCONSTANCES DE LA RÉALISATION DE CETTE ÉTUDE

ANNÉE 1964-1965

Pendant deux années consécutives j'ai eu beaucoup de mal à rendre lisible l'écriture de Daniel Le Blanc. Et ce demi-échec m'a touché parce que, généralement, il n'y a pas de problème de l'écriture dans ma classe. En effet, à l'aide du planning, je réussis presque toujours à interioriser en l'enfant la volonté de progrès, c'est-à-dire que l'enfant écrit bien parce qu'il *veut* bien écrire.

Pour Daniel, cela n'a pas marché parce que c'était un enfant « grondé » à la maison et doué, de ce fait, d'une très grande volonté de refus. D'autre part, je crois que, à la maternelle privée qu'il fréquentait, il avait été contraint de se servir de sa main droite. Or c'était un vrai gaucher, sa gaucherie se manifestant pour tous travaux en classe et tous jeux à la récréation.

Daniel m'a quitté cette année, mais son frère Patrick m'est arrivé. Il est jeune puisqu'il est de la fin de l'année et il n'a que 5 ans 9 mois et 12 jours à son arrivée dans mon C.P..

D'autre part, comme son frère, il n'est pas des plus perméables à l'expérience. Et cela se sent très bien tout au long de ces pages.

J'ai tenu cependant à étudier son écriture car c'est un gaucher terriblement marqué. (Et si son aîné était gaucher à ce point, il a fallu une terrible force de coercition de la part de l'école (ou des parents) pour obtenir qu'il se serve uniquement de sa main droite pour écrire.)

J'ai voulu montrer que sans aucun exercice spécial, par simple copie quotidienne de trois lignes, l'écriture se redresserait d'elle-même. J'aurais

voulu pousser l'expérience à fond et ne pas dire un seul mot afin de laisser l'enfant lui-même prendre conscience de ses erreurs. Mais cela risquait de le retarder dans son développement.

J'ai mal commencé l'année puisque j'ai été victime d'un accident. C'est une suppléante qui a pris la classe le 18.9.1964.

Au début, elle a voulu suivre mes conseils mais, en cours de route, elle s'est affolée et elle a pensé que jamais l'enfant ne saurait écrire de cette façon.

Voici le premier document datant du 18.9.64 : des boucles, des boucles, rien que des boucles (fig. 1).

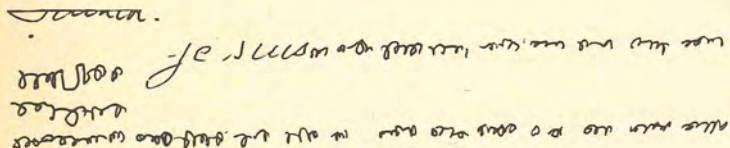


Fig. 1

21.9. Voici les lettres. Il semble que la main ait été tenue pour la première ligne, ou tout au moins surveillée. Mais, dès la seconde ligne, la situation redevient normale (fig. 2).

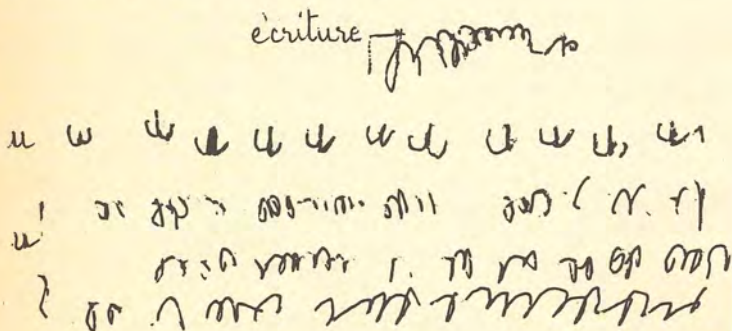


Fig. 2

23.9. Encore des études de lettres. Cela ne peut mener à rien de bon parce que c'est un forçage de l'enfant. Construire une écriture de cette façon, c'est construire dans l'artificiel, dans l'abstrait puisque cette étude de lettre, nécessaire à un moment donné, vient prématurément et ne se raccroche pas à un dessin vivant des mots signifiants (fig. 3).

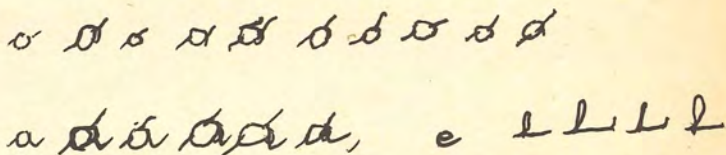


Fig. 3

25.9. Ces études de lettres montrent la tendance de l'enfant à la boucle inversée. Nous la retrouverons souvent (fig. 4).

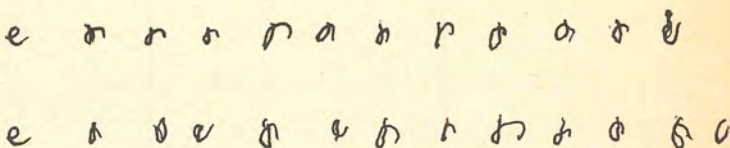


Fig. 4

26.9. Ici, il semble que la main ait été tenue pour la première ligne. L'enfant laissé à lui-même zigzague. Mais a-t-il été vraiment laissé à lui-même? (fig. 5).

u . u u u u u u u u u

u u u u u u u u u u u u u u u

u u u u u u u u u u u u u u u

Fig. 5

26.9. Voici où en était l'écriture de Patrick le 26 septembre, après 10 jours de classe (fig. 6).

u u u u u u u u u u u u u u u samedi 26 septembre

u u u u u u u u u u u u u u u le texte u u u u u u u u u u u u u u u

Fig. 6

28.9. A partir de cet instant, je supprime les études de lettres et nous entrons dans la technique du texte libre. Avant que ces études portent leur fruit, il faut d'abord que l'écriture soit dégagée de la gangue informe. Ici le *t* est très net comme celui du 26.9; les *e* et les *a* et le *j* sont nets également (fig. 7).

28. 2 2 j'ai été à la plage
 2 p p
 papa a été à la plage
 papa a été à la plage

Fig. 7

2.10. Cette fois-ci, Patrick avait 3 lignes à écrire et c'est beaucoup pour lui : aussi a-t-il vite fait de liquider la question. Pour lui, il suffit de remplir la ligne. Cependant le *m* de *mon* et le *p* de *papa* sont nets. Pour le reste, sauf le *b* de *bernable*, rien ne semble apparaître. Ah ! si, le *r* de *rémi* à l'envers naturellement *ſ* (fig. 8).

mon papa rémi bernalble
 papa rémi bernalble

Fig. 8

5.10. La première ligne est soignée : Patrick est encore neuf, disponible. Mais pour la seconde ligne, c'est expédié et on se retrouve un peu dans la situation du 28.9.

Le *b* de *bateau* est à l'endroit, mais le *b*, le *l*, le *e* de *sable* sont inversés comme les autres lettres *a*, *l*, *e*, etc.

Dans la seconde ligne le *t*, déjà bien connu et correct, semble contaminer les deux *e* qui l'enserrent et qui sont redressés également. Alors que ceux de *pêche* sont à l'envers (fig. 9).

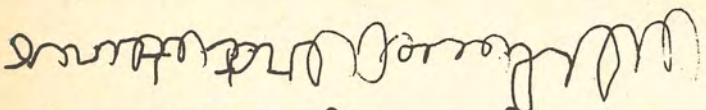
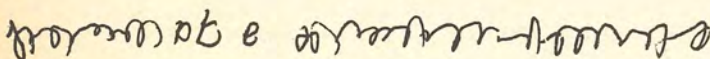
bateau avec du sable

 j'ai été à la pêche.


Fig. 9

7.10. Ici débute une nouvelle expérience. Je veux suivre l'évolution de l'écriture du mot *patrick*.

Tout est à l'envers; tout est d'ailleurs traité à la va-vite; seul le *t* est nettement marqué, mais à l'envers (fig. 10).

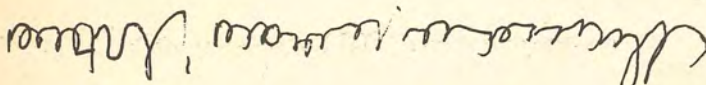
patrick - patrick - patrick.


Fig. 10

8.10. Démonstration de boucles à l'envers. Les quatre premières lettres de *patrick* sont correctes; le *r* s'est redressé depuis le 2.10.

En bas de page, le *t* seul est à l'endroit mais dans le corps du mot, il est à l'envers (fig. 11).

je suis allé chercher
 des prunelles - pierric
 patrick - patrick - patrick
 t

Fig. 11

12.10. Il faut remarquer ici le brusque renversement de *l* dans le mot *allé*. Il semble que l'effort ait été trop important pour le premier *l* que le modèle appelait. Et l'on est aussitôt retombé dans les anciennes ornières (fig. 12).

hier soir, je suis allé
 manger chez ma tante
 didier le merrier
 charmy

Fig. 12

Quelle fatigue ! Plus rien ne sera plus jamais possible. La preuve :

12.10. Pauvre Patrick ! Il ne s'en relèvera pas. Il est définitivement fatigué (fig. 13).

patrick le blanc. patrick

Fig. 13

13.10. (fig. 14).

patrick le blanc
 on s'en va tous les jours

Fig. 14

16.10. (fig. 15).

patrick le blanc
 on s'en va tous les jours

Fig. 15

19.10. Après une semaine de récupération, Patrick repart. A signaler la distinction en trois mots des nom et prénom de l'enfant.

Le *été* est correct. Le *j* est correct et, curieusement, on retrouve dans la dernière ligne, les deux *l* différents du mot *allé* (fig. 16).

le patrick le blanc

patrick le blanc

j'ai été aux châtaignes

j'ai été aux châtaignes

je suis allé à l'école

je suis allé à l'école

je suis allé à l'école

Fig. 16

21.10. J'ai tenu à présenter ces deux documents pour montrer comment, d'une ligne à l'autre, d'une minute à l'autre, l'attention de l'enfant peut varier. Le rythme une boucle γ deux boucles $\mathcal{B}$ est respecté avec un a correct, le tout à l'envers naturellement (fig. 17).

patrick le, blanc

Fig. 17

Ici les mots sont nettement séparés; le *et* est correct mais l'inversion des boucles *ly* subsiste (fig. 18).

et daniel le blanc

Fig. 18

Retour au texte libre: enfin le départ est vraiment pris, beaucoup de lettres se sont redressées *j, t, é, a, ch, g, s*.

Le point du *i* se trouve encore sous la ligne du *j*. Mais l'accent circonflexe du *a* et le point du *j* sont bien placés; et pourtant le *a* est à l'envers (fig. 19).

j'ai été aux châtaignes

Fig. 19

23.10. Le point du *j* est très net et deux jours seulement après le 21 (le 22 était un jeudi) le point du *i* est en place et l'apostrophe est apparue. Le gain de lisibilité est très net (fig. 20).

j'ai été jouer au foot
 j' ai été | jouer au foot

Fig. 20

Evidemment, par moments, il y aura des régressions qui sont en réalité dues à des moments de moindre attention, peut-être, mais sans doute plus encore à un exercice de copie scolastique : la copie des noms et prénoms (fig. 21 et 22).

patrick le blanc

Fig. 21

~~patrick le blanc~~
 patrick le blanc

patrick le blanc

Fig. 22

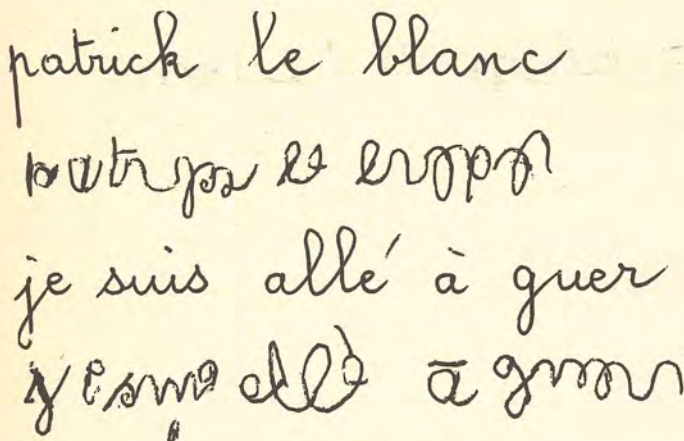
patrick le blanc

28.10. Dans l'ensemble, l'écriture tend vers la lisibilité. Mais beaucoup de lettres sont retombées dans la copie scolastique du nom. Elles sont presque toutes redressées et normalement formées dans la copie d'un texte qui pour Patrick éveille certainement des impressions qui le dynamisent (fig. 23).

patrick le blanc
 propre je sors
 avec mon papa et ma
 maman - j'ai été à la grève
 j'ai été à la grève

Fig. 23

4.11. Voici une bonne page (fig. 24).



patrick le blanc
 patrice et erp
 je suis allé à guer
 je suis allé à guer

Fig. 24

Je ne pouvais pas laisser l'enfant livré à lui-même. Je me devais de l'aider. Et pourtant, pour la beauté de la démonstration, j'aurais préféré ne rien lui dire. L'écriture se serait redressée d'elle-même. Mais cela aurait retardé également ses progrès en lecture et en français.

Alors j'ai dit : « Tu écris en dessous comme les poissons qui nagent. Il faut écrire au-dessus comme les oiseaux qui volent. »

9.11. Cette fois on approche du but. Chaque lettre semble avoir trouvé sa place. Mais le *t* est avant le *a*, le *i* est absent, le *ck* est confus. Il faut dire que si le garçon s'était appelé René, par exemple, les résultats auraient été plus rapides; *patrick* est un mot difficile à écrire. Mais il faut constater une fois de plus que la copie du texte, à l'exception du dernier mot (*plage*), est correcte (fig. 25).

patrick le blanc
 n'ar r e s s r r r r r
 j'ai été à la plage
 j'ai été à la plage



Fig. 25

19.11. On le voit, les progrès de Patrick ne sont pas tout de suite définitifs. Il faut parfois retourner à un mois en arrière : l'exercice reste scolastique et sans doute sans grand intérêt pour Patrick (fig. 26).

patrick le blanc
 n'ar r e s s r r r r

Fig. 26

21.11. Ça y est : l'écriture est presque totalement redressée (fig. 27).

mon papa avait mal
 mon papa avait mal
 aux reins. il a rentré sa
 voiture - patrick le blanc
 notiel partide le le

Fig. 27

12.12. Patrick a maintenant 6 ans et 9 jours. Il a atteint le palier de l'écriture lisible. Il faudra procéder à l'affinement de cette écriture et en particulier se préoccuper de la graphie correcte du *m* (fig. 28).

hier michel a dormi
 hier michel a dormi
 chez nous à côté de notre
 chez nous a côté de notre
 chambre patrick le blanc
 dormir naitil de l'lon

Fig. 28

Ici, c'est une copie. Et c'est un problème différent parce que le modèle n'est pas au voisinage immédiat de l'enfant, mais sur une feuille placée à côté de lui. C'est en effet la correction de son texte libre du jour. Et, à part la fin, « *il faisait nuit* », la copie du texte est correcte (fig. 29).

• hier j^{ai} suis allé
• au lit il faisait nuit

Fig. 29

14.12. Cette fois-ci, il s'agit encore d'une copie mais le modèle est plus éloigné puisqu'il s'agit du texte libre d'un camarade, écrit au tableau. Aussi les résultats ne sont pas brillants (fig. 30).

copie
hier j'ai vu un
il était très

Fig. 30

Cette fois, Patrick semble avoir mieux repéré les lignes du cahier, qu'il avait vues pour la première fois le 18.11; le *ch* de *chien* et le *t* de *était* sont incorrects.

Pour *patrick* le *i* est encore avant le *r* mais l'ensemble est presque correct. La copie du nom est plus correcte: elle signe le texte libre de Patrick (fig. 31).

hier j'ai vu un chien
 hier j'ai vu un chien
 il était à la grève
 il était à la grève
 patrick le blanc
 patrick le blanc

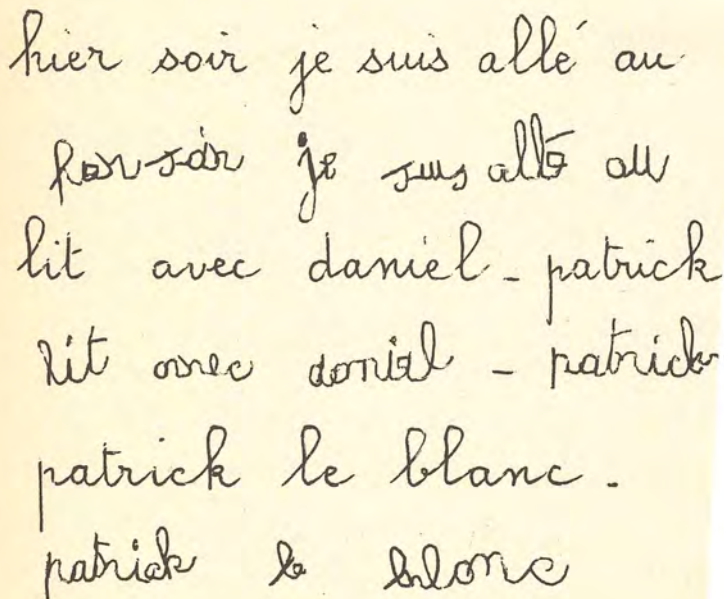


Fig. 31

24.1.65. Entre ce document et celui de la page précédente, il s'est passé 40 jours dont les 15 jours de Noël, pendant lesquels Patrick n'a certainement pas écrit.

Il a maintenant 6 ans 1 mois et 3 semaines. On sent bien qu'il est arrivé au palier de l'écriture lisible. Il a encore des problèmes pour les *e* de *hier*, de *allé*, de *Daniel*. Mais je ne l'aide pas encore. Il faut d'abord savoir s'il ne généralisera pas la solution qu'il a trouvée pour les *e* de *avec* et de *le* (le blanc) qui s'écrivent sur la lancée.

Généralement je n'interviens que plus tard pour passer de l'écriture lisible à la belle écriture : quand l'enfant la désire et quand il en est « capable », c'est-à-dire quand il la porte en lui (fig. 32).



hier soir je suis allé au
 hier soir je suis allé au
 lit avec daniel - patrick
 lit avec daniel - patrick
 patrick le blanc.
 patrick le blanc

Fig. 32

2.2. Patrick a 6 ans 2 mois.

Il m'annonce triomphalement : « Maintenant, j'écris dans « les petites routes ». » Jusqu'à présent, pour jouer le jeu, je ne commentais pas son écriture. Mais je ne peux m'empêcher de lui dire : « C'est bien », maintenant. Et il en est content parce qu'il sait que c'est vrai : c'est bien.

A noter une différence entre le *patrick le blanc* du texte libre recopié et celui qui a été écrit d'après un modèle.

Maintenant que l'enfant a atteint le palier de la bonne écriture et qu'il ne lui reste plus qu'à procéder à son affinement, je vais soigner mes modèles. Avant, c'était inutile (fig. 33).

mordel ~ frasier

fraser son ib suis alle

me promener avec mon frero

patrick le blanc

patrick le blanc

patrick le blanc

Fig. 33

On sent que l'écriture commence à respirer, sa gorge se desserre; je veux dire qu'elle est plus aisée, même dans la copie, alors que le modèle se trouve au tableau (fig. 34).

hier soir, je suis allé
 hier soir je suis allé
 au lait avec mon frère
 au lait avec mon frère
 patrick le blanc
 patrick le blanc
 1 toute de bristion
 je suis allé à sourrel
 il y avait un chien

Fig. 34.

Voici le dernier document de ce cahier. Il témoigne d'un redressement total de l'écriture (fig. 35).

hier soir mon papa est
 hier soir mon papa est
 venu me chercher en
 venu me chercher en
 voiture à l'école - patrick
 voiture à l'école patrick
 patrick le blanc
 patrick le blanc



Fig. 35

Je conçois parfaitement qu'il faille beaucoup de temps et d'exercices pour redresser l'écriture des gauchers mal débutés. Mais lorsque l'enfant est pris à l'endroit, « dans le sens du poil », il ne doit pas y avoir vraiment de problèmes. Et suivant l'âge et l'intelligence des enfants, les résultats peuvent être plus ou moins rapides.

Ici j'ai affaire à un vrai gaucher, peut-être irréductible. Je dis peut-être parce que ce n'est pas moi qui vais le réduire. Cette année, sur 22 élèves, j'ai 7 gauchers. Je leur conseille d'écrire de la main droite s'ils le peuvent parce que l'écriture est faite pour les droitiers. J'en fais d'ailleurs la démonstration en écrivant à la craie au tableau et à la peinture sur une feuille. Si j'écris de la main gauche, j'efface mon tracé et je me salis la main. Tandis que de la main droite !...

Mais je prends mes précautions car je ne le conseille qu'aux garçons intelligents (7-8 ans) qui lisent bien et ne font pas de fautes d'orthographe en écrivant. Je ne veux pas, en effet, susciter une dyslexie due à une ambidextrie. D'ailleurs, pour tous les autres travaux scolaires (dessin, peinture, menuiserie, jonglage, etc.) c'est la main gauche qui domine.

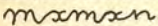
4 gauchers sur 7 s'essaient à l'écriture de la main droite et réussissent bien. Mais pour Patrick et deux autres garçons, c'est vraiment contraire à leur nature.

À part deux interventions minimales, j'ai joué le jeu de l'enfant seul dans son tâtonnement. De toute façon, je l'aurais fait jusqu'au 12.12. Jusque-là, en effet, les conseils sont inutiles. Intervenir avant ce moment c'est appuyer sur la tête de celui qui est en train de remonter à la surface. À partir de ce stade, on peut aider à la progression en donnant un petit conseil ici, en faisant une petite remarque là. Jamais de grosses secousses et toujours *ad libitum*, à la liberté de l'enfant.

Je lui dis : « Tiens, tu vois, si tu voulais changer ton écriture, tu pourrais faire ceci et cela. Mais tu n'es pas du tout obligé de le faire. »

Naturellement, l'enfant le fait, ne serait-ce que pour monter sur le planning (on ne redescend jamais). Le planning compte beaucoup, pour l'écriture. Car celui qui veut « s'occuper de son écriture » est sûr de monter. Et tout cela sans drames, sans cris, sans coups de règle sur les doigts.

Enfin, je voudrais signaler que, au sujet de l'écriture, il court encore des bruits qui ont la vie longue. Ainsi on nous disait : « Faites bien attention à la première minute de l'écriture. L'habitude qui sera prise à ce moment-là sera définitive. »

Ce n'est pas vrai. Je vois des enfants qui changent d'écriture au bout d'un an en CE 1. Sur mes conseils, « s'ils veulent changer leur écriture », ils font leurs lettres dans l'autre sens et cela suffit pour que l'écriture  devienne *maman* par simple correction des o, a, c, d

Par ce moyen des conseils légers, j'ai souvent de belles écritures au CE 1. Je n'ai pas besoin de bien écrire quand j'écris au tableau car les enfants ne dépendent pas de moi; ils portent le désir de la belle écriture en eux. Et chaque samedi, ils réclament qu'on rectifie le planning.

Donc, pour l'écriture, on a toute possibilité d'action jusqu'au CE 1 parce que, jusque-là, rien ne s'est encore érigé définitivement en technique de vie. Mais rien ne se fera que par petits coups avec non seulement l'adhésion constante de l'enfant mais avec, également, son désir permanent de progrès.

ANNÉE 1965-1966

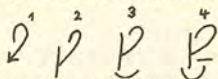
En ce début de rentrée, Patrick a 6 ans 10 mois.

27.9.65. Il s'agit du premier travail écrit de cette deuxième année scolaire. L'enfant reproduit sur son cahier le texte libre écrit au tableau. Le mot *texte* est révélateur : la partie *c* du *x* est traitée comme la partie *o*, ce qui indique que Patrick éprouve de la difficulté à tourner dans le sens contraire des aiguilles d'une montre.

Pour écrire ses *e* il procède de la manière suivante : il tourne la tête du *e* comme s'il faisait la première partie du *x* *Q*, puis il ajoute la partie courbe *Q*. Tous ses *e* semblent ainsi faits en deux temps. Le *a* lui pose également des problèmes. Et peut-être à cause de cela, il écrit *jeon* - *fronçois* au lieu de *jean-françois*.

Les deux *l* de *allés* sont bien bouclés. Les jambes des *p* sont courtes (fig. 36).

1.10.65. Il y a un net changement. L'écriture, ici, semble plus appuyée. Et son aspect « écriture par morceaux » est nettement plus apparent. Les *b* en particulier sont faits de 4 morceaux :



Les *e* sont tous traités de façon identique. Le *x* du mot *texte* est, cette fois, correct. Les mots *banane* et *cabane* sont écrits *bonane* et *cabone*.

Dans la dernière ligne, le *t* du mot *ventre* est écrit en 5 traits . La structure carrée de l'écriture est nettement perceptible. Elle n'est pas du tout coulée (fig. 37).

tante de Jean-François
 tata et tété sont allés à la messe
 tati a une très bonne nuit
 tété a eu un ormeau
 mon cousin est venu
 chez moi

Fig. 36

2.10. Cette fois, on a une meilleure sensation de liaison de l'écriture. Cela vient tout d'abord des *c* qui semblent tous tracés en une seule fois (sauf le *c* du mot *octobre*).

Les *n* également sont améliorés.

Ce qu'il faut remarquer surtout, ce sont les *e* de *chercher* qui donnent l'impression d'être traités « en boucle ».

Les *r* aussi ont changé de construction : Patrick tire profit de la fin du *e* qui précède au lieu de construire le *r* en entier comme sur le document précédent (voir en particulier le *r* de *ermite*). Mais ce n'est peut-être qu'une apparence.

Je donne aussi le dessin parce qu'il m'intrigue : les fumées vont à gauche. L'animal et le camion ont le profil à droite (fig. 38).

vendredi octobre 1960
 écriture l'écrit
 b bonami - bobine cabone
 f - fagat fumée - sauffée
 description
 le l'hermard l'hermite met
 souvent le mau à l'abri

Fig. 37

Patrick semblait donc bien parti : son écriture de la main gauche allait se régulariser. C'est à ce moment que s'est produit « l'événement » : la visite médicale. La doctoresse s'est intéressée à la latéralisation de mes 7 gauchers. Je lui ai signalé que j'avais l'intention de les aider à passer le stylo à droite s'ils en manifestaient le désir. Elle me dit :

« Vous pouvez essayer, prudemment, avec l'accord des enfants. Mais pour ces deux enfants (dont Patrick), je doute que vous réussissiez parce qu'ils sont fortement marqués. »

samedi 2 octobre
le chien a été chercher du
pain

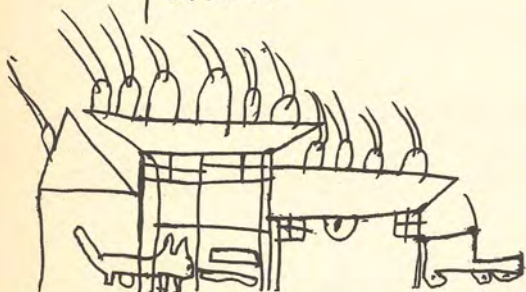


Fig. 38

Je réponds :

« C'est dommage parce que c'est un handicap sur le plan de l'écriture; car l'écriture est faite pour les droitiers. »

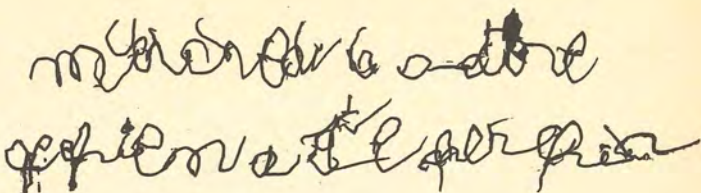
« Pas seulement pour l'écriture. Pour beaucoup d'autres choses également, par exemple, pour la conduite des voitures. »

Patrick déclare aussitôt :

« Maintenant, je vais écrire de la main droite parce que je veux conduire des voitures comme mon père : il est chauffeur. »

Et dès le lendemain, il commence.

6.10. On sent que l'enfant reprend pour ainsi dire presque tout à zéro. L'effort est considérable. Et sans cette volonté de conduite des voitures, Patrick aurait certainement renoncé (fig. 39). On sent la puissance de

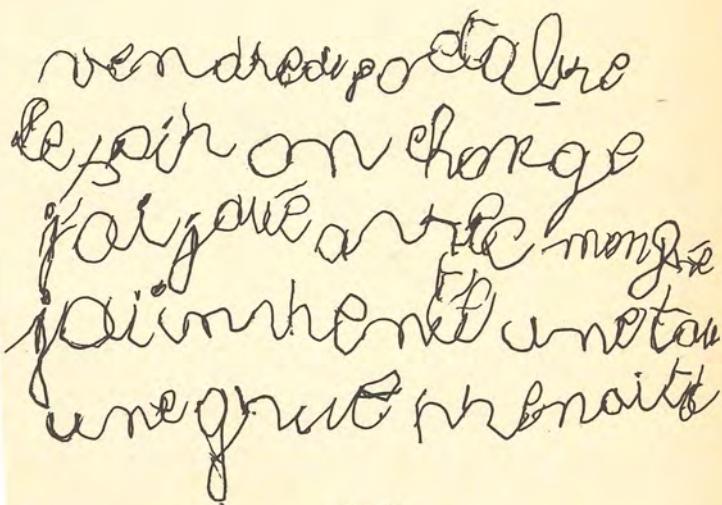


mon oncle a dit
qu'il n'y a pas de pain

Fig. 39

certaines motivations qui se situent dans la ligne de la volonté de puissance de tout l'être. Ni le maître, ni le docteur n'y auraient pu songer : on ignore les ressources infinies qu'il y a en chaque individu.

Et l'on ne peut prévoir par quelles brèches, et sous quelles formes, ces énergies latentes vont se réaliser. On se doit donc d'être toujours



vendra porteur
le pain on charge
j'ai gué art de manger
j'ai vu honte un ton
une grue se brait

Fig. 40

optimiste et de proposer à chacun, sans cesse, des domaines nouveaux, des pistes nouvelles. Il faut aussi beaucoup accepter car les départs se font parfois dans les directions les plus inattendues et pour des raisons parfois ahurissantes.

Mais il faut aussi souligner un fait fondamental : les techniques de vie les mieux intégrées peuvent être remises en question quand on s'aperçoit qu'elles sont inadéquates. Evidemment, plus tôt on s'en aperçoit, et mieux c'est. Mais rien n'est définitif. Et pour changer de technique, on a parfois un courage phénoménal.

8.10. Il y a déjà un progrès remarquable. Les *o* sont plus réguliers. Les *m* et les *n* sont moins bouclés que le 6.10. Les *c* sont moins souffrants. Certains *e* ont déjà de l'aisance. Evidemment, tout ce qui avait été acquis par la main gauche n'est pas rejeté. Regardez le *b* de *octobre* : il semble tracé en une seule fois. Les deux jambes du *h* de *change* sont à la même hauteur. Comparez avec *chien* et *chercher* du 6.10.

Il y a un gain sur le plan de la régularité de l'écriture (fig. 40).

11.10. Le gain de lisibilité est très net. Patrick suit davantage la ligne. Mais les *b*, les *h*, les *l*, ont régressé (fig. 41).

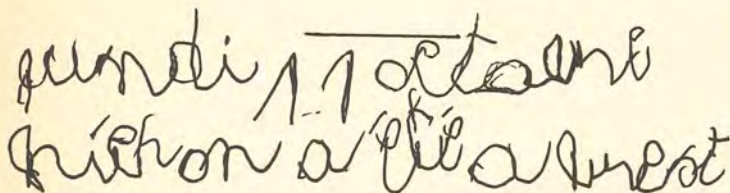


Fig. 41

13.10. En une semaine, le progrès a été vraiment rapide. Comparez, par exemple, les deux *mercredis* : celui du 13 est beaucoup moins tourmenté que celui du 6. Le mot *été* est également plus équilibré que le *été* du 11.10.

A noter la transformation symétrique du 3. Il avait d'abord été placé avant le 1 pour faire 31, mais la rectification a été opérée.

Les *r* se placent juste dans le prolongement du *e* précédent. La copie du modèle produit une diminution de l'ampleur de l'écriture.

Dans le dessin, il faut remarquer le redressement des fumées (fig. 42).

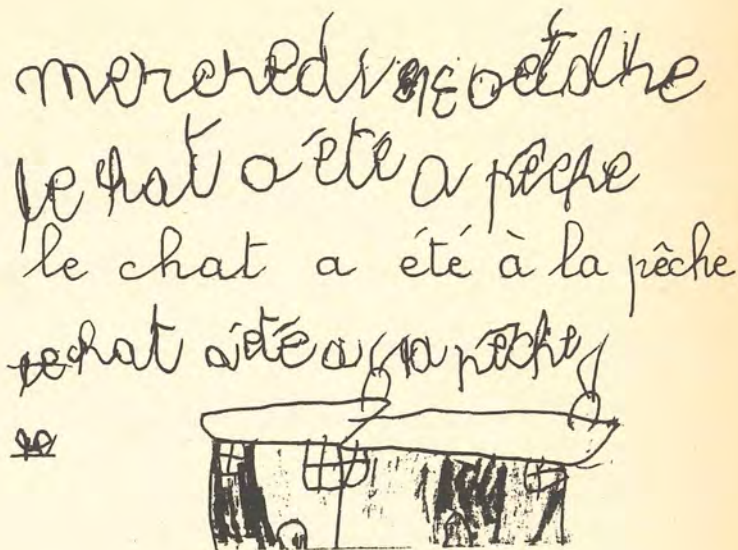


Fig. 42

19.10. Une semaine après, un nouveau progrès est encore à enregistrer. On sent déjà une certaine aisance : les angles commencent à s'arrondir. Le *b* de *bateaux* est encore emprunté, mais celui d'*octobre* et le *l* de *les* sont très souples. C'est d'ailleurs vrai pour presque toutes les lettres. Remarquable, également, l'inscription de l'écriture entre les deux lignes du cahier (fig. 43).

J'avais l'intention de ne m'intéresser qu'à la seule écriture mais, en passant, j'ai été frappé par le changement qui s'est opéré dans les dessins. Déjà, le 13 octobre, les fumées commençaient à changer d'orientation.

9.11. Mais revenons à l'écriture. Cette fois, la copie du modèle maintient nettement mieux l'écriture entre les deux lignes. Mais, et je le signale parce que c'est peut-être un défaut de ma conception de l'apprentissage

mardi 19 octobre
 on a été au village
 ce matin les pataux ~~étaient~~ étaient

Fig. 43

de l'écriture, les signes ne sont pas encore passés au lami « arrondisseur ». Et, à cause de cela, l'écriture de Patrick paraît bien personnalisée. Cependant, il se peut que cela soit dû seulement au type de maladresse momentanée de cet enfant. Nous reverrons la question plus loin (fig. 44).

Voici maintenant plusieurs échantillons de l'écriture sur papier à réglure Seyès. En effet, un beau jour, Patrick a été autorisé à écrire sur grand cahier (double ligne) puis, un autre jour, sur cahier Seyès. Chaque accession à un nouveau format ou à un nouvel outil est perçue comme une promotion (format du cahier, réglure, crayon, porte-plume, stylo). Ainsi,

après - demain, on va aller
 après - ~~demain~~ on va aller
 voir mon papa - patrick
 voir mon papa - patrick 9.11

Fig. 44

l'enfant a l'impression de franchir des paliers successifs. Et cette succession de réussites sanctionnées par une modification du matériel auquel il a alors droit renforce son élan.

Les trois figures suivantes nous montrent les progrès réalisés en trois mois :

21.12. Patrick ignore la ligne; mais le dernier mot semble s'en préoccuper.

Ce qui paraît casser l'écriture, c'est la reprise des *r* qui ne sont jamais tracés dans le prolongement de la lettre qui précède. Alors que les *m* sont tracés avec un plus grand esprit d'économie. Les *s* ne sont pas fermés (fig. 45).

Fig. 45

22.2.66. L'écriture s'est rapetissée. La recherche de la ligne est sensible. Les *r* sont toujours écrits en entier, mais ils se situent mieux dans le prolongement de la lettre qui précède. Il y a donc un ajustement, à la suite d'un tâtonnement. Tous les *s* sont fermés (fig. 46).

Fig. 46

22.3. Le progrès sensible a pour origine un meilleur respect de la ligne et une plus grande régularité de la hauteur des lettres. Tous les *e* sont construits « par morceaux ». Pas un seul *e* en boucle (fig. 47).

Mardi, mars
dicté

les arbres bougent ; les feuilles
tomberont ; les moutons dorment ;
les meuniers se réveillent ;
ils disent : qu'est-ce que c'est ?
les oiseaux rient en sautillant
et en chantant.

Fig. 47

6.7. Dernier texte de l'année du C.E. 1. L'écriture danse encore aux environs de la ligne, mais elle semble davantage s'y poser.

Ce qui frappe, c'est le manque d'arrondi des lettres. Regardez par exemple :

un, mal, part, pleurent.

On sent que la main est encore crispée : l'enfant n'est pas détendu parce qu'il ne domine pas encore son outil.

A noter la diminution de la longueur des *p* en fin de texte. D'ailleurs, le début est mieux écrit que la fin. La fatigue venant, la crispation augmente (fig. 48).

dictée
 ce matin il y avait un oiseau qui
 pechait il avait mal aux oreilles le vent
 fort il emporte les poissons ils pleurent
 ils ne sont pas contents

Fig. 48

ANNÉE 1966-1967

6.12.66 — C E 2. Plus grande régularité du tracé et, dans l'ensemble, légère décrispation. Les lettres bouclées restent écrasées et, sous la ligne, les lettres *f*, *j*, *p* restent courtes (fig. 49).

Mardi 6 décembre 1966

dictée
 mon cousin m'a réveillée pour
 me faire aller à l'école. Je
 croyais que j'entendais. Le
 tonnerre.

Fig. 49

7.3.67. Cette fois, ça y est, c'est la détente. Pour la première fois, on sent que le long hiver de l'écriture va se terminer. L'écriture s'est un peu arrondie comme des cœurs qui vont s'ouvrir. Les boucles rectilignes et bien plantées montent jusqu'à la troisième ligne. Dans le soir calme qui descend les *e* sont grands ouverts (fig. 50).

Mardi 7 mars 1967

Dictées

L'hiver va se terminer. Les cœurs vont un peu s'ouvrir. Le soir descend. Les arbres immobiles dans l'herbe attendent. Tous ces oiseaux vont !

Fig. 50

21.6. A la suite de ce brillant succès, Patrick a été autorisé à écrire au porte-plume. Je mets dans les mains des enfants cet outil antédiluvien parce que je ne sais pas si, par la suite, ils ne seront pas contraints de s'en servir. Dans ce cas, je préfère que le tâtonnement pour la maîtrise de cet outil ait lieu dans ma classe, pour plus de sécurité (je me souviens peut-être des coups de règle reçus par mon pauvre index crochu; j'ai beau savoir que ces pratiques ont totalement disparu, il en restera toujours quelque chose au fond de moi).

D'autre part, le porte-plume réussit merveilleusement à certains enfants qui écrivent alors mieux qu'au crayon à bille, parce que la finesse de la pointe permet des raffinements de tracés.

Ensuite, la maîtrise de l'écriture à la plume peut être étendue au dessin à la plume. Donc un certain tâtonnement avec cet outil n'est pas inutile puisqu'il peut déboucher sur une technique riche d'avenir.

Enfin, au lycée, on écrit souvent au stylo à plume qui est un gros dérivé du porte-plume.

Ma vraie position là-dessus c'est : à chacun l'outil qui lui convient et le droit de l'essayer en toute sécurité.

Le 21 juin l'écriture est en régression, et c'est tout à fait-normal (fig. 51).

Mercrredi 21 juin 67

Dictée

J'ai vu le soleil doré qui passait
avec ses pétales dorés qui faisaient
des étincelles de toutes les couleurs
Et le été est arrivé toutes les
fleurs poussaient dans le cha-
r jardin et dans les champs. C'est
le bonheur.

Fig. 51

27.6. Patrick a repris le crayon à bille pour me donner un document de fin d'année.

On ne peut nier un gain certain sur le plan de la sûreté de la main (fig. 52).

Mardi 27 juin

Dictée

Les couleurs des nuages se
mêlent à celles du ciel après
le orage pour composer un joli
paysage. Observe les fleurs sur

Fig. 52

ANNÉE 1967-1968

13.10. Patrick a redoublé son CE 2. C'est la conjugaison de sa naissance en fin d'année (3.12) et de son léger manque de perméabilité à l'expérience (lié sans doute à sa gaucherie) qui a provoqué ce redoublement.

Au début de l'année, on reprend le crayon à bille pour vite monter les dix marches-crayon sur le planning.

Le mieux persiste. Les *s* donnent de l'élégance à l'écriture. Les *e* restent empruntés. Mais ce sont les *m* et les *n* qui sont le moins à l'aise.

Regardez : *promenaient, matin, lapins, vent* (fig. 53).

Exacte de Gilbert
Les lapins se promenaient dans
la rosée. Le matin arrive
au soleil d'été. Les lapins
se sauront
la crinière au vent.

Fig. 53

Exacte de Dominique
Le soir, c'est la Piste aux
étailes. " Comme ça je regarderai
l'émission Et puis j'après j'accom-
pagnerai mon père à la gare de
Lanion.

Fig. 54

6.12. Patrick a eu vite droit à l'écriture à l'encre. La bille donnait à la main une aisance que la plume retire. Ici l'écriture est comme maigre, revêche, avare (fig. 54).

20.1.68. Cette fois, c'est le contraire. Patrick nage dans l'opulence. Mais ses lettres sont moins soignées. Il a dû écrire vite. Il a oublié le secret : « Pour bien écrire, il faut écrire lentement. » Ou bien, il s'en est moqué. Le porte-plume accuse plus nettement les reprises de tracés (fig. 55).

L'escale de Laphie

Je me promenais dans la
forêt. Au loin, dans une
mare, un beau cygne blanc
regardait tout doucement. Mais
la nuit tombe : je repars
dans mes chemins vents.

Fig. 55

31.1. A dix jours d'intervalle, on ne peut parler d'un progrès. Non, il suffit d'une plus grande application pour que l'écriture s'améliore. Et puis, on venait de rentrer en classe : l'enfant était sans doute plus frais, plus disponible.

Plus sensible peut-être aussi au planning. Le planning témoigne de tout progrès. Une ou deux fois par semaine, la punaise à la couleur de l'enfant peut monter; elle ne redescend jamais, on ne souligne que les améliorations. Comme l'enfant aime progresser, il suffit d'un « millimètre » de plus pour qu'il y ait progression. Et l'enfant du matin peut en avoir souci (fig. 56).

9.3. Les caractéristiques de l'écriture ronde s'accroissent. On sent que l'enfant est détendu, qu'il respire aisément. Ce sont les *n* qui ont été équilibrés et aussi les *r*. Les liaisons sont parfaites (fig. 57).

Comptine de Gilbert
 Mimi à sept heures,
 Mimi, dans son lit dort.
 Le renard prend la pt paille.
 La dame prend le fusil
 Et le renard est mort.

Fig. 56

Exercice
 Quand, on ira a Trado
 on ira sur les. Vaux
 prendre des grenades et
 des balles à blanc pleine
 et on les dechargera et on
 gardera la poudre.

Fig. 57

1.5. Désormais l'écriture est devenue « courante », c'est-à-dire que les automatismes de base semblent acquis, ce qui va laisser à Patrick la possibilité de s'exprimer par le texte libre devenu intéressant par son seul contenu psychique. L'écriture est devenue *outil* et Patrick s'en sert pour augmenter son sentiment de puissance vis-à-vis de soi-même et vis-à-vis de ses camarades puisque ses textes sont pris en considération (fig. 58).

Exercice

Un petit garçon va se promener dans la forêt mais il voit un loup en plastique. Alors il court vers une gratte. Il voit un fantôme en caoutchouc. Il va vers sa maison. Mais, il tombe.

Fig. 58

Cela est intéressant à noter car, avec le texte du 1.5.68 nous abordons une période psychologiquement critique : Patrick s'est en effet attaqué à la liquidation de ses peurs les plus profondes. Son écriture en est quelque peu perturbée sans qu'elle perde ses caractéristiques désormais habituelles. Il ne faut pas l'oublier : l'écriture n'est qu'une superstructure. Et ce serait absolue déraison que de vouloir s'attacher au seul aspect technique de cette activité. Il faut, là comme ailleurs, prendre l'enfant dans sa totalité et s'intéresser d'abord à l'infrastructure de la personnalité et se soucier d'agir à ce niveau.

Ce qui améliorera l'écriture, surtout l'écriture première (et non la calligraphie), ce sera davantage l'expression libre sous toutes ses formes : techniques parlées, chant libre, dessin, peinture, danse, mathématique, que le planning ou tout autre procédé pédagogique. Ce sera la possibilité pour l'enfant de trouver un meilleur équilibre psychologique qui donnera un meilleur équilibre à l'écriture.

Aussi, toute méthode d'écriture, en tant que telle, est condamnable parce qu'elle reste à la surface des choses. L'enfant est une totalité. Sa personnalité et son écriture sont indissolublement liées.

17.5. Cette fois, Patrick a emprunté le stylo à encre de son voisin. L'enfant est plus équilibré, l'écriture aussi (fig. 59).

Lexite

Un chien veut aller au marché
avec son panier d'osier qui
b) était traîné par son pépé
quand il veut mettre ses

Fig. 59

3.7. Enfin, pour terminer, voici un texte écrit dans une écriture restée personnelle, peut-être trop appliquée, mais il faut se rappeler que Patrick avait changé de main au cours de son tâtonnement et que de gaucher, il était devenu droitier (fig. 60).

Dans la douceur de la brise
qui s'épanouit sous le ciel
lumineux.

Fig. 60

ÉCRITURE PREMIÈRE

L'année scolaire est terminée. Mais je la recommence parce que je veux maintenant donner des échantillons de l'écriture première de Patrick. Pour moi, il y a deux écritures : 1) l'écriture personnelle ou, si l'on veut, l'écriture libre, l'écriture première; 2) l'écriture surveillée ou, si l'on préfère, calligraphiée.

27.1.68. Il s'agit ici d'un extrait d'un très long texte libre qui était, en fait, une histoire de 80 lignes. C'est dire qu'en la rédigeant, Patrick ne se souciait nullement de son écriture qui est pourtant satisfaisante. Malgré sa précipitation, elle suit assez bien les lignes (fig. 61).

de nuit et le vieux
grand père entra
dans la maison il
pris une bouteille
de ouzo qui et il partit
par la niche du chien
il marcha sur le chien

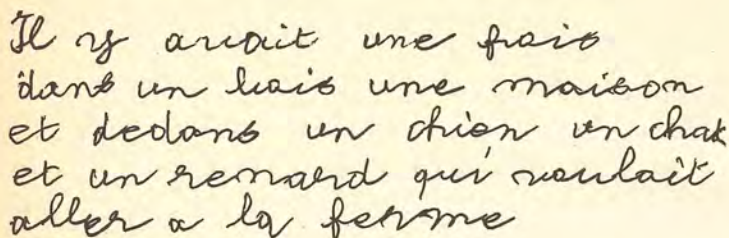
Fig. 61

4.4. Il s'agit cette fois du texte de la dictée de la semaine (dictée préparée) que l'enfant recopie sur son brouillon pour s'entraîner. Cette écriture est déjà plus personnalisée (fig. 62).

L'odeur des primevères
flatte dans l'air du printemps
Le vent qui souffle
l'emporte là haut vers
les montagnes où les
loupes hurlaient autrefois.

Fig. 62

6.6. Cette fois-ci, l'écriture est très personnelle. Ce sera peut-être celle de Patrick. Elle est nettement différente de l'écriture seconde. En regardant la figure 60, on s'aperçoit qu'il n'y a guère de lien entre les deux (fig. 63).



Il y avait une fois
dans un bois une maison
et dedans un chien un chat
et un renard qui voulait
aller à la ferme

Fig. 63

Mais alors, pourquoi attacher une telle importance à l'écriture appliquée puisqu'elle a peu d'influence sur l'écriture personnelle? Parce que, d'une part, on a parfois besoin d'une écriture appliquée. Et il faut s'y être entraîné. Mais, d'autre part, pour des raisons psychologiques, je n'ai aucun scrupule à tenter d'agir par le planning sur l'écriture calligraphiée. Car cette action n'affecte en rien la sensibilité de l'enfant; je dirai même : au contraire. Jamais l'enfant n'est grondé ou sanctionné pour son écriture : c'est toujours ce qui est bien qui est mis en valeur. Et je lui dis :

« Si tu veux, on va chercher ensemble ce qui pourrait t'aider à monter. Tu vois, je crois avoir découvert le secret : tu fais les *a* comme ça et ça t'oblige à les barrer pour aller à la lettre suivante. »

Ou bien : « On a du mal à te lire parce que tes *d* sont trop petits, ils ressemblent à des *a* et tes *p* ressemblent à des *n*. Tu pourrais faire comme ceci, mais bien entendu, seulement si tu le veux. Si tu ne veux pas t'en occuper, ou si tu veux te reposer, ou si tu es intéressé par autre chose, n'hésite pas. Tu ne l'essaies que si tu en as envie. »

Mais presque toujours l'enfant essaie de faire mieux, parce que c'est dans sa nature. Et il suffit de si peu d'attention pour que le mieux se produise. Ce que je fais, c'est peut-être de la graphothérapie sans le savoir. Car je pense que, contrairement à la girouette qui ne fera pas tourner le vent, même si on la tourne à la main, l'écriture, qui est un signe de l'état psychologique du scripteur, peut aussi agir sur cet état. En agissant sur le signe, on peut agir sur la chose. Or le secret du bien écrire, c'est d'écrire lentement. Et déjà aller lentement cela apporte le calme, la décontraction.

Mais Petit-Robin s'écrie :

« Oh ! Monsieur, je viens de faire une découverte : quand j'écris comme cela en me détendant, sans serrer de toutes mes forces sur mon stylo, j'écris beaucoup mieux. »

Alors toute la classe essaie de se détendre pour vérifier. Et c'est vrai, on écrit mieux quand on se détend. Aussi, les phases d'écriture sont pour toute la classe un moment de détente : les textes sont courts, on n'est pas pressé parce qu'on écrit peu sur le cahier.

Voici maintenant une *seconde raison*, d'ordre psychologique.

La pédagogie Freinet est une pédagogie de la réussite. « *Il faut que, quelque part, l'enfant puisse prendre au moins une fois la tête du peloton.* »

En offrant l'écriture, on offre une possibilité supplémentaire de réussir. Or, pour certains enfants vraiment démunis, ce peut être excellent. La réussite en écriture les rassure sur eux-mêmes. Et cette détente acquise les rend plus disponibles pour les autres domaines scolaires.

Troisième raison. Des cahiers bien tenus et bien écrits, cela fait plaisir à l'enfant. Mais cela fait plaisir aussi aux parents. Et dans les cadres actuels de la société, ce volet du paravent de protection du maître n'est pas à négliger. Mais le maître aussi se réjouit des beaux cahiers de ses élèves. Et l'inspecteur les apprécie aussi. Et cela détend le maître, et l'atmosphère de la classe s'en trouve améliorée. Et cela améliore les écritures.

Par là, on aborde déjà le problème des relations de l'enfant avec son milieu. Et, en y ajoutant le problème de l'expression libre et de la libération psychothérapique, on se retrouverait à nouveau placé dans le domaine de l'écriture première. On le voit, il y a tout de même une liaison entre les deux écritures.

CONCLUSIONS PROVISOIRES

En relisant ce cahier, je sens que mon étude a été trop rapide. Elle est restée superficielle. Mais je crois que je l'avais entreprise à la fois par curiosité personnelle et par souci de la défense de l'enfant et du maître. Personnellement, j'ai beaucoup souffert à cause de l'écriture et je voudrais bien que les enfants n'en souffrent plus.

Pour moi, l'écriture n'est pas une question mineure ; elle a beaucoup d'importance. Mais elle ne doit pas être, ni pour les élèves, ni pour le maître, une source de traumatismes. Ce serait d'ailleurs le meilleur moyen

d'échouer. L'écriture peut être un témoignage, un révélateur de la santé mentale; surtout quand elle change brusquement. Elle peut être une aide pour l'équilibre et elle est, en même temps, un signe de l'équilibre. Elle doit être respectée parce qu'elle dépend beaucoup de la personnalité de chacun, et des avatars qu'il a connus au cours de sa petite enfance et de sa vie scolaire. L'écriture première est une superstructure, on ne peut la modifier qu'en agissant sur l'infrastructure de la personnalité. Le plus souvent, elle échappe à l'enseignement. Mais, par contre, en travaillant au niveau de la calligraphie, on peut obtenir de bons résultats parce que, cette fois, la pédagogie y peut quelque chose. Et on peut obtenir aussi de bons résultats sur le plan de l'être. N'est-ce pas déjà beaucoup ?

PAUL LE BOHEC

VIII. De l'outil à la culture

... L'outil, instrument spécifique du progrès et de la civilisation, n'a comme fonction que d'accélérer l'expérience tâtonnée pour une plus rapide réussite dans l'adaptation des actes essentiels de la vie.

Autrement dit, chaque individu n'en doit pas moins construire cet édifice symbolique qui est l'image de sa propre vie. Et le construire péniblement, au rythme de son espèce s'il doit refaire toutes les expériences tâtonnées de ses ascendants. Il ira d'autant plus vite dans cette construction qu'il aura des outils plus perfectionnés qui lui permettront de franchir à une allure accélérée les étapes de la nécessaire, de l'indispensable expérience.

Mais il y a une évidente tentation : c'est que l'individu soit poussé tout simplement à partir de l'expérience d'autrui qu'il considère comme sûre et définitive. Un pan de mur plus ou moins important reste de l'individu qui a fini sa course. On part de là comme si ce pan de mur était un accident naturel du sol, une colline d'où l'on domine déjà la vallée et dont on ne se préoccupe point de vérifier la solidité et l'orientation.

La civilisation fait du pan de mur une sorte de tremplin à partir duquel l'homme atteint plus facilement les fruits de la science. Et l'enfant y pose un pied inquiet, ajuste son équilibre, se hisse sur les pierres branlantes et parvient aux branches généreuses de l'arbre. Cette réussite lui donne confiance en la solidité et l'utilité du pan de mur qu'il utilisera alors comme base de sa propre construction, sans l'avoir repensé, rebâti, réassuré. Il s'étonnera un beau jour que l'édifice que, pour aller plus vite, il avait monté audacieusement haut, branle sur sa base vermoulue et fragile, au point de nécessiter peut-être des étais plus ou moins efficaces et harmonieux, à moins qu'il ne s'écroule totalement ou partiellement.

Nous insistons sur le danger qu'il y a, à l'école, à partir ainsi (malgré la tendance évidemment contraire des enfants) de l'acquis antérieur considéré comme définitif et sûr, qu'on impose comme assise sans le scruter, sans le repenser et le revivre; le danger qu'il y a à croire que le progrès parviendra à éviter ainsi aux hommes le minutieux tâtonnement dans la construction de leur personnalité.

... L'individu qui a construit lui-même sa personnalité s'est comme approprié les outils dont il use. Ces outils sont alors pour lui ce qu'ils sont essentiellement : des prolongements de la main et des doigts, qui permettent d'aller plus loin, d'agir avec plus de puissance, tant dans l'attaque que dans la défense. Dans cette appropriation, l'homme garde naturellement, comme principal souci, de conserver l'équilibre sans lequel, même avec des prolongements à ses mains, il ne serait qu'un pauvre infirme. Et ce besoin d'équilibre est instinctif et général, aussi bien au mental et au psychique qu'au physique.

... A l'origine, mimique, gestes, cris et paroles sont employés exclusivement pour prolonger la personnalité, pour lui donner suprématie et puissance. C'est comme une émanation de nous-mêmes, un instrument précieux qui nous permet d'atteindre plus loin, et plus haut, et plus profond qu'avec les plus merveilleux outils. Et longtemps la parole, le « verbe », a gardé cette vertu et cette valeur de personnalité, comme un outil rare qu'on soigne et qu'on n'emploie qu'à bon escient, de peur de l'user et de l'affaiblir. La parole, c'est une portion de nous-mêmes, et la plus noble, que nous lançons en avant, ou en haut, pour chercher un point d'appui comme résonance. Et, dans sa forme émouvante et supérieure, elle a conservé cette éminente caractéristique, notamment chez les poètes qui, par delà la perversion de la langue, extériorisent, par leurs chants, comme une tranche de personnalité, une émanation de leur cerveau et de leur cœur qui s'en va, chaude et vivante, éveiller la vibration sympathique d'autres cerveaux, d'autres cœurs et d'autres vies.

Mais il est arrivé au langage la même chose qu'à l'outil et la parenté que nous leur avons reconnue nous rendra plus sensible cette similitude de destin.

Tant que la connaissance intime de l'outil ne pouvait être acquise qu'à même le travail effectif, l'explication ne pouvait emprunter d'autre forme que l'action elle-même. Comme chez l'enfant qui, ne pouvant encore parler avec une suffisante clarté, vous prend par la main pour aller vous montrer et vous expliquer, par l'observation directe et par l'action, ce qu'il ne peut parvenir à vous faire comprendre autrement. C'est, en définitive, le moyen le plus sûr. Mais il est lent : il nécessite votre présence

et votre effort personnel; il ne sera plus sans vous ni après vous; et il n'est d'ailleurs pas toujours possible. Toutes considérations qui, à ce stade, nuisent à l'accélération de l'expérience.

Lorsqu'on parvient à expliquer par le geste, la mimique, le dessin, la parole et l'écriture, on peut s'épargner le déplacement; on peut économiser l'action matérielle, ce qui est plus rapide, sinon plus sûr, et flatte en tout cas la tendance de l'homme à l'économie d'effort pour un maximum de puissance.

Alors, l'expression par le geste, la parole ou l'écriture, tend à remplacer peu à peu l'action elle-même.

Le vice n'a fait que s'accroître et s'aggraver. La parole et l'écriture notamment sont devenus des outils universels, dont la perfection, la subtilité et l'idéale noblesse ont peu à peu détrôné la splendeur de l'action elle-même. C'est comme un outil merveilleux et docile, qui s'offre à nous en toutes occasions et que nous avons tendance à emprunter indifféremment pour la solution de toutes les difficultés. A tel point que langage, écriture et lecture sont devenus comme antinomiques d'action : ceux qui parlent bien tiennent à honneur de garder les mains blanches; ceux qui possèdent le don de manier la langue écrite se spécialisent dans le seul travail de penseur, d'écrivain et, éventuellement, de gratte-papier; d'autres lisent tellement qu'ils en délaissent tout travail. Les uns et les autres oublient que leur personnalité n'est pas, quoi qu'il en paraisse parfois, une activité essentielle, qu'ils ne boivent ni ne mangent, ni n'aiment et ne se reproduisent par la parole et l'écriture. Le divorce est né entre la réalité des choses, le travail effectif et l'expression orale et écrite. Il n'ira qu'en s'approfondissant jusqu'à séparer parfois totalement l'action de son expression, le geste de son substitut, le travail de sa raison d'être.

Le divorce n'était encore ni si total ni si dramatique tant qu'il ne s'agissait que de la parole. Si insidieuse qu'elle puisse devenir, elle n'en reste pas moins intégrée à la vie, parce qu'elle s'apprend à même la vie, se corrige et se perfectionne à l'expérience de la vie. Pendant longtemps, d'ailleurs, l'enfant préfère l'action à la parole. Il parle beaucoup lorsqu'il ne veut pas, ou ne peut pas, agir. Donnez-lui l'occasion de procéder pratiquement à l'expérience tâtonnée qui lui est indispensable, de se réaliser par un travail qui réponde à ses nécessités fonctionnelles, il sera aussi sobre de vaines paroles que l'est le berger derrière ses bêtes ou le paysan à même son champ. Le langage-outil aidera la vie mais ne s'y substituera pas.

Les choses sont autrement graves pour ce qui concerne l'écriture, l'imprimé et la lecture. Vous présentez d'emblée à l'enfant un outil dont il ne conçoit ni le sens ni l'utilité. Vous le faites miroiter à ses yeux, vous l'agitez, vous le démontez, vous l'embellissez, vous le faites fonctionner

pour engager l'enfant à en apprendre le maniement. Mais lui ne sait pas au juste à quoi servent ces signes qui dansent sur la page; il n'en distingue pas les rapports avec son propre devenir et son développement. Il parvient pourtant à saisir les images, puis les idées abstraites qu'exprime l'écriture imprimée, mais il ne les situe nullement sur le plan de la vie. Vous parviendrez peut-être à le familiariser avec le maniement de cet outil; il peut y acquérir même une certaine maîtrise, mais il ne s'en servira pas pour monter son propre édifice. Là, il a ses méthodes à lui, plus ou moins empiriques. Et dans la pratique, effectivement, la masse des individus qui est passée par l'école, où elle a apparemment appris le mécanisme et le maniement de l'outil, ne s'en sert jamais pour construire sa vie : vous ne verrez jamais les hommes du peuple écrire leurs pensées ou leurs observations à moins qu'ils n'aient, seuls, repensé leur culture et, en autodidactes, réappris le sens et l'usage de l'outil. Il leur suffit de savoir noter plus ou moins maladroitement les dimensions d'une pièce, la date d'un semis ou la dette d'un ami (c'est pourquoi, d'ailleurs, le calcul est parmi les techniques les plus appréciées de celles que dispense l'école); il n'écrit jamais, ou ses lettres sont banales et stéréotypées parce que l'outil véritable lui fait défaut. Et s'il lit, c'est pour se griser de ce clinquant qu'on a fait briller à ses yeux, pour s'évader dans des constructions anormales et inhumaines que seuls les mots permettent, et non pour fortifier et enrichir sa vie.

Ce fossé creusé par une fausse conception de l'outil, nous devons tâcher de le combler par une nouvelle conception de l'éducation fondée sur l'expérience tâtonnée et le travail, par l'emploi d'outils qui restent le prolongement de la main, intégrés au destin de la personnalité.

Il ne peut pas y avoir notamment, on le comprend, d'apprentissage séparé de la langue, de l'écriture, de la lecture et de l'imprimé. Il y aura seulement, à l'aide de ces outils, une montée toujours accélérée de la personnalité humaine, individuelle et sociale.

Nous partirons donc de ce principe pédagogique: les mots, les concepts plus ou moins logiques qu'ils expriment, ne sont un enrichissement que s'ils sont le résultat et le prolongement de notre expérience personnelle, incorporés à notre vie, liés à notre devenir. Il n'y a qu'un seul moyen d'accéder à la vraie science, qui est puissance : c'est de partir humblement de la base, de l'expérience tâtonnée empirique, puis de l'expérience tâtonnée méthodique et scientifique, et d'accéder à la compréhension graduelle et intime des outils et du langage qui est le plus merveilleux des outils, par un processus accéléré qui permet à chaque individu d'édifier sa propre personnalité avec un maximum de dignité et de puissance.

(Essai de psychologie sensible)

TABLE DES MATIÈRES

Préface	5
I. Les bases psychologiques des techniques Freinet	7
II. Le tâtonnement expérimental	13
III. A la recherche de techniques de vie naturelles	21
IV. Dans la pratique	25
Les premières étapes : approches vécues des signes de la langue écrite à l'école maternelle	27
Les étapes	32
V. Ecriture et calligraphie. Du script à l'anglaise	87
VI. Méthode traditionnelle et maladies scolaires : la dyslexie .	97
VII. Patrick et l'écriture. Etude de l'évolution de l'écriture d'un gaucher	103
Circonstances de la réalisation de cette étude	103
VIII. De l'outil à la culture	149

Des presses de **marabout** s.a.
65, rue de Limbourg, B-4800 Verviers (Belgique)
D. 1975/0099/191

Célestin Freinet



Soucieux avant tout de pratique pédagogique, C. Freinet n'en oublie pas pour autant la théorie qui construit et oriente. Mais, issue de l'expérience, celle-ci peut se situer dans la ligne de la méthode scientifique.

Le processus du tâtonnement expérimental n'est pas plus long que celui des constructions dites logiques et rationnelles. Freinet en fait tout spécialement la preuve dans la *Méthode naturelle* d'écriture : sans exercices méthodiques, sans modèles imposés, sans corrections graphiques, l'enfant, placé dans un milieu où il se sent aidé, acquiert par ses propres moyens et au plus vite une écriture personnelle et rapide, outil spontané de son éducation, mode majeur d'expression et de culture.



marabout service / éducation

La méthode naturelle de C. Freinet
comporte deux autres ouvrages :

L'apprentissage de la langue (MS 264) et
L'apprentissage du dessin (MS 265).
