

Brochures d'Education Nouvelle Populaire

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN PAYS BILINGUES



par

SUZANNE DAVIAULT

avec la collaboration de camarades
d'Afrique du Nord et d'Alsace-Lorraine

Editions de l'Ecole Moderne Française
CANNES (ALPES-MARITIMES)

Dans la même collection :

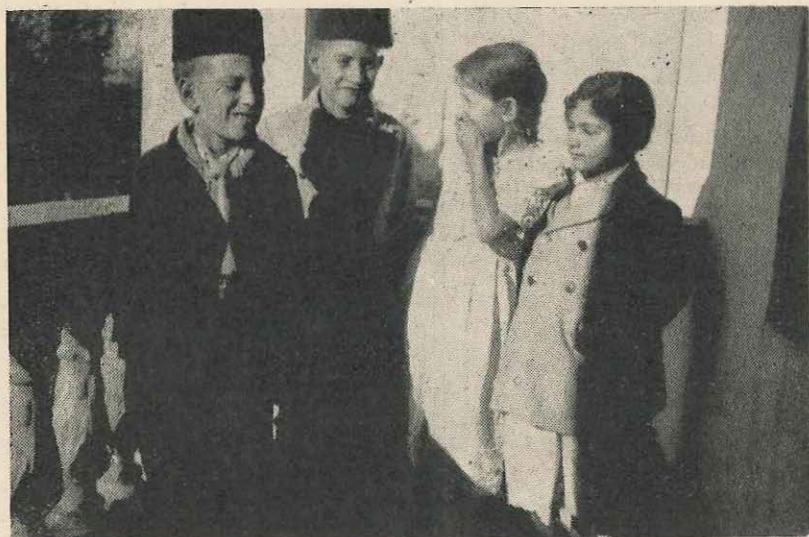
- | | |
|---|--|
| 1. La technique Freinet. | 27. Le Vivarium. |
| 2. La grammaire française en quatre pages. | 28. La Météorologie. |
| 3. Plus de leçons. | 29. L'Aquarium. |
| 4. Principes d'alimentation rationnelle. | 30. Méthode de Lecture. |
| 5. Fichier scolaire coopératif. | 31. Le Limographe. |
| 6. Page des parents. | 32. Les correspondances interscolaires. |
| 7. Lecture globale idéale. | 33. Bakulé. |
| 8. La Grammaire par le Texte libre. | 34. Le théâtre libre. |
| 9. Le dessin libre. | 35. Le Musée scolaire. |
| 10. La gravure du lino. | 36. L'expérience tâtonnée. |
| 11. La classe exploration. | 37. Les Marionnettes. |
| 12. Technique du milieu local. | 38. Nos Moissons. |
| 13. Phonos et disques. | 39. Les Fêtes scolaires. |
| 14. La reliure. | 40. Plans de travail. |
| 15. 16. 17. Pour tout classer. | 41. Problèmes de l'Inspection. |
| 18. Pour la sauvegarde des enfants. | 42. Brevets et chefs-d'œuvre. |
| 19. Par-delà le 1 ^{er} degré. | 43. La Pyrogravure. |
| 20. L'Histoire vivante. | 44. Paul Robin. |
| 21. Les mouvements d'Education Nouvelle. | 45. Techniques d'illustration. |
| 22. La Coopération à l'Ecole Moderne. | 46. Technique de l'Imprimerie à l'Ecole. |
| 23. Théoriciens et Pionniers de l'Education Nouvelle. | 47. Les dits de Mathieu. |
| 24. Le Milieu Local. | 48. Caravane d'Enfants. |
| 25. Le Texte Libre. | 49. Ecoles de villes. |
| 26. L'Education Decroly. | 50. Commentaires de disques (I). |
| | 51. La Géographie vivante. |
| | 52. Bilan d'une expérience. |
| | 53. 54. Les oiseaux. |



SUZANNE DAVIAULT

avec la collaboration de camarades
d'Afrique du Nord et d'Alsace-Lorraine

L'enseignement du français en pays bilingues



Les enfants sur la terrasse, à Tlemcen

Lorsqu'en 1944 j'eus l'idée de préparer une B.E.N.P. sur l'enseignement du français en Pays Bilingues, je pensais surtout à nos classes d'initiation des Ecoles Musulmanes de bled en Afrique du Nord, lesquelles réunissent des conditions les plus défavorables pour un tel enseignement : enfants ne sachant pas un mot de français en arrivant à l'école ; milieu scolaire composé **UNIQUEMENT** d'enfants pour qui le français est une **LANGUE ÉTRANGÈRE** : en l'occurrence de petits musulmans.

Depuis, je suis entrée en relations avec de nombreux camarades d'Alsace-Lorraine, de Bretagne et même de Provence ; enfin, dernièrement, avec notre camarade Bertrand d'une maison de petits israélites étrangers nés dans les camps de concentration d'Hitler ; et il faut bien reconnaître que les difficultés rencontrées par eux étaient sensiblement les mêmes, fort nombreuses et complexes. Et c'est certainement en Alsace-Lorraine qui subit si longtemps l'occupation nazie, que les éducateurs rencontrent le maximum de complexités et de conditions délicates dans l'accomplissement de leur tâche. Mais tous se trouvaient en face du même problème : « Comment enseigner le français à des enfants qui n'en connaissent pas un mot en arrivant à l'école. »

Je me trouvais dans une situation parfois analogue à mon arrivée, en octobre 1945, dans ce petit village franc-comtois de la montagne où tant d'enfants sont souvent si livrés à eux-mêmes dans leur première enfance que, parfois, je ne peux absolument pas les comprendre à leur arrivée, à 5 ans, à l'école, dans un village où le patois des grands-mères revit dans les expressions des petits.

Au cours de l'année scolaire 1945-46, je dus me rendre à l'évidence : mes plus grands élèves du Cours Élémentaire parlaient un français « petit nègre » qui n'avait rien à envier à celui que l'on entend couramment dans les rues de nos villes et de nos villages d'Afrique du Nord. Jugez-en plutôt : voici quelques-unes des expressions recueillies dans les textes libres de mes élèves du C.E. ou du C.P. de Vancians, au cours de cette année 45-46 :

maman, y a donné du pain et du fromage

moi y sais.

maman est allé donner du lait à le petit cochon

tu iras bien facteur parce que tu laisses tout le temps le sac sur ton dos

elle a sorti — je suis couru — j'ai monté aux fermes — je suis été aux champs — je m'avais arraché une dent.

Jean a apporté du bois et Monique.

maman a étraîmé les vaches

Je suis été me luger, me glisser

le vent a cassé la porte, je l'ai réparée et je l'ai vrillé

j'ai fait au four — Papa a fait la charrue

Il y avait un chien dedans (la T.S.F.) qui aboyait et le nôtre le regénait... on ne pouvait pas le faire taire..., etc...

Dois-je dire que depuis quelques années, avec la pratique de l'expression libre journalière, ces tournures défectueuses ont presque toutes disparu... alors qu'elles sont toujours si tenaces dans de nombreuses rédactions du C.E.P. des français musulmans d'Algérie sortis des écoles traditionnelles.

C'est que les Techniques de Vie — les Techniques Freinet — sont les seules efficaces pour l'enseignement d'une langue étrangère, les seules techniques vraiment éducatives, humaines et sociales, les seules dignes de l'enfant quel qu'il soit.

Essayons donc de comprendre cette FAILLITE de l'enseignement traditionnel du français en pays bilingue. Je prendrai comme exemple nos écoles musulmanes d'Afrique du Nord que je connais bien, ayant exercé à la ville comme à la campagne, sur le littoral comme dans le bled éloigné de toute civilisation européenne. De plus, les programmes en ont été nettement délimités en ce qui concerne les classes d'initiation — C.P. et C.E. et les méthodes — recommandées pendant de nombreuses années et encore pratiquées de nos jours, hélas ! (voir les numéros du Journal des Instituteurs de l'Afrique du Nord, 3^e année) — exactement définies.

J'exposerai des conditions d'enseignement particulières à l'Algérie pour me permettre de mieux approfondir le problème ; chaque pays ou chaque région a ses conditions propres, mais certaines d'entre elles se retrouvent, hélas ! plus ou moins dans tous les pays bilingues.

les fiançailles Bouhadjar
Fatima



La faillite de l'enseignement traditionnel



On promène le petit frère

Causes de cette faillite

L'enseignement des Musulmans tel qu'il a été donné jusqu'alors a pu marquer, à l'origine, un progrès sur l'ignorantisme, un progrès même — par sa méthode directe — sur les méthodes traditionnelles de l'enseignement des Européens en Afrique du Nord. Cependant, il faut bien reconnaître à présent qu'il est resté en deçà de sa tâche parce que :

— trop **restreint** dans son étendue (il ne s'adresse qu'à 20 % de la population à scolariser) ;

— trop **étroit** dans ses conceptions et ses méthodes éducatives ;

— trop **limité** par les **conditions matérielles** déplorables de la vie même des êtres auxquels il s'adresse :

Nos villages musulmans, et plus particulièrement ceux qui sont éloignés des villes, ne sont guères sortis de leur ignorance et de leur misère ; leurs moyens de vie n'ont pas encore profité des immenses découvertes de la technique et du machinisme ; les soins les plus élémentaires d'hygiène ou de santé ne peuvent y être donnés : pas de docteur, pas d'infirmier. Et par surcroît : pas d'électricité ; souvent, pas d'eau, ou à des points si éloignés des maisons

Mieux... nos villages kabyles, qui jouissaient autrefois d'une organisation relativement démocratique (partage équitable de l'eau et autres biens communs, par exemple) tendent à la perdre peu à peu... et l'on voit les privilèges de quelques-uns remplacer le droit commun à la vie...

Tous ces facteurs sociaux conditionnent malheureusement la vie matérielle de nos enfants et, par suite, les possibilités de notre enseignement...

A 10 ou 15 km. de la route des cars, l'école de bled semble être abandonnée de tous, hormis de l'instituteur qui, placé dans des conditions sociales et matérielles si défavorables, doit soulever des montagnes pour mener à bien la tâche qu'il a acceptée pourtant dans l'enthousiasme.

Or, du point de vue strictement **pédagogique**, l'école traditionnelle d'Algérie semble même avoir manqué le premier but qu'elle s'était proposé : **apprendre à parler français**. Dans nos villes, une fois que l'école a fourni son contingent minime d'étudiants, d'employés de bureau, il reste une masse importante de jeunes gens parlant un langage « petit nègre » ; dans nos villages en partie scolarisés, éloignés des centres européens, combien rares sont les adolescents capables de s'exprimer correctement. Il semble parfois que le jeune musulman passé dans nos écoles n'ait pris qu'un vernis, qu'il ne reste rien en profondeur, malgré une tête bien pleine et que l'école n'ait formé qu'un être passif, incapable de penser et de juger...

Et la faute en est pour beaucoup imputable à nos méthodes qui font **trop de dressage et pas assez d'éducation**, qui visent surtout à faire emmagasiner des connaissances et non à former par une auto-instruction et une auto-éducation bien dirigée, la personnalité intellectuelle, morale et affective du petit musulman, tout en le préparant à sa vie sociale future.

J'en veux donner pour exemple le fait suivant : en 1944, nous venions de recevoir, dans notre C.P. 2 - C.E. 1 retardé de Tizi-Ouzou, une lettre de nos petits camarades de Simiane (B.-Alpes) avec qui nous échangeons nos journaux scolaires ; et mes petits, enthousiasmés, s'empressèrent de répondre ; quelques-uns emportèrent un papier pour faire un brouillon de lettre à la maison. Le lendemain, l'un d'entre eux m'apportait une missive qui débutait ainsi :

Chers petits camarades,

Nous avons l'honneur de vous faire savoir nous aussi le ravitaillement qu'on nous donne chez nous. Ici nous recevons... etc.

Après l'avoir interrogé, j'appris que le grand frère, élève de 6^e au collège de Tizi-Ouzou, s'était intéressé lui aussi à la correspondance et avait fait lui-même la réponse. Je voudrais montrer ici toute la richesse, la grâce enfantine, l'émotion même des lettres adressées par

nos petits musulmans garçons ou filles de 7 à 9 ans à leurs petits amis de France en 1938.

En voici une :

Chère amie,

Je t'envoie cette lettre pour te faire plaisir. Mouloud est passé : moi, pendant le Mouloud, je me suis habillée d'une très belle robe et du haftane ; j'avais mis du henné dans mes mains et à mes pieds.

Je te remercie de ton beau petit paquet et aussi de tes deux lettres ; avant de recevoir les lettres, j'étais très inquiète : je croyais qu'elles s'étaient perdues ; quand j'ai reçu tes cartes et tes lettres, je les ai montrées à mon père ; il m'a dit : « Mercredi ou jeudi je t'achèterai des cartes pour les lui envoyer. — Bon. » J'ai ajouté : « Elle a dit qu'elle va m'envoyer sa photo. — Bon ! quand elle t'aura envoyé sa photo, tu lui enverras la tienne. — Bon ! »

Au revoir, chère amie ; je t'envoie 1.000.000.000 de baisers sur chaque joue rose.

KHADIDJAC C., C.E.

Il y a encore bien des maladresses d'expressions dues au fait que l'enfant en était seulement à sa 2^e année de pratique des méthodes de vie. Mais à cet âge, on n'est pas encore déformé irrémédiablement et il est possible de redresser les erreurs et d'orienter l'esprit dans la bonne voie : la Voie de la Vérité et de la Vie.

Enfin, que dire d'un enseignement qui ferme délibérément ses portes à ce qu'il y a de plus vivant dans la vie d'un peuple : **sa langue propre**. Depuis quatre-vingts ans, en Grande-Bretagne, l'enseignement de leurs langues propres fut autorisée au Pays de Galles et en Ecosse. Au pays des Républiques Socialistes Soviétiques, l'enseignement est donné à chaque peuple dans sa langue maternelle d'abord ; coutumes et folklore sont étudiés à l'école ; l'enseignement du russe dans les écoles y est donné peu à peu et y prend, avec les années, une part de plus en plus large, sans que jamais la langue maternelle soit bannie des programmes.

Je ne pense pas que cela nuise à l'union des peuples, bien au contraire.

Ce n'est pas en imposant une langue étrangère et en bannissant la langue maternelle d'un peuple, ainsi que cela se pratique couramment en Algérie, qu'on s'attire sa confiance et sa sympathie et qu'on le civilise. Qu'importe la langue, pourvu que l'éducation soit généreuse et large, permettant à chacun de développer ses possibilités et de prendre conscience de ses responsabilités et de ses devoirs d'homme conscient.

Un pays dans lequel cohabitent deux langues devrait voir un libre épanouissement de ces deux langues ; Grande-Bretagne et U.R.S.S. semblent avoir résolu sagement ce problème.

Y a-t-il des solutions au problème de l'enseignement dans les pays bilingues ?

On le voit, les remèdes à apporter à un état social existant dépassent le cadre de l'école. L'éducateur se doit de les rechercher hors de l'école avec l'aide des organisations démocratiques de son choix.

Mais nous allons aborder ici le problème éducatif et social qui permettra à l'instituteur d'améliorer partiellement son enseignement et de parfaire, le moment venu, son œuvre d'éducateur conscient des immenses possibilités de l'Ecole Moderne dans une société renouée.

Il semble pour le moins extraordinaire que personne n'ait songé à **s'étonner** du fait que, dans nos écoles traditionnelles, le petit musulman **apprenne à lire avant de savoir parler**, comme dans ces vieilles écoles Coraniques tant critiquées par chacun, où l'on récite par cœur des versets du Coran sans les comprendre. Et pourtant, dans nos écoles traditionnelles, le petit musulman apprend **des sons, des syllabes** qui n'ont aucun rapport, ni avec la vie, ni avec ce qu'il a appris au cours des autres disciplines, car là, les mots du langage ne relèvent pas du même centre d'intérêt que ceux de la lecture. Par exemple, en langage on étudie la famille et en lecture la lettre **r** ; si nous ne choisissons en lecture que les mots se rapportant au langage étudié et contenant la lettre **r**, nous n'irions pas loin... Et il n'est pas question de refaire une deuxième leçon de langage à propos de la lecture.

Enfin, **où est la Vie ?** et quand nos petits auront-ils l'occasion d'exprimer quelque chose d'eux-mêmes au lieu de répéter des expressions et des pensées d'adulte ? J'ai vu de petits musulmans très entraînés au mécanisme de la lecture, commencer à déchiffrer des textes au bout de six mois, mais sans comprendre un seul mot de ce qu'ils lisaient (est-ce là le but à atteindre ?), des fillettes même de C.E. qui lisaient des phrases, des textes simples, mais qui étaient incapables de redire un mot de ce qu'elles avaient lu, tant était grande l'habitude prise de déchiffrer mécaniquement sans comprendre ; des élèves de C.M. enfin, pour la plupart incapables de faire une lecture intelligente d'un texte, alors que l'une d'entre elles, plus entraînée au langage parlé naturel (elle venait d'une école française et parlait avec ses petites camarades) lisait en mettant le ton.

Faut-il s'en étonner ? On perd un temps précieux à leur faire **lire mécaniquement des choses** qu'ils ne comprennent pas, ou d'une **qualité inférieure** comme : Riri a ri, bébé a bobo, etc..., au lieu de leur apprendre à penser et à lire ce qui vit, ce qu'ils peuvent sentir et vivre. Si l'on feuillette la plupart des livres à leur usage : ou bien ce sont de véritables

leçons de choses (C.F. : Lhermet, Le corps est formé de trois parties : la tête, le tronc, les membres, etc...) ou bien des chefs-d'œuvre littéraires au-dessus de leur compréhension, de leur sensibilité, de leur âme d'enfant et dont ils ne peuvent rien retenir ; ou bien encore, ce sont des textes simplifiés, **composés exprès pour eux**, que l'on a essayé de rendre vivants et qui sentent l'artificiel, le préparé ; là, **pas de vie réelle, pas de poésie** et aucun texte littéraire.

Pourtant, si l'on examine de près les matières des leçons de **langage** à leur intention, on y trouve un souci louable d'aborder les sujets les plus proches de l'enfant, mais aussi ce même souci étroit de vouloir **faire emmagasiner** à nos enfants **le maximum de mots, de phrases-modèles, de pensées-types**, sans « se préoccuper pleinement du besoin que ceux-ci peuvent en avoir, ni de l'usage qu'ils en feront. Chacun de nous à cet effet, connaît de ces lettres d'adultes pompeuses, remplies de mots ronflants employés à tort et à travers... Il ne faut pas se leurrer : l'école traditionnelle a cherché surtout à faire du **dressage** sans songer davantage à l'âme de l'enfant et à ses besoins, sans songer à former des êtres s'exprimant couramment et parlant correctement le français, des êtres conscients de leurs possibilités et de leurs devoirs vis-à-vis de la société scolaire d'abord et ensuite de la société tout court.

Feuilletons ce **programme** de l'enseignement des Musulmans : Nous avons là tous les sujets à traiter avec l'indication des mots nouveaux essentiels à apprendre à chaque leçon : c'est peut-être un travail qui a demandé beaucoup de recherches... que l'on a cru **rationnelles...** Très vite à le suivre de près, on se sent enfermé dans des barrières artificielles pesantes. La méthode traditionnelle utilisée à cet égard — et qui **défie la répétition** — ne contribue pas moins à peser lourdement sur l'âme de tous : maîtres et enfants, et l'ennui vient... Je me souviens du temps (1931-1935) où je me dirigeais, à 8 heures, vers ma classe de petits musulmans, l'angoisse au cœur : « Est-ce que ce **sujet** les intéressera ? » J'avais choisi dans les programmes spéciaux de l'Enseignement des Indigènes un des centres d'intérêt imposés... Il était clair qu'il ne m'intéressait pas, moi. Et mes petits ? Souvent leur accueil vivant dissipait en partie mes craintes ; mais pourquoi ne pas aller directement à cette **vie** qui palpite en eux et qu'ils brûlent de nous confier. Pourquoi substituer notre vie d'adulte et la monotonie de la méthode traditionnelle à la vie qui bouillonne en eux et ne demande qu'à s'affirmer. Ecoutez plutôt une de ces leçons traditionnelles (voir « Journal des Instituteurs de l'Afrique du

Nord », n° 3, du 22 octobre 1949, 7^e leçon : Écrire, lire, compter).

I. Nouvelles acquisitions :

Le maître montrant une ardoise, dira : **une ardoise**.

Un élève répètera, un autre, un groupe : **une ardoise**.

Puis... l'ardoise.

Procédez de même pour **tableau, livre, bûchette**.

II. L'action :

Le maître écrivant au tableau une lettre connue dira : **j'écris i, j'écris u**.

Puis, faisant l'action de compter des billes : **Je compte des billes : 1, 2...**

III. L'impératif :

Le maître à un élève : **Ecris o sur le tableau**, etc...

Je pense qu'il y a mieux à faire : ce n'est pas avec de telles leçons que nous mobiliserons l'attention de l'enfant et que nous ferons naître chez lui cette volonté de travail si captivante dans nos Ecoles Modernes.

D'ailleurs, comment peut-on, sans se lasser soi-même, faire répéter à satiété « lire, écrire, compter, ardoise, tableau, etc... », alors que la vie même de l'école, pour que l'école soit vivante, utilisera chaque jour ces mots d'usage courant.

On tirerait des conclusions non moins édifiantes pour la plupart des leçons de langage envisagées : « les parties du visage, la classe, la famille, etc... ». N'avons-nous pas mille occasions de dire à l'enfant : « lave tes oreilles, ferme la fenêtre, enlève les toiles d'araignée, brosse ton pantalon, ta robe est déchirée, tu vas la raccommorder, etc... » Et n'aurons-nous pas cent occasions offertes spontanément, naturellement par la vie, d'apprendre à l'enfant **d'une manière vécue** ce que c'est que « commander, obéir, respecter, aider, secourir... » sans qu'il soit besoin de faire une leçon spéciale sur ces notions abstraites ; leçon qui restera sans effet si l'on se contente d'expliquer les mots sans les intégrer à la vie de l'enfant.

La répétition imposée par l'adulte à l'enfant, à toute heure du jour, sur des sujets aussi peu captivants en soi, reste stérile. Nous pensons, nous, qu'il est des répétitions autrement efficaces parce que **jaillies spontanément de la Vie**. Nous pensons encore que dans l'Enseignement des Musulmans on a peut-être fait un trop grand abus de mots ; que « seuls sont nécessaires à l'enfant, seuls sont pour lui un enrichissement les mots dont il connaît, dont il désire du moins l'emploi, parce que ces mots s'intègrent aussitôt dans sa vie et s'incorporent à sa personnalité. Nous cherchons cependant à agrandir son champ. La vie elle-même se charge de cet enrichissement. L'enfant, qui vit en classe ne souffre pas un piétinement. Lorsque, son rayonnement social s'étendant, il sent la nécessité de mots nouveaux, il ne se rebute jamais » (Technique Freinet, C.E.L.,

Cannes) ; il cherche, il questionne. Notre tâche est justement de l'aider à ce moment-là pour qu'il ne fasse pas fausse route et n'attribue pas aux mots une signification erronée qu'il serait ensuite difficile de corriger.

Certains diront : « Mais, nous n'apprenons pas que des mots, nous construisons des phrases imitées, des **phrases-modèles** prises dans nos meilleurs auteurs, quelquefois... » J'ai déjà dit ce que je pensais de la littérature d'adulte à usage d'adulte... hors de la portée enfantine ou de la littérature artificielle faite pour enfants.

Cependant, l'enfant répond parfois même très bien aux questions posées sur un sujet précis, étudié ensemble ; mais la question elle-même fournit alors, le plus souvent, presque tous les matériaux de la réponse avec quelques variantes : forme du verbe, auxiliaire à employer, particularités de construction, etc... tout y est.

L'enfant bien entraîné au mouvement d'une phrase précise et muni du moule et des matériaux, peut répondre correctement dans l'ensemble. Mais le jour où vous lui dites pour la première fois : « Raconte-moi ce que tu as vu, ce que tu as fait hier... » Alors vous constatez avec effroi qu'il emploie les tournures apprises à tort et à travers ; les auxiliaires ne savent plus avec quels verbes s'accoler et vous entendez un jargon lamentable qui vous fait désespérer de votre tâche...

Où est donc l'erreur ? Quelquefois dans l'esprit : on cherche à faire du dressage ; on ne veut pas préparer des hommes clairvoyants, conscients de leurs possibilités et de leurs responsabilités ; et souvent dans la **méthode** qui n'est pas adaptée au but de notre enseignement : éduquer en même temps qu'instruire : former des hommes dignes ayant un rôle social à jouer. Il n'est pour cela qu'une bonne méthode naturelle, celle de la Vie : **partir de l'enfant**, s'appuyer sur lui pour enrichir sa personnalité, élargir ses connaissances, former son jugement et non plus « dispenser du haut de notre suffisance d'adulte des richesses verbales » qui ne parviennent jamais jusqu'à son âme.

Comment y parvenir ?

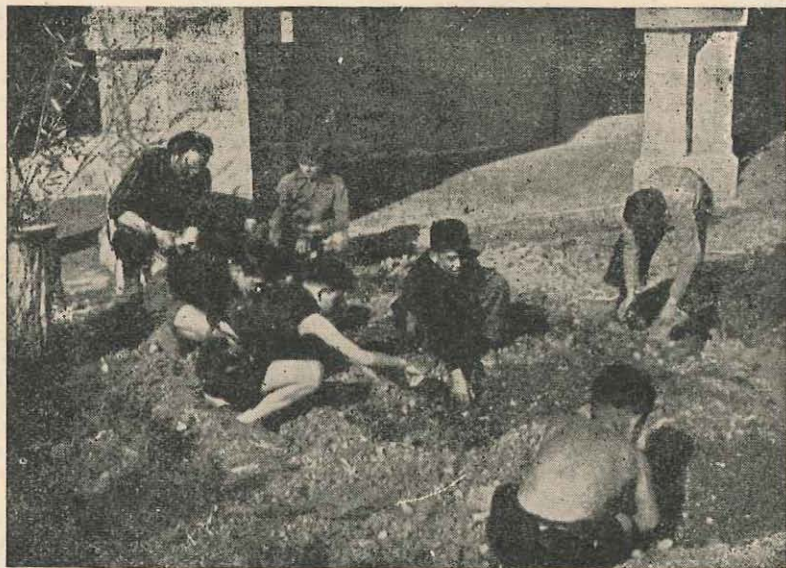
Il est clair que dans nos villes d'Afrique du Nord, **un premier pas** sera fait le jour où l'on aura réalisé effectivement sans restriction aucune, ce projet d'**Ecole unique** dont on parle tant depuis la Libération..., le jour où l'on acceptera sur les bancs de la même école tous les enfants d'âge scolaire quels qu'ils soient, sans discrimination raciale d'aucune sorte ; le jour où l'on verra le petit musulman et le petit européen se passionner pour les aventures du petit camarade voisin. Car, c'est dans la mesure où nous permettrons justement à **l'enfant de parler à l'enfant** que nous faciliterons à chacun l'acquisition de la langue maternelle du voisin, en particulier, nous faciliterons au petit musulman l'acquisition de la langue française. Qui sait mieux que l'enfant parler à l'enfant et se faire comprendre ?

Là est le **deuxième pas** à franchir. Il ne s'agit donc pas d'introduire à l'Ecole Unifiée les méthodes traditionnelles de l'Enseignement des Musulmans, comme certains le recommandaient avant la guerre, mais d'aller tous ensemble à l'Ecole de Vie, l'Ecole Moderne, la seule capable de former dans l'Union française des citoyens français aux mille reflets divers.

Ceci étant posé, il ne sera plus question spécialement de l'Enseignement des Musulmans, mais de l'enseignement du français en pays bilingues : soit dans nos pays de l'Union française, soit dans les régions patoisantes de la Métropole ou dans les Maisons d'enfants pour réfugiés étrangers. Les expériences qui suivront sont toutes des essais d'adaptation des Méthodes Freinet à l'Enseignement du français en pays bilingues. Les camarades ont tous essayé

d'aller à la Vie ; leurs expériences diverses portent peut-être encore en elles quelques traces de la scolastique (on ne s'en débarrasse totalement qu'à la longue). Quelles qu'elles soient, je pense qu'elles vous feront entrevoir des possibilités et vous aideront à tenter votre propre expérience avec votre personnalité propre et compte tenu du milieu local dans lequel vous vivez.

Il n'y a pas un aspect unique de l'Ecole Moderne ; il y en a autant que de milieux scolaires différents, autant que de personnalités diverses d'instituteurs, mais il y a un point de départ commun à toutes ces expériences vécues et qui est : **l'expression libre de l'enfant** : puissant levier de travail, merveilleux instrument de culture.



Avec les petits Espagnols

Expériences réalisées

Je ne peux pas parler des réalisations des camarades, sans évoquer la merveilleuse réussite de l'expérience tentée par l'Ecole Freinet lorsque celle-ci ouvrit toutes grandes ses portes aux petits réfugiés de l'Espagne Républicaine.

Quand on se rappelle l'extrême dénuement moral et physique de ces enfants ballotés ici et là par la guerre, on demeure émerveillé et ému en songeant à l'œuvre réalisée en quelques années. Ceux qui, comme moi, ont assisté au stage Freinet, en 1939, ne sont pas prêts d'oublier le caractère si profondément émouvant et patriotique de la danse d'Alfonso, danse improvisée autour du feu de camp, danse artistique exprimant ses douleurs et ses espérances

de petit réfugié : l'enfant, libéré de la faim et de ses frayeurs, regarde la vie en face, retrouve son âme, sa raison de vivre, son combat.

Comment Elise et Freinet étaient-ils arrivés à cela ? En leur donnant momentanément une famille au milieu des petits Français de l'école, en prenant en charge leurs déficiences morales et physiques, en les écoutant, en vivant leurs soucis, leurs joies, leurs peines. Et voici que nos « Enfants » s'enrichissent de ce chef-d'œuvre bouleversant de théâtre vécu et créé par des enfants : « Ils jouaient » et que « Pionniers », le journal de l'Ecole Freinet, reflète cette vie aux aspects multiples de petits Espagnols et de petits Français vivant côte à côte, partageant fraternellement soucis et joies.

A l'Ecole Freinet avec les petits espagnols (1937-1939)

Les événements nous ont contraints à faire à l'Ecole Freinet, entre 1937 et 1939, une expérience précise et concluante d'apprentissage de la langue par nos techniques. On verra d'ailleurs que cette expérience corrobore parfaitement ce que dit à ce sujet Suzanne Daviault.

La grande difficulté a été la période de commune initiation pour ainsi dire, quand nous avons reçu en 1937 nos deux premières fillettes espagnoles qui ne comprenaient pas un mot de français, alors que nous ne connaissions pas encore nous-mêmes un seul mot d'espagnol.

Nous avons commencé à laisser vivre Carmen et Rosario avec leurs camarades où elles ont fort bien appris les mots-clés. Et ensuite, nous avons commencé à imprimer de courtes phrases, d'un côté en espagnol avec, en face, la traduction française. Nos petits Français s'intéressaient autant que les petits Espagnols à cette activité.

Les acquisitions en écriture et en lecture allaient de pair avec les acquisitions en langage, qui étaient extrêmement rapides comme sont rapides toutes les acquisitions de langage d'enfants placés dans un milieu non seulement parlant mais **vivant** la langue à apprendre.

Quand un nouveau contingent de cinq petits Espagnols nous est parvenu, le travail de début était déjà facilité du fait que Carmen et Rosario avaient déjà un bagage rudimentaire en français et pouvaient faire fonction de traducteurs occasionnels.

Avec l'aggravation des événements d'Espagne, nous avons eu jusqu'à 50 et 60 enfants espagnols dans notre Ecole, avec une minorité seulement de Français.

Le processus d'enseignement était toujours le même :

a) Nous enseignions aux enfants à parler, à écrire et à lire les mots et les phrases-clés, ceux dont ils avaient besoin en tout premier lieu pour vivre. Et comer (manger) était, hélas ! le premier cri.

b) Parallèlement, nous écrivions et nous imprimions pour les débutants (même âgés) un court texte vivant en espagnol, avec traduction française, et rehaussé et complété de dessins et gravures qui, pour ces enfants hallucinés par les événements dont ils avaient été témoins et victimes, constituaient une essentielle libération.

c) Et, avec les grands, nous sommes assez vite passés à la rédaction et à la composition de textes beaucoup plus longs, imprimés en c. 10. Nous ne donnions plus qu'accidentellement la traduction imprimée parce que tous nos enfants — espagnols et français — étaient

parvenus très vite à comprendre un texte **vivant** dans l'une et l'autre langue. Nous imprimions un jour un texte espagnol, et le lendemain un texte français. Car notre but n'était pas seulement d'apprendre le français à nos petits espagnols, mais aussi de continuer à les cultiver dans leur langue maternelle, ce qui, on le voit, compliquait encore — apparemment — le problème.

Pour cette double besogne, nous étions handicapés, Elise Freinet et moi, par notre ignorance totale, au début, de la langue espagnole. Nous l'avons apprise — Elise Freinet surtout — exactement comme les Espagnols apprennent le français. Il faut dire que l'écriture espagnole est beaucoup plus conforme que l'écriture française à la langue parlée et qu'il nous suffisait de traduire en langage écrit le langage parlé de nos enfants.

Nous exploitions ensuite textes espagnols ou français avec notamment chasse aux mots. Les Espagnols s'entraînaient très vite à rédiger leurs textes en français.

Résultat — car c'est le résultat seul qui peut faire la preuve de la valeur d'une technique : au bout de quelques mois, tous les enfants parlaient, écrivaient et lisaient le français. Au bout d'un an, l'apprentissage était presque parfait. Et quand la guerre de 39 nous a contraints à réembarquer précipitamment tous nos enfants, tous nos petits espagnols parlaient un français correct, parfois même très pur et sans accent, et écrivaient de même avec aisance un français qui ne déshonorait pas la majorité de nos candidats au C.E.P.

A notre stage de 39, à l'Ecole Freinet, nous avions même fait une épreuve : nous avions mis côte à côte deux fillettes de même âge (13 ans environ) dont l'une, espagnole, était chez nous depuis plus d'un an. Nous leur avions donné une dictée du C.E.P. Carmencita avait fait trois fautes seulement, moins que sa camarade française. Seulement, elle ne connaissait absolument aucune règle de grammaire ou d'orthographe, parce que, au lieu de partir de l'étude des règles, nous étions partis de la vie. Et nous avons fait encore là la preuve que, pour l'apprentissage d'une langue quelle qu'elle soit, « la grammaire est bien inutile ».

Et parce que nous avons appris la langue étrangère, non par les règles et la scolastique mais en vivant, nous n'avions pas, en parlant, à essayer de nous rappeler ces règles pour essayer de reconstruire notre langue en langue étrangère. Celle-ci, comme la nôtre, était liée à notre vie, incorporée à cette vie, accrochée comme la langue maternelle au plus profond de l'individu. On ne l'oublie plus.

Et, de fait, tous les petits espagnols qui sont passés à notre école ont conservé une profonde reconnaissance de la langue, même ceux qui sont depuis dix ans en Espagne et qui continuent à nous écrire. Je ne parle pas de ceux ou de celles que le sort a laissés en France et qu'on ne distingue plus aujourd'hui des Français, ni pour le langage parlé sans accent, ni pour le langage écrit.

Et pendant le même temps, par le même processus vivant, nos petits élèves français ont appris de même, absolument sans aucune règle, la langue espagnole écrite et parlée. Balouette, qui a vécu ces moments-là, parle encore un espagnol très pur et l'écrirait de même, et le lit.

Comme on le voit, cette expérience est probante à 100 %. Alors que les écoles traditionnelles, axées sur les règles et les devoirs, ne parviennent pas, malgré de longues années de scolarité, nous pouvons affirmer que nous nous ferions forts d'apprendre ainsi, en un ou deux ans, une langue étrangère à des enfants, et cela seulement en vivant, mais à condition, certes, de pouvoir vivre, parler et écrire en contact avec des Français.

Et à condition aussi que les élèves n'aient pas été orientés au préalable vers l'apprentissage de la langue par les règles. Car, alors, au lieu de parler et d'écrire pour ainsi dire avec leur cœur, avec leur intuition et leur vie, ils ne savent plus parler et écrire que selon les règles qu'on leur a enseignées. Alors, ils font comme l'étranger qui croirait que, pour former des mots, il faut, d'abord, former les lettres à la perfection, et qui regarderait les lettres mais ne verrait plus ni le mot, ni la phrase, ni la tranche de vie et de pensée qu'ils expriment.

Nous avons des exemples d'hommes pourtant cultivés qui, handicapés par ce faux départ formel, ne parviennent absolument plus — après

plus de dix ans de vie en France — à parler, à lire et à écrire un français correct. La scolarité a tué en eux toutes possibilités.

La vie dans un milieu constructif, avec des techniques comme celles que nous recommandons, permet donc d'enseigner dans un temps record, à des enfants, une langue qui n'est pas leur langue maternelle et qui parviendra, tout comme la langue maternelle, à être pour eux un moyen d'expression.

Nous aurons à tirer de telles expériences, des conclusions valables, non seulement pour l'enseignement dans les pays ou les régions bilingues, mais encore pour toutes les classes normales où la faillite de la scolastique est si flagrante.

Nos techniques triomphent et triompheront parce qu'elles sont des techniques de vie.

C. F.

Les expériences qui vont suivre ne sont pas d'aussi belles réussites, hélas ! les enfants ne nous sont confiés que six heures par jour, en dehors desquelles ils ne parlent pas le français : nous n'avons pas le pouvoir d'améliorer les conditions matérielles de leur existence, lesquelles influencent terriblement leur comportement physique et moral ; enfin, nos écoles ont un autre caractère commun défavorable : l'élément parlant le français comme langue maternelle en est totalement absent. Et cependant, vous verrez que, très vite, nos enfants sont arrivés à l'**expression libre** et à la réalisation d'une **collectivité scolaire vivante**. En cela, ces expériences sont des réussites.

Ces essais n'ont aucune prétention, ils sont l'œuvre d'instituteurs ordinaires, à la ville ou au bled, éloignés de pays où la langue courante est le français ; l'œuvre de maîtres désireux d'échapper à la routine et à l'ennui et heureux d'apporter leur pierre à la cause de l'enfance, aux côtés de ceux qui ont montré la voie lumineuse de l'Ecole de Vie.

Quelles sont les bases de notre enseignement ?

Nous avons fait nôtres les principes énoncés par Freinet dans la B.E.N.P. « Techniques Freinet » :

« Notre activité doit tout entière être basée sur les besoins fonctionnels des enfants ; l'école doit sortir de terre avec de la couleur locale et une sève de terroir qui la rende forte, la **vie de l'enfant** au milieu de l'intense vie sociale doit être le **moteur** essentiel et la **motivation** capitale de notre effort éducatif. Nous plongeons d'une part dans le terrain ferme, actif et fécond de la vie et des intérêts enfantins pour nous élever puissamment jusqu'aux acqui-

sitions prévues aux programmes auxquelles nous redonnons un sens créateur et éducatif. »

A la base de notre technique se trouve donc l'expression libre de l'enfant par le récit et le dessin libres.

Comment faciliter l'**expression libre** de l'enfant dans nos écoles spéciales, comment la motiver ? Il nous faut d'abord **conquérir l'enfant** et lui inspirer confiance ; par quels moyens ?

Comment aborder l'enfant de 6 ans qui arrive quelquefois en pleurant à l'école et qui a peur du « roumi » — comme dans certains villages kabyles — l'enfant qui arrive en petit sauva-

geon, craintif ou hérissé ? Il faut que, tout de suite, il **sente en nous un ami** et non un gendarme : pour cela, nous lui parlons en toute occasion, car s'il ne comprend pas encore nos paroles, il comprend nos sourires, il « sent » notre attitude protectrice, encourageante, nos sentiments amicaux. Ce premier travail se fait occasionnellement en classe et souvent aux créations. Et bientôt nous avons la joie de les voir venir à nous pour nous conter leurs histoires drôles ou tristes, en leur langue maternelle, avec quelquefois de la malice plein les yeux. Ne nous débarrassons point d'eux, même si nous n'entendons pas leur langue et essayons de les comprendre par leurs gestes, leurs drôleries ou par le truchement d'un élève plus grand. Ce n'est pas du temps perdu.

Nous serons mieux à même de les comprendre et de les conquérir pour mener à bien notre tâche si **nous connaissons** en profondeur **leur milieu propre**. C'est notre devoir d'étudier le pays dans lequel ils vivent, de parler avec les parents, de connaître, autant que faire se peut, leur familles, leurs maisons... et leur langue maternelle.

Un mot de leur langue maternelle sortant de notre bouche, à l'occasion, fait s'épanouir les visages et briller les yeux de contentement. Et bientôt naît en l'enfant le désir de se confier au maître indulgent et affectueux qui lui rappelle un peu maman ou papa.

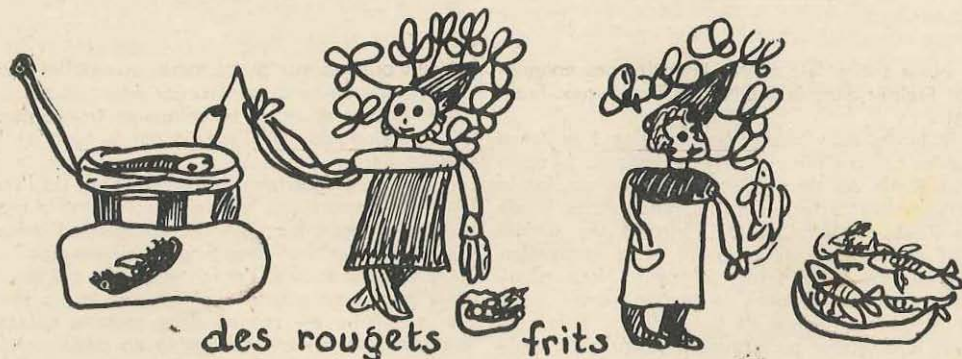
Et c'est bien un peu **comme la maman** parlant à son bébé, que nous nous adressons à l'enfant de 5 ou 6 ans. Comment, en effet, le bébé apprend-il à parler ? Tout d'abord il écoute, regarde les gestes de sa mère, les objets qu'elle touche, ses mouvements et il associe bien vite le son voulu au geste correspondant ; puis il s'essaie. Quelquefois, il reste de très

longs mois sans parler, se contentant d'écouter, d'enregistrer : cependant il comprend tout ; il entend des centaines de mots associés à des pensées, à des gestes. Qui s'aviserait de le bousculer ? Et un beau jour... il parle ; il en a senti le besoin ; il s'est essayé à articuler les mots entendus ; il parle. Quel bonheur !

Nous ne procédons pas autrement avec nos petits et c'est une grande joie pour nous le premier jour où l'un d'eux s'essaie à parler, comme ses camarades plus avancés, pour soulager son cœur et faire plaisir à sa maîtresse. Et l'enseignement du français devient **une grande conversation amicale** entre maîtres et enfants, chacun apportant à la collectivité scolaire toutes ses découvertes, tous ses soucis, tous ses espoirs, toutes ses joies pour le plus grand profit de chacun.

Et, en vérité, pourquoi serait-il plus difficile d'apprendre au petit enfant à parler en français de sa vie propre qui le passionne, plutôt que lui apprendre selon la méthode traditionnelle « à s'asseoir, se lever, fermer la porte » le premier jour de son arrivée ? Souvent, un plus déluré voyant l'embarras de ses camarades, leur souffle l'ordre en sa langue maternelle, et cela à l'insu du maître. Fort heureusement pour ce dernier ! De même, dans nos classes de petits, il se trouve presque toujours un enfant à l'esprit plus vif ou possédant quelques rudiments de français appris on ne sait où ni comment et qui vient au secours du maître et des enfants. On ne refuse pas la perche ainsi tendue ici ou là...

Essayons de pénétrer plus avant dans le problème de l'enseignement du français dans les pays bilingues et pour cela pénétrons dans des classes aux physionomies diverses formant des types de classes différenciés.



A l'Ecole maternelle

Si locaux et maîtres étaient en nombres suffisants, la scolarité débiterait également pour nos petits par des classes maternelles ou enfantines où l'on n'aurait pas la hantise de l'apprentissage de lecture, par des écoles maternelles où se rencontreraient enfants de tous milieux et de toutes races. Et il n'y aurait pas là d'autres programmes que la Vie, réservant le véritable apprentissage de la lecture pour les classes primaires. Et je vous assure que l'enfant s'étant familiarisé pendant un an ou deux aux consonnances françaises, aux termes d'usage courant selon les méthodes naturelles de l'Ecole Moderne, se mettrait plus facilement et plus rapidement, le moment venu, à la lecture vivante de tranches de sa vie. L'élocution consisterait uniquement en **conversations** et ce travail ne différerait guère de celui pratiqué sans le savoir par la maman parlant avec son bébé.

Mais, hélas ! les écoles maternelles sont en nombre trop limité, en Afrique du Nord tout au moins ; les petits n'arrivent à l'école qu'à 6 ans (si ce n'est 7 en Afrique du Nord) et les programmes exigent toujours que l'enfant de pays bilingues apprenne à parler et à lire le français dès le premier jour de son arrivée à l'école. Comment concilier rapidement l'apprentissage du langage et celui de la lecture ?

Que l'enfant apprenne donc à lire ce qu'il exprime volontiers, **sa propre pensée, sa vie** ;

qu'il lise non des syllabes, ni des mots, ni même la pensée d'autrui, mais sa pensée. Ce n'est pas ici le moment d'aborder dans le détail la question de la **Méthode globale associée à l'Imprimerie à l'Ecole et au récit libre** (voir la belle brochure de L. Mawet : « Méthode globale idéale », à la C.E.L.). Mais je veux souligner ici spécialement l'énorme avantage que le petit enfant de pays bilingues retire de la connaissance globale des mots, des choses, des phrases, outils de la pensée vécue. Chaque mot s'acquiert non pas comme une vérité absolue, mais dans son **sens vivant**, inséparable de l'expression de la pensée de l'enfant dans une phrase donnée.

Comment **aider l'enfant** à s'exprimer dès qu'on a fait naître en lui le désir de... parler, de se confier ? Tout serait merveilleusement simplifié si nous connaissions sa langue maternelle ; plus vite d'ailleurs nous gagnerions sa confiance, plus vite aussi la classe traduirait au tableau, avec notre aide, la pensée de l'enfant s'exprimant les premiers jours dans sa langue maternelle ; cela éviterait bien des pertes de temps. Mais, hélas ! — en Afrique du Nord, par exemple — beaucoup de maîtres ignorent tout de la langue maternelle des enfants qui leur sont confiés, quand ils n'ignorent pas, par surcroît, tout de la vie des musulmans qu'ils croient connaître à fond. Comment faire ?

Entrons en classe. Voici une

Classe comprenant classe d'initiation et cours préparatoire

Très souvent, en effet, dans les écoles de bled algérien ou de villages de France, il n'y a que deux ou trois ou quatre classes. En ce cas, la classe des tout-petits comprend nécessairement deux années et nous aurons, avec une équipe de nouveaux totalement ignorants, un groupe d'enfants scolarisés depuis un an, possédant, par conséquent, quelques rudiments de français, qui nous permettront d'entrer immédiatement et facilement en contact avec notre classe et d'amorcer sans retard notre travail : alors, nous incitons les enfants à parler, à raconter en nous mettant dans l'attitude familière et attirante du papa ou de la maman parlant avec son enfant : « Qu'avez-vous fait, hier ? Qu'as-tu vu ? Que faisait ta maman ?... », etc..., autant de questions simples faites pour leur suggérer un récit.

Voici la préparation du **premier texte** recueilli en octobre 1940 dans une classe non précédemment initiée à l'Education Nouvelle et com-

prenant : classe d'initiation et cours préparatoire ne sachant pas lire. Une petite du C.P. dit (classe annexée indigène Mazagran) : « Hier, j'ai mangé du... », le mot est difficile à sortir ; alors on consulte les voisines, on cherche ensemble. Et c'est là que la connaissance de la langue serait utile... pour aider les mémoires rebelles. J'entends « houts » (poisson). Je connais le mot, mais je ne dis rien et je les aide à orienter les recherches ; je pose de nouvelles questions, fais dessiner au tableau l'objet cherché. C'est passionnant de chercher ainsi, tout le monde y participe. Et soudain, le mot tant attendu jaillit d'une tête moins rebelle : **poisson**. Il est lancé comme une victoire. Ou bien, il arrive que personne ne sache et c'est normal ; alors, après plusieurs recherches faites par les élèves, le maître donne le mot ; de toutes façons, le mot né du besoin de l'enfant s'ancre plus sûrement dans son esprit que si vous le lui serviez — pâture toute prête —

au cours d'une leçon préparée par vous, sans lien direct avec sa vie, ses émotions personnelles.

Enfin, l'on fait préciser la pensée de l'enfant par de multiples questions et l'on en vient à parler de la couleur du poisson, de la façon de le cuire, de l'huile, de la poêle, du feu, etc..., et finalement nous écrivons :

« Zohra a mangé des rougets frits avec du persil. »

Et vite, les unes vont imprimer le texte pendant que les autres lisent, écrivent.

Qu'ont fait les petites nouvelles pendant ce temps ? Elles ont écouté d'abord, regardé le dessin, participé des yeux et de la pensée au travail ; leurs yeux s'animent devant les dessins au tableau faits par leurs camarades ; elles refont les gestes, répètent les mots (l'on veille de suite à la bonne prononciation) et puis elles lisent ; la **répétition nécessaire** se fait déjà par la lecture. Puis elles s'essaient à l'écriture et vite l'on fait dessiner sur feuilles volantes les meilleures illustrations du texte exécutées sur l'ardoise, de façon à concrétiser chaque mot, chaque action pour la séance prochaine de langage ou de lecture (1). L'après-midi même, si possible, les fillettes apportent le matériel cité : huile, poisson, etc... et le langage s'affermi, s'étend davantage le soir ou le lendemain (suivant les possibilités d'exploitation du texte) sur l'objet apporté ou les dessins concrétisant la pensée de l'enfant ou l'action.

En deuxième lecture, si les mots ne reviennent pas, facilement à la mémoire des nouvelles, nous les aidons en refaisant le geste qui appelle l'action, nous les incitons à rechercher sous les dessins affichés au tableau ou au mur, le mot correspondant à celui qu'elles essaient de déchiffrer — lent mais fructueux travail : les yeux vont du texte aux dessins, deux fois, trois fois, quatre fois, pour se fixer enfin sur le mot cherché concrétisé par le dessin ; l'association se fait entre la pensée et le mot et celui-ci jaillit...

Nous n'exigeons pas que les premières lectures soient sues parfaitement par nos petites nouvelles avant de passer à un autre texte ; **les mots d'usage courant, les mots de liaison** qui ont bien du mal à se fixer dans l'esprit sans doute par ce qu'il n'est pas possible de les concrétiser... reviendront suffisamment dans les lectures à venir pour se fixer au jour voulu. Nous les habituons encore à reconnaître les dessins formés par les lettres assemblées par de petits exercices devenus presque classiques en cette époque de développement officiel des méthodes nouvelles d'enseignement : ce sont les bandelettes imprimées reproduisant la phrase du texte et découpées : les enfants placent

les mots découpés sur les mots correspondants de la feuille imprimée que chacun d'eux vient de recevoir pour son Livre de Vie...

Et le lendemain, un nouveau récit libre vient enrichir la vie de l'école et faire jaillir l'intérêt de la lecture et de l'écriture, un récit fidèle, interprète de la pensée de l'enfant...

Et ne dites pas — sans jamais avoir cherché à faire parler l'enfant sur lui-même — que l'intérêt de l'enfant ne varie guère et n'ouvre guère d'horizons nouveaux. L'enfant musulman, comme l'Européen, s'intéresse à tout ce qui vit autour de lui et comme lui se lasse de la répétition des mêmes choses, se lasse du piétinement, il lui faut avancer vers de nouveaux horizons. Il est curieux de nature, sauf à de rares exceptions près, comme en cette portion de la Kabylie maritime montagnaise, si différente en cela du resté de la Kabylie proprement dite, si sauvage en même temps et si repliée sur elle-même.

Voici, à titre documentaire, la série ordonnée des textes mis sur pied et lus par ces mêmes élèves, au cours des deux premiers mois de scolarité, dans ce petit village de Mazagran où petites filles européennes, à l'imitation de leurs parents et de leur maîtresse, hélas ! ne fraient pas avec les petites musulmanes :

Zohra a mangé des rougets frits avec du persil.

Maman a fait des gâteaux avec du sucre.

Papa a fait une petite table ornée de fleurs.

Maman a fait de la confiture avec du raisin.

Papa a travaillé au jardin ; il a pioché.

Hier, Louisa a mangé des macaronis et des pommes de terre.

Hier, papa a acheté des pommes de terre et des tomates.

la maman d'Alima avait mal aux yeux.

le pêcheur prend du poisson.

mon frère et ma sœur ont bu du café au lait.

Zohra a mangé des olives vertes. Mon frère m'a acheté une robe et un tablier.

ma cousine m'a acheté des pommes et des gâteaux.

tous les jours, je joue à la corde avec ma sœur. le vent a fait tomber un arbre dans le jardin de Zoubida.

hier à midi, j'ai lavé la vaisselle dans la bassine. Maman a fait frire des beignets dans la poêle pour mon oncle.

demain, ma cousine tuera le mouton de la fête avec un gros couteau.

une abeille a piqué Yamina à la paupière : elle est enflée.

les soldats portent le fusil sur l'épaule.

Puis, les textes s'allongent :

hier nous sommes allées en promenade pour cueillir des fleurs sur la montagne : Rabia, Aïcha Péra et moi.

maman traite ma chèvre noire aux grosses mamelles pleines de lait.

le frère de Sabria a rapporté deux beaux avions ; un vert pour elle, un jaune pour son petit frère.

(1) Le maître inscrit sous chaque dessin le mot correspondant en lettres d'imprimerie ou en script.

*les épiciers ont donné le pétrole et le savon.
maman a lavé le linge dans le bassin.
hier ma mère, ma sœur et moi, nous sommes
allées en promenade ; nous avons vu des petits
pois et des fèves avec leurs fleurs blanches.*

Souvent, à leurs moments de liberté, j'ai vu mes petites musulmanes prendre leur livre de vie, car chacune d'elles reçoit en une reliure invisible le texte imprimé le matin, pour relire les textes anciens : elles les savaient par cœur et je n'avais pas eu à imposer le travail fastidieux de la répétition monotone. Chaque petit texte a été l'occasion d'une conversation animée autour du sujet choisi par les enfants ; quelquefois même, le récit libre nous a conduit à confectionner une sorte de dinette en classe. Et je vous assure que les langues ne cessaient pas de marcher : le langage de la vie permet des sortes de miracles ; avec lui, on peut aborder toutes les formes verbales.

J'ai procédé de la même façon dans une de ces écoles de la Kabylie maritime si indépendante, si arriérée même par endroits : à Tabarourt. La première année a été dure, je ne le cache pas : je ne connaissais ni le pays, ni la langue, et mes élèves, sauf deux au C.M. qui n'étaient pas du pays et travaillaient seules avec fiches, ne savaient absolument rien. De plus, mes filles étaient très réservées... Mais la faille même de l'Enseignement traditionnel que j'avais pu constater à mon arrivée m'incitèrent à persévérer et, en fin d'année, j'avais une classe très vivante : mes filles parlaient. J'avais réussi là où avaient échoué plusieurs années d'enseignement traditionnel.

A la rentrée suivante, en octobre 1943, le travail démarrait activement dès le premier jour, amorcé par mon Cours préparatoire. Je n'avais plus besoin de les encourager à parler, elles parlaient d'elles-mêmes.

lundi 11 octobre 1.943

ce matin , Mariama
a apporté du lait
à la maîtresse, dans
un pot à lait.

Voici le premier texte choisi :
*Ce matin, Mariama a apporté du lait à la
maîtresse.*

Nous faisons classe sous le préau, la classe n'étant pas encore en état, le pot à lait était encore là, sur une marche de l'escalier de la maison. Je vous laisse à penser si le travail fut vivant et compris par tous, même par les tout nouveaux. Vite, on se mit à dessiner, qui Ma-

riama, qui le pot à lait, qui la maîtresse. Et la lecture vivifiée par le récit de l'enfant ne lassa personne.

Que nous sommes loin des leçons de langage traditionnelles. Ecoutez plutôt :

Hier, dimanche, je suis allée ramasser les olives...

Hier matin, je suis allée au moulin...

hier, j'ai gardé les moutons...

J'ai porté le déjeuner à grand-père... etc...

Ainsi le Journal de Vie de la classe s'élaborait peu à peu, à la grande joie des enfants. Nous ne pouvions, hélas ! pas l'échanger avec des écoles correspondantes, l'Algérie sortait à peine de l'oppression de Vichy ; peu de camarades avaient pu reprendre le travail puisque la guerre continuait.

Cela nous manquait : **l'échange interscolaire** permettant une **deuxième motivation du récit libre**.

Mais quand les nouvelles élèves se décideront-elles à parler ? Qu'importe le moment, mais vous pouvez être sûrs qu'il viendra inmanquablement, cet instant. Pour quelques-unes, il vient très vite, surtout si nos petites sentent qu'elles peuvent parler comme elles savent, sans être arrêtées à chaque mot, sans encourir de reproches pour leurs fautes de français ; pour celles-là, dès qu'elles ont compris intuitivement l'allure générale de la phrase, dès qu'elles savent quelques mots d'action, les voilà parties : elles ont hâte de prendre part à cette vie commune, à raconter elles aussi. Et elles commencent... en français ; puis, un mot les arrête soudain ; enfin, la langue maternelle dit si bien ce que l'on veut dire... alors elles la reprennent tout naturellement et le récit s'écoule alerte ; il a encore cet avantage unique, c'est qu'il est compris d'emblée par tout notre jeune auditoire qui est « tout yeux, tout oreilles ». Nous voilà immédiatement en plein dans le sujet. Et nous essayons tous ensemble de reproduire l'histoire racontée en bon français. Ce sont les plus anciennes qui se hâtent de me refaire le récit, que j'ai d'ailleurs compris dans l'ensemble. Et quand le mot manque, elles minent l'action, elles dessinent l'objet et bientôt je peux écrire l'histoire en entier au tableau.

Et quand vraiment, ni les dessins, ni les actions, ni les questions complémentaires n'ont pu me faire trouver le mot manquant (cela arrive pour les objets spécifiquement indigènes et qui n'ont pas leur correspondant en français, ou bien encore pour les plantes spécifiquement africaines, nous remettons au soir le dernier éclaircissement : « Apporte-moi cette plante cet après-midi ». Et nous faisons quand même notre récit.

D'ailleurs, dès que l'école possède trois ou quatre classes, il s'y trouve toujours un collègue parlant la langue maternelle des enfants et il est facile alors de lui demander des éclaircissements qu'il ne refusera jamais de donner, bien au contraire.

Enfin, il faut aussi espérer que dans l'école de demain, la collaboration pédagogique loyale à l'intérieur de l'école sera une réalité vivante. Et je ne vois pas pourquoi un enfant d'une grande classe ne viendrait pas au début de l'année, deux ou trois minutes chaque matin, aider à camper le texte choisi au tableau. Cela

faciliterait les recherches des petits sans dommage sensible pour la grande classe.

L'on m'a objecté quelquefois : « Vos textes du Cours préparatoire sont **trop longs** pour les nouveaux de la classe d'initiation ». C'est un fait. Mais tous les maîtres d'école à classe unique savent tout le parti que l'on peut tirer d'un texte des grands pour des petits : il suffit — lorsque les textes sont tirés pour les plus grands — de retirer quelques lignes de la presse avant de faire le tirage des petits. Pour la classe d'initiation, on choisit les passages les plus vivants, éliminant du texte du C.P. tous les détails un peu compliqués pour eux.

Mais quand commencerons-nous nos **premières remarques orthographiques ou grammaticales** ? Evidemment, pas la première année, du moins pas avant que nos petits n'aient un bagage suffisant de mots. Cela se fera très légèrement et **occasionnellement** au cours de la deuxième année, quand le texte et les remarques spontanées de l'enfant en fourniront l'occasion. Il est vain d'embarrasser la cervelle de nos petits de mots sans vie sans consistance pour eux : la vie et uniquement la vie. Nous acceptons seulement de faire les remarques que nécessitent une bonne lecture, une première orthographe. Tout le reste s'acquerra par usage, intuitivement.

Nous apprenons, par exemple, à donner des noms aux personnes, aux bêtes, aux choses. Au cours d'exercices de contrôle, certains de nos enfants mettront un s aux noms, d'autres pas. Là, nous ferons remarquer : on met un s quand il y a les ou des devant, ou quand il y en a beaucoup. Même remarque pour les mots d'usage courant en **eau** ou **eu**.

Et avec plaisir ils feront des exercices d'entraînement mécanique avec les mots de leurs textes : la maison, les maisons.

Dès le Cours préparatoire, nous commençons les **exercices de chasse aux mots** qui faciliteront l'apprentissage de la lecture et l'acquisition du langage, en même temps qu'ils déchainent l'enthousiasme et développent la vivacité d'esprit des enfants.

Un matin, une de mes petites remarque : « Mariama, c'est comme maman... » Alors nous en profitons pour partir en chasse. Nous relisons les anciens textes à la recherche des mots comme maman ; c'est à qui trouvera le premier : mariama, matin, marche, magasin, ramasser... Et vite, j'inscris au tableau les mots, les bribes de phrase que les enfants me livrent, en mettant en relief la syllabe ma. Aux mots relevés dans leur livre de vie s'ajoutent souvent quelque mots semblables, mais non encore étudiés en lecture, que l'enfant a découverts spontanément dans son esprit et qu'il me donne avec quel rayonnement de joie sur son visage ! Ainsi, sans pression d'aucune sorte, sans explication inutile, l'esprit de l'enfant a fait l'association entre le son et l'écriture du mot.

Ainsi un tableau de lecture, motivé par le besoin de l'enfant, s'ébauche, reflétant la vie de tous.

Que nous sommes loin des tableaux de lecture signalés, préparés à l'avance par le maître de l'Ecole traditionnelle ou imprimés sur les livres à l'intention de l'élève de la ville comme à celui de nos campagnes, à celui de la côte comme à celui de la montagne et dont voici un spécimen tiré d'un livre spécialement conçu pour les écoles musulmanes.

le phonographe, le télégraphe, le phare, une orpheline. Qui a vu le fil du télégraphe, le paralytique sera guéri... le photographe fera la photographie, le sémaphore a signalé la barque.

Voilà donc le son ma bien connu. Un lent travail se fait. Et un beau jour, vous aurez la surprise et la joie d'entendre un de vos petits vous dire soudain : « Madame, je crois bien que je sais écrire Jojo. » Et de son écriture malhabile, il trace au tableau : « Jojo ». Le voilà tout fier de sa réussite. Et vous n'y êtes pour rien : seul il a saisi le mécanisme de la lecture.

D'autres exercices de chasse aux mots viendront de temps à autre prendre la place du récit libre ou le compléter. Vous verrez très vite qu'il n'est pas nécessaire d'étudier spécialement chaque cas ; les rapports entre syllabes, lettres et sons s'imposent à l'enfant par les mots qui vivent sous leurs yeux. L'exercice de chasse aux mots permet à l'enfant d'assurer leur acquisition, de revoir d'une manière originale et agréable ses lectures, d'exercer sa vivacité d'esprit.

Une autre fois, l'exercice de chasse aux mots intéressera un son composé, il y a tant de mots courts acquis globalement qui les ont habitués à la forme de ces sons : mon, fou, cou, moi, tout, soir, voir, ou hou, en, on, etc... que les associations se font assez facilement en leur esprit. Ce sont des exercices que les enfants aiment et il n'y a pas forcément progression dans les difficultés, du moins dans le sens prévu par les maîtres de l'école traditionnelle : un son composé peut très bien avoir été remarqué avant un son plus simple ; ceci est dû à la nature globale de l'acquisition de l'enfant.

hier soir ma grand' mère m'a
demandé tu va porté des oranges pour
une femme qui s'appelle Labouze puis
je lui porté les oranges pour elle
puis je suis allés au jardin ma
sœur mon frère Fatima et moi

Tendresse maternelle

Hier soir, nous sommes allés au jardin, ma sœur, mon frère, ma cousine Fatima et moi. Nous avons joué au labour et nous chantions : « Labourez en Auvergne, labourez... »

Puis nous sommes revenus à la maison.

Ma mère m'a donné une pomme très, très, très rouge. Alors je lui ai dit : « Je t'aime de tout mon cœur ». Elle m'a embrassée dix fois et m'a donné un gros morceau de pain et du chocolat. Je lui ai dit : « Merci ! maman, merci ! »

ZAHRA CHERFA.

On ne peut dire **quand commence chez l'enfant ce travail de rapprochement de mots** : quelquefois très vite, chez certains sujets ; quelquefois très lentement chez les enfants moins doués ; l'idéal serait, là, comme dans l'enseignement en langue maternelle, d'attendre que chaque enfant vienne de lui-même à cette compréhension et fasse individuellement, à son heure, tous les exercices de chasse aux mots prévus plus haut. Il faut reconnaître que l'organisation actuelle de nos écoles souvent surchargées ne permet pas une telle individualisation du travail. Mais rappelons-nous qu'il n'est jamais bon de bousculer les étapes ; un jour ou l'autre, l'enfant, au cours de sa scolarité, paie cette précipitation et l'on s'aperçoit alors qu'il faut faire machine arrière et que le temps est gaspillé irrémédiablement.

On pourrait encore pratiquer des exercices de chasse aux mots autour d'une idée ; par exemple, à la suite du premier texte : « Mariama a apporté le lait à la maîtresse », on aurait pu faire trouver les mots :

laitière - laiterie - laitage

si le milieu s'y prête et seulement avec les enfants de la deuxième année de scolarité.

Mais bien plus souvent avec ces petits qui ont besoin d'associer directement les mots aux choses vues, on se contentera de parler autour du sujet donné par le texte libre, complétant le texte non plus seulement par des dessins mais par des actes faits réellement, par des mimes ou des images.

Occasionnellement aussi, on peut suggérer une chasse aux mots et aux images d'un autre genre : par exemple, lorsqu'un certain nombre d'animaux seront connus, on cherchera ensemble **tous les animaux de la maison** : on retrouve les dessins déjà faits au cours de l'illustration des textes libres, on complètera par d'autres et l'on inscrira de même, en gros caractères, sous chaque animal son nom. On peut très bien imaginer ainsi des jeux de lecture complémentaires que l'enfant aime à retrouver de temps à autre.

Classe d'initiation seule

Enfin, peut-être notre classe ne comprendra-t-elle que la classe d'initiation (première année de scolarité), ce qui est rare dans le bled. Elle nous fournira quand même un contingent de redoublants qui nous aideront à amorcer le travail, à prendre contact, à « démarrer » plus vite. Car dès que les mots les plus usuels sont connus, le travail devient plus facile, et nous procédons de la même façon qu'avec une classe comprenant les deux premières années de scolarité.

Il arrive quelquefois que les enfants soient plus difficiles à « dégeler » que partout ailleurs. Il arrive aussi que l'on crée des écoles et il faut bien alors se passer de redoublants, d'anciens ; mais alors nous aurons une poignée de grands plus éveillés, plus ouverts qui comprendront et s'assimileront plus vite les mots et les choses et qui nous aideront à entraîner le reste de la classe. De toutes façons, il n'est pas de méthode plus vivante et plus efficiente pour l'acquisition du langage que celle de l'Éducation Nouvelle.

Nous conseillons alors vivement, pour amorcer nos récits, de réaliser ensemble beaucoup d'actions communes susceptibles d'intéresser l'enfant ; celui-ci ne doit pas rester passif sur son banc ; il doit bouger pour agir et parler : faisons des promenades ensemble ; aidons au passage ces gens à ramasser leurs olives, nettoignons la classe, travaillons au jardin et parlons en même temps ; parlons, commandons ; allons

cueillir des fleurs dans les prés, ramasser des broussailles pour l'école, ranger et mesurer le bois de l'école... Soyons **sans cesse en action** et traduisons par la parole nos actions, réalisons les chansons simples ou naïves de l'enfance et soyons le grand frère qui participe à la vie et à l'intérêt du petit ; jouons avec eux : « Si nous voulons mettre au jour les pensées enfantines, si nous voulons exprimer dans toute sa fraîcheur et sa spontanéité la vie même de l'enfant, il est indispensable que nous participions à cette vie, que nous vivions, parlions, travaillions, que nous sachions rire avec eux, nous étonner comme eux, nous mettre à leur mesure » (Technique Freinet). Cela n'enlève rien du respect, je vous l'affirme : gagnant leur affection, tout en restant digne, juste, nous forçons leur respect.

Ayant donc commencé la classe par **une action commune**, il nous est alors plus facile, par la suite, de faire parler les enfants, d'établir un texte collectif d'intérêt général et primordial pour eux.

Au maître de dégager de la promenade le ou les faits saillants, l'événement qui a le plus vivement intéressé l'ensemble des enfants et, au retour à l'école, il lui sera plus aisé de faire camper au tableau, un texte qui sera le reflet d'un instant de Vie de la classe.

J'imagine, par exemple, à la suite d'une sortie au dehors, un texte sur les olives :

« Fatima a ramassé des olives dans son fougard. »

En promenade

Nous partons chercher des
grenouilles En revenant
trois cigognes survolent
Herbsheim Elles étaient
grandes avec un long
bec pointu Leur aile était
étendue et leurs pattes
repliées en arrière Elles
tourment et retournent
autour de de notre village
Puis elles disparaissent. Elles
aussi cherchaient des
grenouilles

printemps 47 -

Le texte est écrit au tableau ; puis, vite, pendant qu'une partie de la classe est occupée à lire, les autres s'essaient à dessiner : l'une, Fatima ; l'autre, l'arbre avec les olives ; une autre, enfin, toute la scène ; d'autres entreprendront de relever sur l'ardoise ce qui est écrit au tableau. Et quelques instants plus tard, nous changerons : celles qui auront lu s'occuperont à dessiner ou écrire pendant que de nouvelles viendront lire. Puis l'on procède comme dans les autres classes ; les meilleurs dessins sont choisis, reproduits sur une grande feuille et affichés au mur avec le nom ou le mot correspondant imprimé par le maître en grosses lettres...

Et dès que les enfants commencent à pouvoir s'exprimer plus facilement, à l'aide du petit bagage acquis de cette manière, très vite, le récit devient plus personnel en même temps que la Vie s'étend de l'école à la maison, aux champs, à la rue, au village et même au monde entier, grâce à nos échanges interscolaires.

Car, je le répète, on peut, on doit rechercher cette deuxième motivation merveilleuse du récit libre par **les échanges interscolaires** dès que l'enfant commence à parler et à reconnaître spontanément quelques mots : il racontera pour satisfaire son besoin de s'épancher auprès de son maître et auprès de ses petits amis lointains.



La danse du foulard

Au C.P. avec connaissance de la langue maternelle

Voici, par exemple, ce qu'a réalisé notre camarade Tanguy, dans son C.P. à l'école de Chemini (Sidi-Aïch). Il avait la chance particulière de connaître quelques rudiments de la langue maternelle de ses petits : le kabyle. Écoutons-le :

« En octobre 1945, je me trouvais devant une classe à demi-temps de 65 élèves, avec un effectif quelque peu disparate : de très jeunes élèves et des éléments assez âgés recrutés au titre du « plan d'extension » : un C.P. fait de redoublants pour la plupart mais qui, en fait, n'avaient eu presque aucune heure de classe pendant la première année.

Je décidai de me limiter à quelques idées directrices :

1° Apprentissage de la langue française par le récit libre ;

2° Initiation à la lecture par la méthode globale ;

3° Écriture globale ;

4° Dessin libre.

Le tout axé sur le récit libre.

1° RÉCIT ET TEXTE LIBRE

Je provoque les premiers récits oraux : ce que les enfants ont fait la veille ; un petit incident de la classe ou de l'école. J'ai beaucoup utilisé, les premières semaines, le vocabulaire kabyle courant qui était en ma posses-

sion. Voici le premier texte obtenu par traduction :

Hier, j'ai été au marché.

Le deuxième :

Ce matin, Lohlou a mangé des glands en classe a été suggéré par cet incident banal d'un élève croquant un gland ; là encore, j'use de la traduction pour ce dans « ce matin », de la mimique pour manger, de l'objet pour les glands et la classe.

Pour le troisième texte :

Hier matin, Mohamed a joué au ballon dans la mosquée.

je me suis servi pour beaucoup de traduction, de dessin pour le ballon (qui devait être une balle), dessin pour la mosquée (mot que j'apprends aux élèves).

Quatrième texte :

Hier midi, deux gendarmes sont venus à l'école — ils sont venus à cheval.

Je fais comprendre **midi** en kabyle ; **gendarmes** est un mot qui a été kabylisé et qui est facilement assimilable ; **sont venus** (en kabyle) à l'école qui se comprend vite et à cheval par comparaison avec « mulet » ou « âne » que je connais en kabyle.

Et ainsi pendant une dizaine de textes qui se limitent à une phrase ou deux .

Puis, ce sont les élèves eux-mêmes qui, spontanément, me fournissent l'histoire. On

vote pour choisir la plus intéressante. (Je reparlerai plus loin de ce vote.) Je suggère l'idée de **l'histoire écrite** : le 10 janvier, j'ai le premier texte écrit. C'est un grand élève déçu de « n'avoir pas été favorisé par le sort dans une « distribution de friperie », qui le présente. Le voici (après corrections, évidemment) :

Samedi dernier, le maître m'a dit : « Va porter du bois pour la cantine », mais moi, je suis parti à la maison parce que je n'avais pas eu de vesie !

Encore deux ou trois récits oraux. A partir du 22 janvier, je n'aurai plus que des textes écrits qui s'étofferont peu à peu pour atteindre le plafond de deux à dix phrases très courtes, jusqu'en fin d'année.

L'effectif élevé de ma classe m'oblige à n'avoir qu'un texte tous les deux jours. Dans une classe normale, il serait préférable d'en faire un chaque jour, les élèves du C.P. ayant un **besoin constant de renouvellement, d'intérêt**.

Voici, rapidement, la technique adoptée :

Le texte est fait à la maison (distribuer à tous un petit carré de papier et un crayon) sans que ce soit une obligation, l'élève restant complètement libre de raconter ce qu'il veut.

Le lendemain matin, lecture des textes par les élèves (l'orthographe la plus inattendue ou la plus simplifiée est généralement lue correctement).

Choix du texte par vote. Comme le dit Freinet, il ne s'agit pas d'une parodie électorale. Il faut habituer l'enfant à faire abstraction de ses sympathies personnelles, de « son esprit de village » (quand plusieurs villages fréquentent la même école) pour ne retenir que l'intérêt des textes. On n'obtient pas cette impartialité dès le premier jour, assurément ! Mais on l'obtient et c'est l'essentiel.

Choix du titre.

Ecriture au tableau, après correction, en caractères d'imprimerie pour la lecture.

2° LANGAGE

Récits ou textes servent de thèmes de langage. Un langage à bâtons rompus, qui vise moins à la virtuosité ou à la mécanisation, qu'à l'acquisition de formules usuelles et courantes, centrées autour de quelques verbes-clés : faire, aller, venir, dire, prendre, avoir, être, employés aux temps voulus : passé composé, imparfait, passé antérieur même, présent, impératif, futur principalement. D'aucuns s'étonnent de me voir employer d'emblée le passé composé avec mes petits. Je l'ai fait intuitivement et je le crois aussi facile que le présent.

En dehors de cette leçon de langage proprement dite, je fais parler les enfants à propos de « tout et de rien » et cela tous les jours et le plus souvent possible (aujourd'hui, c'est quel jour ? demain ? hier ? le temps qu'il fait, les absents, les incidents de la classe, du dehors, etc...).

Et les **programmes**, alors ? Quand, en fin

d'année, j'ai eu fait le bilan du langage étudié, j'ai pu constater que je ne m'en étais pas autrement écarté et que j'en avais touché les principaux thèmes.

Et les **répartitions** ? ... Est-ce que la maman en dresse pour faire parler ses enfants ? Est-ce que l'ouvrier qui s'en va en France avec un vocabulaire restreint, établira chaque semaine la liste des mots nouveaux qu'il veut apprendre ? Il laisse faire la Vie.

Serait-ce donc **l'anarchie** ? Que non pas ! Sur un cahier spécial, j'ai consigné tous les récits ou textes choisis, numérotés et datés, avec indication du langage fait, des formes verbales employées, des difficultés rencontrées en lecture, des observations susceptibles de me guider pour « faire le point », redresser les déficiences, revenir sur les imperfections. N'est-ce pas là la meilleure des répétitions, tant claironnées en pédagogie ?

3° LECTURE

Lorsque l'intérêt faiblit en langage, je passe à la lecture. Tout ce travail m'a demandé environ une heure ; le récit ou le texte est déjà au tableau.

Les premiers jours, je me borne à le faire lire. Puis, je rapproche les mots renfermant les mêmes lettres, les mêmes sons et j'isole ces derniers, sans insister autrement.

Jusqu'en janvier-février, le démarrage est très lent. J'ai l'impression que la lecture flotte. Je me prends à croire que les résultats auraient été meilleurs avec l'ancienne méthode. Tant pis ! Ce n'est pas le moment de changer de route. Mais voilà que le travail d'assimilation a dû se faire. Je note chaque jour des progrès certains. Seuls quelques « retardés » n'arrivent pas à suivre. Mais je me rends bien vite compte qu'ils le seraient avec n'importe quelle méthode. Encore que le déchet soit certainement inférieur à celui que l'on a avec la méthode traditionnelle.

Dès le début, j'ai reproduit les récits sur de grandes feuilles (vieilles affiches), tantôt en caractères d'imprimerie, tantôt en écriture cursive. Accrochées aux murs, elles servent de tableaux de lecture, de révision. Mais ce n'est guère esthétique ! Je les remplace par des feuilles doubles de dessin, grand format, que j'illustre avec les meilleurs dessins. Même utilisation que les précédentes en même temps qu'elles ornent la classe.

J'ai également repris les vingt ou trente premiers textes pour les porter sur des bandes de carton de 6 cm. de haut (couverture de vieux cahiers). Chaque texte est reproduit sur une enveloppe contenant les bouts de carton convenables avec lesquels les élèves le reconstituent. Ce petit jeu a intéressé les enfants pendant quelques semaines.

D'autre part, j'ai mis à leur disposition quelques syllabaires et mêmes des livres du C.E., les journaux des correspondants, des journaux

d'enfants illustrés, des gravures collées dans des couvertures de cahiers, avec légende. Quand ils ont un moment, ils choisissent ce qui leur plaît et s'emploient à le déchiffrer.

4° DESSIN LIBRE

Pendant que le premier groupe lit, le deuxième dessine librement sur le texte (matériel : carrés de papier et quelques crayons de couleur). J'avais toujours négligé le dessin. Je dois admettre maintenant que c'est peut-être l'exercice le plus passionnant pour l'étude de la psychologie enfantine. Je laisse mes élèves dessiner au gré de leur fantaisie, et au lieu des croquis stéréotypés que j'avais obtenus jusqu'à présent, ce sont des scènes d'une vie intense que les petits m'ont offertes avec parfois un sens de la ligne que j'étais loin de soupçonner.

5° ECRITURE

Le troisième groupe, enfin, écrit. Sur l'ardoise d'abord. J'ai soin de calligraphier le récit. L'écriture au C.P. n'est en somme qu'un dessin. L'enfant imite et écrit d'autant mieux que le maître s'est appliqué.

Sur le cahier, j'ai commencé par le crayon. Début mai, j'ai donné des porte-plumes. Peut-être devrait-on confier le porte-plume dès octobre ; c'est un essai à faire, je suis persuadé qu'il donnerait de bons résultats.

J'ai repris les mêmes élèves en cette année 46-47. Les textes sont de plus en plus fournis et variés, le vocabulaire s'est étendu, l'originalité de chacun s'affirme avec plus de précision. La lecture s'oriente vers la forme courante, voire expressive. Les dessins ont plus d'allure. La classe, en un mot, a pris sa vie et sa personnalité.

Nous avons pu, durant les deux premiers trimestres, « sortir » un journal manuscrit tiré

chaque fois à vingt exemplaires : un le premier trimestre, deux pendant le second trimestre. Nous avons maintenant l'imprimerie.

Et voici quelques chiffres pour répondre à certaines objections : année 1946-47, C.P. 2^e année : 67 élèves : 46 textes depuis le début (un tous les deux jours en raison de l'effectif).

4 élèves sur 67 n'ont présenté aucun texte (parmi eux : un très bon élève, un bon élève, un passable et un médiocre).

570 textes présentés en tout, soit une moyenne de 12 à 13 par séance.

Ce petit compte rendu est loin d'être complet. Il a seulement pour but de montrer que l'on peut, dès le C.P. et sans matériel approprié, obtenir grâce aux techniques d'Education Nouvelle, des résultats pour le moins aussi bons — et sans nul doute meilleurs — qu'avec l'ancienne méthode, en faisant entrer un peu de vie dans nos classes de petits musulmans.

J'avais une classe d'enfants dont l'âge était dans l'ensemble supérieur à celui que l'on rencontre ordinairement dans un C.P. 1. Mais je reste persuadé que l'emploi du récit libre est possible **dans n'importe quel C.P. 1** qui a fait une année de classe d'initiation, ce qui est le cas général des écoles d'Algérie.

Les expériences de nos camarades prouvent que tout est possible avec de la bonne volonté, de la compréhension, de l'affection dès la première année de scolarisation de l'enfant. Il ne s'agit point, par exemple, de vouloir brûler les étapes à la façon de l'école traditionnelle, quitte à rétrograder ensuite ; il s'agit de suivre la Vie ; elle nous mène vers le bon chemin. Comment faire ? Écoutons encore les premiers expérimentateurs qui se laissèrent pas rebuter par les obstacles.





Classe d'initiation de ville

Pour vous convaincre, pénétrez avec moi dans la classe d'initiation de Mme Paysant, à Tizi-Ouzou, **ce 16 février 1945** : là sont groupés une quarantaine d'enfants qui ont fait leur entrée à l'école le 1^{er} octobre 1944, ignorant tout de la langue française et quelques anciens retardés.

Peut-être est-il bon de vous dire auparavant comment Mme Paysant **organisait son travail de français de la semaine** (lecture et vocabulaire).

LUNDI. — Récits libres : faire compléter à l'aide de questions le texte primitif choisi, s'il y a lieu. — Soir : interrogations amenant les différentes phrases du texte choisi : interrogations à toutes les personnes.

MARDI. — Leçon de langage et, si le sujet s'y prête, leçon de choses **inspirées du texte de la veille**.

MERCREDI. — Copie d'un texte d'enfant d'une autre école au tableau. Le faire déchiffrer, ce qui constitue un excellent exercice de contrôle de lecture et élargit l'horizon de l'enfant. L'expliquer à l'aide de dessins ou de gravures. Le faire mimer si le texte s'y prête.

VENDREDI. — Récits libres : faire enrichir et préciser, à l'aide de questions. — Soir : interrogations à toutes les personnes sur le texte choisi.

SAMEDI. — Leçon de langage et leçon de choses inspirées du texte. Révision du vocabulaire acquis dans la semaine.

A chacun d'expérimenter l'organisation du travail qui convient le mieux avec l'élément scolaire qu'il possède et les conditions matérielles d'installation.

Il est huit heures et demie et les petits garçons **racontent** ; écoutons-les :

Un enfant : « Je suis allé à la gare pour ramasser du bois ». Et la maîtresse questionne : Avec qui ? — Avec mon cousin. — Qu'as-tu fait ?

— J'ai vu Mabtouch qui ramassait du bois ; nous avons joué.

— A quoi ? — A la guerre.

Un autre : Je suis allé avec mon frère acheter des sardines. Ça n'est pas des sardines, c'est des serpents. Mon petit frère m'a dit : Tu mangeras, toi.

Un troisième : Je suis allé à cheval au champ avec mon cousin.

4^e : On laboure avec mon cousin. — Qui a conduit la charrue ? — Mon cousin ; nous avons labouré.

5^e : J'ai joué à la pelote avec le frère de Ichou ; une petite pelote.

6^e : J'ai joué au ballon avec mon frère. Il est venu un ... c'est un voleur ; il a volé le ballon.

7^e : Mon petit frère a dit : viens jouer au stade avec le ballon ; j'ai regardé jouer au ballon.

8^e : Je suis allé au marché. J'ai acheté du poisson — des sardines. — J'en ai mangé à midi. Deux sardines.

9^e : Mon petit frère m'a dit : je ne joue pas au ballon. Mon père lui a acheté un avion en bois — et il l'a cassé !

10^e : je suis allé au marché.

11^e : j'ai joué à la pelote avec Mibtouche.

12^e : je suis allé au magasin — j'ai pris du bois — au magasin du chef de la gare — j'ai porté du bois.

13^e : j'ai sauté avec mon frère, — comme les petites filles.

14° : j'ai vu B. ramasser des mégots.

15° : j'ai mangé du poisson avec la galette.
— ils étaient cuits dans l'huile.

16° : mon petit frère a dit à mon père :
achète-moi un petit wagon.

Comment choisit-on le texte le plus intéressant ? Un premier tri se fait instantanément après chaque lecture de texte : le garde-t-on ? oui ? non ? Il n'est pas intéressant, on le laisse tomber, cet autre est retenu, on choisit d'une manière analogue parmi les restants, cela est vite fait. C'est le troisième récit qui a remporté les suffrages. Il s'agit de le mettre au net.

Mise au net au tableau et lecture. — Les enfants se groupent devant le tableau et l'on reprend le récit d'Ali Idris.

a) — Sur quoi es-tu monté ?

Je suis monté sur le cheval de mon cousin.
— Quand ? hier soir ? — hier après-midi.

Avant de poursuivre, cinq ou six enfants environ lisent la première phrase écrite au tableau ; puis déjà la maîtresse montre les mots du tableau au hasard et les plus éveillés les déchiffrent.

b) Nous poursuivons l'élaboration du texte :

— Tu es monté sur le cheval pour aller où ?
— au champ ; et la maîtresse veille à la bonne prononciation : — qui a un champ ? — moi j'ai un champ — moi, j'ai un champ, etc...

— Que portait ton cousin ?

Mon cousin portait la charrue ?

Que portait son cousin ? Son cousin portait la charrue.

mon père ma dit
va chercher des
mandarines
j'ai porté un kilo de
mandarines

Zouaoui
Tizi-Ouzou

Et de suite l'enfant dessine la charrue au tableau.

Pour vérifier si le mot est bien compris, la maîtresse demande : comment l'appelle-t-on en arabe ? On aurait pu procéder d'ailleurs de même façon pour vérifier si la notion de champ était bien comprise.

Puis nous lisons tous ensemble le texte et quelques-uns déchiffrent individuellement comme précédemment. La maîtresse montre quelques mots au hasard et demande : qui sait ?

c) Puis Ali poursuit, questionné par la maîtresse :

— nous avons labouré le champ

Ecrivons au tableau et lisons comme tout à l'heure. Les mots qui arrêtent le plus les enfants, vous l'avez deviné, ce sont « labouré » qui se transforme en abouré et « champ ».

d) Enfin, nous terminons :

— Qu'as-tu fait, toi ? — j'ai cueilli des fleurs pour la maîtresse.

Puis chacun va à son travail ; il est 9 heures et quart ; les uns **écrivent** sur l'ardoise la lecture ; les plus habiles sur le cahier ; un groupe **imprime** ; un autre, composé de treize élèves, passe au tableau pour la lecture individuelle ; l'on rencontre les mêmes difficultés que tout à l'heure, c'est normal ; un autre groupe dessine et les meilleurs dessins sont relevés sur des feuilles détachées, colorées et affichées au tableau, pour illustrer la lecture ; au cours de la matinée, les groupes changent d'occupation et font dans l'ensemble tour à tour tous les travaux prévus.

A 1 heure et demie. L'après-midi, le travail reprend autour du texte libre et des dessins.

Premier dessin : Idris à cheval : un dessin d'enfant parle à l'âme de l'enfant ; on admire, et la maîtresse questionne :

— Quel est cet animal ?

— Qui est monté sur le cheval ?

— Sur le cheval de qui est-il monté ?

— Où va-t-il ?

2^e dessin : Le cousin porte la charrue :

— Qui est cet homme ?

— Que porte-t-il ?

3^e dessin : Il laboure :

La maîtresse montre successivement la terre, la charrue, les bœufs et demande :

— Qu'est-ce que c'est ?

— Que tirent les bœufs ?

— Qui laboure le champ ?

4^e dessin : Les fleurs.

Il est 2 heures moins dix et l'on passe à la lecture en faisant montrer sur les dessins les objets correspondants aux mots. Comme le matin aussi, la maîtresse montre quelques mots au hasard.

Enfin, comme l'on est dans une école à treize classes et que Mme Paysant ignore si elle pourra garder sa classe l'année suivante, elle fait quelques concessions à la méthode traditionnelle et l'on cherche ensemble tous les sons **ou** du tableau, puis tous les sons **è - ai**. Et à 2 heures et demie on passe à la lecture du texte imprimé sur les feuilles tirées par le groupe d'imprimeurs... ; c'est une lecture silencieuse faite par chacun : l'enfant fait la reconnaissance des mots de la feuille en comparant avec le texte au tableau.

Et voilà une journée bien remplie au cours de laquelle nos petits ont eu l'occasion de s'exprimer spontanément et de travailler avec ardeur et joie sur un sujet de leur choix, une journée efficiente, tant au point de vue éducatif qu'instructif.

Je dois à la vérité de dire que Mme Paysant n'a appliqué la méthode globale de lecture associée à l'imprimerie à l'école et au récit libre qu'à partir de Noël. Notre camarade n'avait qu'un an de pratique du récit libre au C.E. à cette rentrée d'octobre et ignorait tout de la Méthode globale. Ne voyant pas comment elle pourrait s'en sortir, elle avait repris trois mois la méthode traditionnelle jusqu'au jour où la neige, le froid, le manque de bois ayant réduit nos effectifs, nous pûmes réunir nos deux classes dans celle de notre camarade Lechani, parallèle à celle de Mme Paysant. Léchani pratiquait de longue date la Méthode globale sans l'associer au texte libre. C'est de ce jour que Mme Paysant comprit tout le parti qu'elle pourrait en tirer associé au récit libre et qu'elle abandonna le b-a : ba et les leçons traditionnelles de langage pour retrouver la classe vivante et ardente qu'elle aimait...

Quelques mois après, ses petits commençaient à rédiger leurs textes ; ils recherchaient les mots connus dans leur livre de vie, ou utilisaient quelquefois une orthographe fantaisiste.

Mme Paysant eut la chance de pouvoir garder sa classe au cours de l'année 1945-46, laquelle devient un C.P. 2 et continua à être une classe de travail dans la joie, une classe nouvelle efficiente capable de faire ses preuves ; en effet, en fin d'année, les deux C.P. 2 parallèles de l'école de français musulmans de Tizi-Ouzou furent soumis aux mêmes épreuves et l'on dut convenir que la comparaison était à l'avantage de nos écoliers.

Qu'on me permette encore de rappeler un souvenir en évoquant les classes de Mme Paysant : c'était au cours de l'année 1943-1944, je n'étais pas encore à Tizi-Ouzou mais à l'école de filles musulmanes de Djemaa-Saharidj et souvent, le vendredi, je descendais à Tizi-Ouzou avec mes collections de quarante textes imprimés dans mon C.E. 1 - C.P. 2 ; je les portais à Mme Paysant qui avait déjà, à ce moment-là, un C.P. 2. Elle me racontait, chaque vendredi, avec quelle joie ses garçons lisaient les textes de mes filles et... les enrichissaient quelquefois à leur manière. Je me souviens de deux d'entre eux surtout : « Les prunes vertes » :

Avant-hier, nous sommes allés au jardin, ma mère, ma grande sœur, mon oncle, ma tante, Dahbia, mon petit frère Ali et moi.

En arrivant, Ali m'a dit : « Je vais t'apporter des cailloux et tu me feras tomber des prunes. » Alors, j'ai lancé le premier caillou et il est retombé sur la tête d'Ali ; mais il n'a rien dit. J'ai visé plus loin et cinq prunes sont tombées. J'ai recommencé et fait tomber beaucoup de prunes. Ali a rempli sa poche et il m'a dit : Merci ! ma sœur ! merci. »

Fatima LASMI.

Et la « Poupée de chiffons » :

Hier, ma tante m'a fait une poupée avec des chiffons qu'elle a bourrés de laine, elle a dessiné les yeux à l'encre ; elle m'a donné une aiguille et j'ai cousu ses cheveux : c'était de la laine noire. J'ai mis du rouge sur ses pommettes et puis je lui ai enfilé une robe rouge. Alors, j'ai dit à maman :

— Je veux lui tricoter des chaussettes.

— Oui ! si tu veux !

— Oui ! Eh bien ! je les tricoterai demain.

Fatima KOUADI.

Dans une maison d'enfants

Enfin, voici une expérience toute nouvelle puisqu'elle ne date que de cette année 1949, et très intéressante, expérience tentée par notre camarade Bertrand qui fut chargé, à Pâques 49, de la responsabilité pédagogique d'une maison d'enfants israélites en Seine-et-Oise.

Il y avait là 27 enfants de 5 à 12 ans, recueillis à la libération des camps de concentration nazis. Ils sont tous de nationalités et de langues différentes : polonais, russes, suédois, etc. Le yiddish y est connu de tous ou à peu près, on ne peut pas en dire autant du

français, dix enfants environ ne connaissent pas du tout le français.

Notre ami Bertrand nous raconte :

« J'ai donc pris d'un côté ceux qui me comprenaient et savaient lire et écrire : les cours élémentaires. Et ils marchaient ensemble sur leur texte écrit (exploitation, fichiers, etc.). »

Puis je me suis occupé plus spécialement de ceux qui apprennent à écrire et à lire : deux russes, trois polonais, deux arabes, une suédoise, un allemand et quatre yiddishs. Là, l'enseignement était plus individualisé.

J'avais pris comme base d'expression libre : le dessin. Les enfants dessinaient librement le matin. Je comprenais leurs dessins et j'écrivais dessus les mots français correspondants, au fur et à mesure qu'ils me racontaient leurs dessins. Pour les uns, ceux qui parlaient un peu le français, cela me servait de tests que je conservais quand je les jugeais intéressants ; pour ceux qui ne parlaient pas français, j'écrivais parallèlement à leurs dessins une liste de mots ou un petit texte que je leur faisais lire, répéter, copier.

Je confectionnais vite des étiquettes et je procédais ensuite normalement : chacun avec les mots désignant les choses dessinées par lui, sur son propre dessin.

Voici, par exemple, un dessin d'Annia Reinglas, 6 ans, de nationalité russe, née à Ravensbrück, et parlant le polonais et le yiddish ; elle ne connaissait en français, au 21 mai 1949, que les mots suivants : *sai chaud* (j'ai chaud), *fleur*, *maison*, *fille*, *c'est fini*, *papier*, *crayon*, *t'es fou*, et les mots désignant les couleurs courantes.

Son premier dessin représente une maison, des fleurs, une petite fille et sur sa page de lecture-écriture, on peut lire en script :

Annia
une fille
une fleur
un oiseau
une maison

Son dessin du 11 juin 1949 est déjà beaucoup plus riche en éléments, plus personnel, plus sensible et témoigne déjà d'un sens artistique certain.

Voici le commentaire du dessin donné par l'enfant, avec son langage imparfait :

— un soleil ;

— des oiseaux :

(le premier) : *elle est morte.*

(le 2^e) : *elle pas malade ; elle est gentille ; elle mange des cerises.*

(le 3^e) : *elle veut les attraper* (les fleurs).

— des fleurs,

— les oiseaux (autre groupe de trois oiseaux) :

ils sont malades — y ont mal à la tête
et au centre de tout cela :

— une maison aux cheminées fumantes

presque entièrement occupée par une belle petite fille aux longues nattes tombantes.

Il est intéressant de relever les notations de Bertrand suivant le développement d'Annia avec ses dessins :

« Enfant très vivante.

« La communauté l'aide beaucoup à se développer, car on s'occupe d'elle ; elle fut d'abord **insensible**, puis **curieuse**, puis **agaçante**. Et au moment où je la quitte, elle énerve tout le monde par son bavardage et ses taquineries... »

Et il ajoute :

« On peut suivre là très précisément le développement absolument **naturel** en un bloc uniforme du **langage**, du **dessin** et du **graphisme**. »

Il y aurait aussi l'exemple de Yourek, 8 ans, à la personnalité déjà plus centrée, et qui s'exprime par gestes (dessin C). A travers tous ses dessins, on remarque de même une amélioration étonnante et simultanée du langage, du dessin et du graphisme.

Mais revenons au travail d'ensemble de la classe. Notre camarade Bertrand dit encore :

« Au début, chacun conserve son silence, son dessin, sa liste de mots. Pendant les deux premières semaines, il n'y a pas d'intérêt pour le dessin du voisin, car il n'y avait pas encore d'originalité, de cachet. Quand le style personnel a pris forme, quand je les ai entraînés à mieux travailler leur expression graphique, alors l'intérêt est né pour le dessin des autres.

Alors on échange des listes, on regarde le dessin du voisin, on apprend des mots de choses qui ne sont pas à soi.

Puis chacun écoute l'explication du dessin du voisin. Et l'on choisit la meilleure histoire ; voilà le premier **texte commun** qui est né, environ après trois semaines de travail. On le lisait, le répétait et le copiait...

Ensemble aussi, on commence à dresser des **familles de mots** : on fabrique des collections de dessins :

- les animaux : la vache, la poule ;
- les parents ;
- les outils, etc...

avec les étiquettes correspondantes.

Enfin, n'ayant pas encore trouvé de correspondants réguliers, notre ami constituait un **fichier de lecture** comprenant des pages 13,5x21 de journaux scolaires, collées sur carton. « Je les accompagne quelquefois, dit-il, d'une enveloppe dans laquelle il y a des étiquettes reproduisant le texte de la fiche. Je les donne après notre texte à ceux qui veulent encore lire et pas compter. »

Mais là ne se bornait pas l'activité des enfants :

« Nous apprenions aussi beaucoup de choses, de mots, durant nos après-midis de **sorties en forêt**. Nous ramenions beaucoup de plantes, de bêtes ; je pouvais parler à bâtons rompus avec eux : c'était le plus profitable de notre travail. »

fier matin je suis allé
de van la caseune j'ai
conduit le mouton
baïdi Hacène

Tizi-Ouzou
1^{re} année de scolarité

Une école d'Alsace

Depuis la libération, l'Alsace s'est remise au travail ; et là, plus que partout ailleurs, l'éducateur prend conscience de la profondeur et de la complexité de l'œuvre à entreprendre : œuvre de désintoxication, œuvre d'éducation, de la formation de la personnalité virile de l'individu dans l'harmonie sociale : tâche immense.

Et de nombreux camarades ont senti que le salut était dans la seule Ecole Moderne et ont suivi Freinet. Voilà ce que nous raconte Mme Maire, d'une classe enfantine du Bas-Rhin :

« Revenue de Clermont-Ferrand en septembre 1946, je me suis trouvée à la rentrée dans un village sinistré au bord du Rhin. Les habitants y parlaient tous un dialecte, ma foi, assez difficile à comprendre : originaire d'une vallée alsacienne de langue française, je n'avais jamais parlé le patois. D'ailleurs, je le comprenais mal, le parlais plus mal encore et je m'étais empressée de l'oublier pendant l'exil.

J'avais devant moi 36 enfants de 6 à 10 ans qui, trop jeunes, n'avaient pu apprendre le français avant la guerre. Ils connaissaient quelques expressions « choisies » attrapées au hasard, à l'arrivée de la troupe.

Les premiers jours ont été laborieux. Nous avons étudié beaucoup de chants mimés, de jeux, de rondes. Avec **peu de mots et par gestes**, j'essayais de me faire comprendre et les enfants exécutaient toute une série d'ordres qu'ils contrôlaient eux-mêmes...

La confiance a vite été gagnée et après quelques jours à peine, les enfants s'évertuaient à se faire comprendre. Le patois n'était pas né-

cessaire, car avant d'écrire, l'enfant dessinait et s'exprimait ainsi librement. La **lecture globale** m'a été d'un précieux secours et a permis aux enfants de connaître rapidement un certain nombre de mots.

Certes, les phrases étaient souvent mal dites, émaillées de mots patois, mais nous rectifions et répétions avec persévérance. Au bout de six semaines environ, ils étaient **déroutés**, heureux de s'exprimer librement, et, à la fin de l'année, les textes écrits ne manquaient plus. »

Un effort est tenté aussi en Alsace pour aider les éducateurs dans leur tâche difficile : des petits alsaciens viennent à peu près tous les ans dans des familles de cultivateurs, à Vanclans et dans les villages environnants ; mais c'est de plus en plus vers l'échange d'enfants que l'on devrait s'orienter et cela à une grande échelle, en ces périodes si difficiles de l'après-guerre. Mais, hélas ! nous nous heurtons encore aux difficultés, pour ne pas dire impossibilités, financières inhérentes à la société capitaliste. Il reste encore les possibilités réduites de la coopérative scolaire et des échanges interscolaires qui, du moins, peuvent favoriser des visites de quelques jours d'école à école.

Voilà des expériences bien diverses, dénotant des personnalités bien différentes ; mais expériences toutes basées sur l'expression libre : récit libre ou dessin libre. Ces expériences démontrent que rien n'est impossible avec un peu d'amour, de compréhension et de respect de la personnalité de l'enfant...

Au Cours Élémentaire

Voici nos petits bien entraînés à la pratique des méthodes nouvelles, nous allons pouvoir faire au C.E. un excellent travail... et déjà notre petit élève pourra s'essayer **aux recherches personnelles**, pour peu que nous lui en donnions les moyens et qu'il nous sente prêts à l'aider si besoin est.

Cependant, si nous trouvons une classe de cours élémentaire non précédemment initiée aux méthodes nouvelles, il nous faudra dès le premier jour nous appliquer à créer le climat propre aux épanchements en questionnant d'abord les moins timides ; je conseillerais alors de conserver, comme au C.P., la pratique du **récit libre** pendant quelques semaines, voire quelques mois s'il le faut, tout dépend du degré d'abrutissement de vos enfants instruits par les méthodes traditionnelles antérieures.

Rien n'est plus propre à stimuler la confiance des hésitants, à leur communiquer ce besoin de parler, pour se libérer de leurs joies, de leurs peines, de leurs petits secrets que le spectacle de leurs petits camarades revivant par la parole, les gestes, le regard, un moment de leur vie...

Si nos petits sont déjà entraînés aux méthodes nouvelles d'éducation, nous pourrons dès le premier jour aborder le **texte libre** qui permettra à l'enfant d'écrire son récit juste au moment psychologique, je veux dire au moment précis où il ressent quelquefois violemment le besoin de raconter sa vie, de se libérer... Et alors **son texte y gagnera** sûrement en émotion, en vérité, en un mot : **en vie**. De plus, cela permettra aux plus timides de s'exprimer de suite : ils confieront plus volontiers leurs petits secrets au papier : j'ai vu des enfants se cacher pour écrire leurs confidences... que je lisais ensuite tout haut. Alors l'enfant écrira à ses moments perdus de la journée, aux heures de travail libre que vous aurez ménagées dans l'après-midi ; ou bien le matin, en arrivant en classe, ou pendant une récréation, même pendant la lecture, l'écriture, le dessin ; libéré, il se remettra ensuite plus sûrement à son travail ; enfin, il écrit chez lui, si le besoin s'en fait sentir, et le matin, à 8 heures, il déposera ses richesses dans la boîte prévue à cet usage sur le bureau du maître ou sur l'étagère.

Bien entendu, nous ne serons pas exigeants pour l'orthographe, ni les tournures de phrases ; il ne s'agit pas de multiplier les obstacles, il ne s'agit pas de gronder, il s'agit d'introduire la vie à l'école et pour cela d'y créer un milieu agréable où l'enfant se sente à l'aise, en confiance, un milieu dans lequel il puisse être lui-même : alors il se révèle, il vit... C'est à ce moment que le maître intervient, agit à son tour en exploitant les richesses multiples ap-

portées par l'enfant au mieux de son éducation et de son instruction en lui donnant les moyens d'élargir lui-même son horizon par une technique nouvelle vraiment efficiente et en mettant entre ses mains le matériel approprié à cette technique.

Mais écoutons-les. Voici le texte qui a été choisi par toute la classe, un matin de printemps :

hier soir, nous sommes allés au champ avec ma tante, mon petit frère et moi. Ma tante ma dit tu va cueillir des cerise. je suis monté sur l'arbre de cerise et j'ai mangé un peu. hassan m'a dit done moi un peu de cerise. Je lui ai donné 10 en revenant nous avons rencontré un homme avec ses bœufs hassan m'a regardé: ses bœufs là ils ne veule pas partir, quand ils ont été passé je lui ai donné des cerises.

Ouiza Bellal Djemaa Saharidj CE,

Nous le corrigeons ; il ne s'agit pas, bien sûr, d'expliquer toutes les fautes ; je n'ai là qu'un C.P. 2 et un C.E. 1 ; nous passons sans expliquer sur les fautes de participe passé conjugué avec être ; nous faisons rappeler le **s** à sommes et à vas ; le pluriel des noms ; nous corrigeons les omissions, la tournure défectueuse début pour arriver à l'emploi du pronom personnel qui sera l'objectif principal de notre leçon de grammaire :

J'ai mangé un peu ;

Je lui ai donné 10.

« J'ai mangé un peu de quoi ? — J'ai mangé un peu de cerises. » Mais nous remarquons la répétition : les enfants les remarquent vite : le sens critique commence à s'éveiller chez eux comme chez les enfants dont la langue maternelle est le français. « Comment va-t-on dire ? » C'est difficile, je laisse chercher cependant... Il arrive même que pour l'emploi de **en**, plus difficile à amener que les autres pronoms courants, un enfant rétablisse la phrase exacte. Où l'a-t-il entendue ? Dans la rue peut-être, ou à l'école, dans la bouche des maîtres... Si personne ne trouve, le maître donne le mot. De toute manière, le mot tant attendu s'inscrit de suite en leur esprit, et nous continuons de même avec la deuxième phrase (emploi de **en**). Et l'on attire alors l'attention sur l'orthographe de l'expression : elle **m'a** dit ; une petite conjugaison orale du passé composé. Et voici notre texte d'aplomb :

Hier soir nous sommes allés au champ, ma tante, mon petit frère et moi. Ma tante m'a dit : « Tu vas cueillir des cerises. » Je suis monté sur le cerisier et j'en ai mangé un peu. Hassan m'a dit : « Donne-moi un peu de cerises. » Je lui en ai donné 10.

En revenant, nous avons rencontré un homme

avec ses bœufs. Hassan m'a regardée : « Ces bœufs-là ! ils ne veulent pas partir ! » et il s'est caché derrière moi. Quand ils furent passés, je lui ai donné des cerises. »

Qu'avons-nous fait ensuite ? Lecture du texte par un groupe pendant qu'un autre est à l'imprimerie, un autre à l'écriture ou au dessin... Nous ne voyons pas quel profit quarante élèves peuvent tirer de quarante auditions successives du même texte ; nous ne leur imposons pas une telle punition ; d'ailleurs, tout en suivant leurs occupations autour du centre d'intérêt du matin, nos enfants prêtent de temps à autre l'oreille à la lecture ; quand un groupe a terminé, on intervertit les occupations de chaque groupe et le travail continue.

A l'heure de **calcul**, nous composons un problème sur l'achat de cerises et l'obligation de rendre la monnaie.

Le soir, que pourrions-nous faire pour continuer les recherches grammaticales de tout à l'heure ? Le fichier auto-correctif de grammaire est là, où j'ai relevé sur fiches des exemples de répétitions recueillies dans les textes de l'année précédente ; mais cet après-midi, il y a encore un travail plus pressé et un intérêt plus puissant. Ces petites ont fait leurs premières années à l'école traditionnelle ; et il est une faute qui revient toujours, car en berbère ou en arabe : fruits et arbres portent le même nom... **Nous partons voir les vergers** : justement, voici les poiriers, les pêchers, les abricotiers tout chargés de poires, pêches, abricots ; nous parlons beaucoup et nous continuons notre promenade à la recherche des cerisiers voisins. Voici, justement, au détour du chemin, le cousin de Jedjga qui fait la cueillette... et les premiers fruits du printemps pleuvent aux pieds de mes filles. Quelle joie ! Cela se traduit par des exclamations ; on prend la maîtresse à témoin. Enfin, sur ma demande, le cousin de Jedjga nous remet aimablement deux branches chargées de bouquets de cerises luisantes au milieu de ce feuillage si foncé. Qu'elles sont belles ! Maintenant que la gourmandise est un peu satisfaite, on peut regarder, admirer... puis examiner de plus près ces beaux fruits et faire part de ses remarques : c'est le travail du lendemain occupé aussi, si l'intérêt est assez puissant, par le **compte rendu collectif** de la classe-promenade. De toutes façons, la classe reprend le lendemain dans le bonheur.

Je m'y rends le cœur léger et heureux : chacun m'accueille à mon arrivée avec un regard plein de confiance et de promesses : l'un me raconte ses découvertes, l'autre ses émotions et c'est aussi passionnant de sentir l'éveil de ces âmes d'enfant que de suivre celui de son propre enfant : c'est avec le même intérêt et la même patience que l'on redresse alors les erreurs de langage ; et l'enfant s'y prête très volontiers. Il n'y a, à craindre, ni l'ennui, ni la fastidieuse répétition. Ecoutez plutôt Fatima :

(Texte 1)

Qui fait le temps ?

Hier, j'ai dit à maman :

— Regarde le brouillard.

— Non ! il n'y a pas de brouillard.

— Si ! il y a du brouillard. Je vais pleurer.

— C'est le bon Dieu qui l'a amené.

— Eh ! bien ! moi, je vais dire au bon Dieu : Ne donne ni la pluie, ni le brouillard, ni la neige, ni la grêle. Toi aussi, maman, demande-lui : Ne fais pas tout ça.

— Si tu es gentille, le bon Dieu ne le fera pas.

(Djema - Saharidj CE₁.)

A la suite de ce texte, nous avons fait un excellent exercice oral de construction de phrases avec **ni**, que nous avions introduit au moment de la correction du texte, bien entendu ; un autre exercice pour l'emploi du futur avec ce commencement : « Si tu es gentille... » Enfin, il ne s'agit pas de heurter les croyances religieuses, mais comme c'était la fin de l'année, nous avons fait une révision de ces notions connues : pluie, neige, brouillard, grêle et de leurs conditions de formation. Enfin, nous avons recherché ensemble ce qu'il arriverait s'il n'y avait plus ni pluie, ni neige comme le demandait Fatima, et parlé des dangers de la grêle et du brouillard...

Il arrive quelquefois que le texte choisi par les enfants se réduise à deux ou trois phrases ; le contenu en est assez pauvre, soit que l'enfant ait éprouvé trop de difficultés à s'expliquer davantage, soit que le sujet seul représente pour lui tout un monde. Pourquoi a-t-il été choisi ? Pour son contenu vivant... ou pour toutes les promesses de richesses qu'il contient ? Au maître d'en faire sortir quelque chose de beau par les enfants, à lui d'aider ceux-ci à en **faire une réussite** : c'est ainsi qu'un lendemain de dimanche, ma classe de retardés de Tizi-Ouzou (formée des déchets de deux classes parallèles de Cours préparatoire 2^e année) fixa son choix sur un texte de quelques lignes :

Hier, je suis allé voir mon père au garage et je lui ai dit : donne-moi 20 francs pour aller au cinéma. Je suis allé chez Bosquet et j'ai vu la cigogne qui portait le petit éléphant...

Grand succès ! Sept ou huit garçons ont vu le film et leur enthousiasme gagne toute la classe ; ce n'est qu'un jeu d'en profiter. Chacun veut raconter et expliquer avec gestes à l'appui comment la cigogne apportait l'enfant d'éléphant à sa mère ; il ne s'agit que de questionner un peu pour obtenir les précisions voulues. Quel contentement éclate dans tous les regards ; avec quelle avidité ceux qui ne sont pas allés au cinéma suivent les péripéties du récit et les gestes des narrateurs ; pas de doute, tout est bien compris, même les mots nouveaux livrés par la maîtresse pour compléter le récit. Et voilà notre texte debout :

Dumbo

Hier après-midi, je suis allé voir mon père

au garage, et je lui ai dit : « Donne-moi 20 f. pour aller au cinéma, s'il te plaît ? » Il m'a donné les 20 f. et je suis allé chez Bousquet

J'ai vu la cigogne porter dans son bec le petit enfant d'éléphant : Dumbo enveloppé dans un mouchoir ; elle l'a déposé devant sa mère. Puis elle s'est envolée vers la machine du train. Alors, la maman Eléphant a ouvert le mouchoir avec sa trompe et a trouvé Dumbo ; joyeuse elle a balancé sa tête lentement, puis elle a pris Dumbo avec sa trompe et l'a bercé tendrement.

Et nous signons par souci de vérité :

Idir Ali et ses camarades.

Les mots soulignés constituent l'acquisition du jour au point de vue vocabulaire (et je ne parle pas des constructions de phrases). Ils ont été amenés soit par quelque enfant plus avancé, soit par la maîtresse, chaque fois que, pressés par mes questions, les narrateurs ont essayé de préciser leur pensée. Immédiatement, des dessins nombreux sont venus illustrer le texte et l'éclairer ; la lecture est devenue une joie. L'après-midi, des enfants miment la scène et, adroitement même, dénouent avec leur nez et leurs dents, le foulard qui est censé contenir le petit Dumbo... et voilà mes garçons qui bercent le petit éléphant avec autant de tendresse qu'une fillette berçant sa poupée. La deuxième lecture amène la répétition nécessaire. J'ai jugé le travail de vocabulaire suffisant pour la journée, ne croyez-vous pas ? Nous avons recherché évidemment des gravures représentant des éléphants.

D'autres fois, nous arrivons à des travaux de **recherches plus personnelles**, principalement au C.E. 2. A la suite d'un texte sur les bijoux de la fête, à Tlemcen, nous avons fait des recherches sur les pierres et les métaux précieux, sur les bijoux. J'avais mis à la disposition de deux fillettes un vieux catalogue de Sarda (à Besançon) ; elles ont découpé là-dedans, bracelets ciselés, bagues, chevalières, alliances, colliers, pendentifs, saphir, coralline, émeraude, etc., et elles en ont fait une fiche qui a servi de base à la leçon par l'enfant ; elles y ont ajouté un petit commentaire sur les bijoux connus, portés par des personnes de l'école : fillettes ou maîtresses.

Quelquefois, un texte libre fournira le **centre d'intérêt pour toute la semaine ou la quinzaine**, sans que vous n'ayez rien fait pour cela ; comme si dans le choix successif des textes élaborés au cours de la semaine, les enfants n'avaient pas voulu abandonner le sujet offert le premier jour avant d'en avoir épuisé tous les aspects. Cela commença cette fois-là par un texte sur « **La jument et son poulain** », achetés au marché de Tizi-Ouzou ; puis, quelques semaines plus tard, ce fut « **Le Cavalier** » qui s'en retournait chez lui au trot de son cheval Bibi, et j'eus successivement « **Le cheval em-**

ballé » qui cassa la voiture et rompit ses traits, puis « **Chez le bourrelier** » où se font les harnachements bourrés de crin... et « **Chez le forgeron** » où l'on plaçait un fer au sabot d'un cheval ; enfin, « **En voiture** » à la sortie de l'école. Il est à remarquer que toutes ces observations ont été fournies par les deux mêmes élèves bien placés pour parler de la question : Amyoud Mohamed qui habitait une ferme des environs de Tizi-Ouzou, et Hocine Achour, le fils du bourrelier, et que pas un enfant ne s'est lassé d'un choix qui mettait en quelque sorte en vedette les deux enfants à tour de rôle. Et nous avons eu des études intéressantes sur le travail de bourrelier et celui de forgeron. Mes deux instructeurs connaissaient parfois mieux que moi les termes techniques à utiliser et savaient manier les outils mieux que moi-même. Et je peux bien dire que toujours les parents se sont mis complaisamment à notre disposition pour nous faciliter la connaissance des choses : visite du magasin, prêts d'outils, de vieux morceaux de cuirs, de catalogues d'outils, etc... Inutile de dire aussi que mes auteurs ont été les meilleurs interprètes par le dessin des scènes vécues (voir textes et dessins).

Un texte libre peut être enfin le point de départ d'une conférence plus ou moins longue faite par les enfants sur un sujet bien connu d'eux : ainsi une petite fille, Reira, est allée tenir la caisse au restaurant de son père et elle nous a fait un texte là-dessus. Ensuite, Reira et sa cousine Fatima nous ont préparé une étude sur le restaurant : devanture, description du restaurant, le service du dîner avec dessins illustrant l'étude. Par imitation, une autre a parlé du métier de son père : boucher ; une autre, de la quincaillerie tenue par son père, etc., etc... Voilà au C.E. 2 une grande source de travaux et une belle occasion de faire instruire les enfants par les enfants. Mais, le vocabulaire ? me direz-vous. J'ai déjà montré tout à l'heure que nos petits, à partir d'un certain âge, acquerraient certains mots techniques, hors de l'école, parce que ceux-ci font partie des mots nécessaires au travail de leur père, travail qui s'est plus ou moins adapté à la civilisation européenne et que souvent ces mots n'existent même pas dans leur langue maternelle. Pour acheter le matériel nécessaire à leur commerce, les papas détiennent obligatoirement des catalogues français, ce qui fait que l'enfant, en sait presque aussi long que vous. Enfin, vous avez ménagé, au cours de l'après-midi, une heure de travail libre pendant laquelle vos enfants se livrent à l'étude de leur choix, viennent vous demander simplement aide et confiance : « Comment appelle-t-on cette chose qui... ? » Avant la mise au net du travail par l'enfant, vous revoyez avec lui ce qu'il a déjà fourni et vous donnez vos lumières ou vos conseils pour lui permettre de compléter son étude et d'en faire une réussite. Le jour de la conférence venu, vous verrez avec quel plaisir, quelle

assurance l'enfant exposera son travail et avec quelle attention ses camarades l'écouteront.

Une autre source de riches possibilités au point de vue travaux personnels, c'est le **folklore** ; attendez que les textes libres vous fournissent l'occasion d'une étude folklorique ; quelquefois, l'école correspondante, en vous demandant des précisions sur un texte, vous permet de motiver cette étude ; les enfants ont toujours beaucoup de joie à raconter leurs fêtes familiales. C'est ainsi qu'une année, à Tlemcen, mes petites du C.E. 2 ont fait une étude sur l'**Achoura**, les épices et la recherche des épices à l'époque des grandes découvertes, une étude sur le **Ramadan**, une autre sur le **Mouloud**, etc. Le travail est quelquefois très vaste ; alors nous partageons le travail en faisant appel aux bonnes volontés ; les petites le font seul ou s'adjoignent une compagne. Ainsi, pour le Ramadan, l'une se charge du premier jour de carême, deux autres des réjouissances de la nuit, une autre du premier jour de carême de la petite sœur parée comme une reine, deux autres des particularités culinaires en période de Ramadan, d'autres du 27^e jour, de la nuit chez les Tolbas, etc... L'heure de travail libre de l'après-midi permet de mettre au point les différents travaux. Il ne m'est jamais arrivé de ne pouvoir trouver le mot français inconnu correspondant au mot arabe : avec un peu de bonne volonté, on arrive à tout. Chaque enfant fait sa fiche et les différentes fiches sont réunies en un livret que l'on expédiera à l'école amie après en avoir fait profiter les camarades directs...

L'on peut encore aller plus loin dans l'organisation du travail personnel de l'enfant : un enfant du C.E. 2 est capable des études d'animaux ou de choses tout comme celui dont la langue maternelle est le français ; après qu'il a fait ses premières remarques spontanées, il suffit de lui préparer une fiche de travail complémentaire avec les références utiles pour qu'il poursuive ses recherches soit dans le fichier, soit dans les livres de spécimen mis à sa disposition ; chaque trimestre, nous dressons un tableau des leçons possibles à faire, l'occasion en fait quelquefois surgir d'autres qui n'étaient pas prévues ; dans ce tableau, l'enfant choisit l'étude qui lui plaît le mieux, apporte l'objet et le matériel dont il a besoin et, avec l'aide de la fiche-guide du maître ou bien seul, prépare son travail ; il arrive très souvent qu'à l'heure de travail libre de l'après-midi, il vienne trouver le maître pour lui demander des explications, c'est normal. Et il s'en tire très bien. Il arrive que certains élèves en viennent à pouvoir se passer de fiche-guide.

Un jour, une de mes petites vint me dire : « Moi, je veux faire la leçon sur les animaux sauvages ». Et elle s'est mise au travail seule : elle avait trouvé à la maison un vieux livre de sciences du frère aîné et avait puisé dedans pour me faire quelques fiches documentaires

avec dessins d'animaux, le tout fort bien réussi. Ce n'était pas une vulgaire copie du livre ; rien dans le vocabulaire, ni dans les tournures de phrases choisies par elle, rien ne dépassaient la compréhension d'enfants du C.E. 2. Et je ne connais guère de manuels à leur usage qui puisse se vanter de cela.

Occasionnellement, à la suite de textes lus sur les journaux de nos correspondants, nous avons fait une étude sur Jeanne d'Arc. On le voit, les possibilités de l'éducation nouvelle sont immenses.

Au Cours élémentaire également, le texte libre peut être à l'origine d'un **exercice de chasse aux mots**.

Il arrive qu'en lecture nos petits de 8 ans butent encore sur quelques sons tels que aye, oye, gne, gna. J'inscris au tableau le mot difficile : « **nous cognons** » extrait de leur texte libre et je leur suggère de rechercher des mots se prononçant de même.

Aussitôt, chacun s'affaire ; on fouille les mémoires rebelles, on relit les textes anciens, on va exhumer les syllabaires divers rangés sur les rayons de l'étagère. A qui aura le plus de mots ? Exercice salutaire qui demande un effort personnel de la part de l'enfant, effort accompli dans l'enthousiasme. Et tandis que je m'occupe avec les petits, je les vois écrire, écrire sur l'ardoise : on travaille seul ou à deux ; les plus délégués entraînant les autres.

Et bientôt les enfants me livrent leurs trouvailles. Je les transcris au tableau et voilà une nouvelle lecture qui reflète encore leur vie. J'aurais voulu vous donner ici un de mes textes de la vie colorée d'Afrique du Nord, mais je ne les ai pas gardés. Je ne procède pas différemment avec mes petits de Franche-Comté, aussi je vous donnerai un exemple de mon école actuelle :

*mes agneaux — Charlemagne — la montagne
Je te donne une poignée de mains
J'ai gagné une partie - le chignon de grand-mère
J'aime le rognon de lapin .. les cigognes
mon peigne est cassé — un trognon de chou
A Noël j'ai mangé des chataignes
Mon cheval est borgne — les oignons sont gelés
J'ai bu du champagne de Mardeuil.
Mignonne, notre jument - Nos amis de Bretagne
le pignon de la bicyclette
les cygnes du Parc Micaut ...*

Je n'ai donné aucun mot moi-même. Est-ce à dire que tous connaissaient tous les mots de cette lecture ? Mais non ! Chaque mot représente une connaissance de l'enfant, se rattache à un fait vécu par un ou plusieurs d'entre eux. L'enfant qui donne le mot nouveau, par exemple pignon, s'explique, raconte : « Un jour, à Nods, j'ai vu un homme qui poussait sa bicyclette ; alors j'ai remarqué que le pignon de sa bicyclette était cassé. »

Ainsi, l'enfant instruit l'enfant.

Il est un autre genre d'exercice de chasse-

aux mots qui demande un peu plus d'attention et de réflexion de la part de l'enfant et que l'on peut commencer à aborder au cours élémentaire d'école de pays bilingues pour peu que les enfants aient pratiqué les méthodes Freinet depuis leur arrivée à l'école. Ce sont les recherches de mots centrés sur une idée commune donnée par le texte libre. Ils les aiment aussi.

Mais on laisse les enfants se grouper selon leurs affinités pour ces recherches : il ne faut pas laisser les plus malhabiles se débrouiller seuls, avec le sentiment d'une infériorité plus ou moins fautive ; il faut que ceux-ci se sentent capables de donner peu ou prou à la communauté ; alors ils sont tout joyeux et font l'effort nécessaire ; les voilà gagnés et, avec le mot nouveau, c'est un fait vécu par eux qu'ils livrent aux autres.

Ainsi encore la connaissance de chacun s'enrichit des connaissances des autres.

Mais revenons à l'étude plus spontanée du français au C.E., si toutefois l'on pense que pour ce cours une leçon quelle qu'elle soit ne puisse se ramener à une leçon de français. Il est une source de travaux personnels particulièrement efficiente et génératrice d'enthousiasmes et d'émotions diverses puissantes pour l'enfant : c'est la **correspondance interscolaire**. Elle était née le plus naturellement du monde dans notre classe de C.E. 2 de Tlemcen. Dans leur journal, les petites de Cormicy (Marne) nous disaient que les hirondelles avaient quitté leur village et elles nous demandaient si elles étaient venues s'installer à Tlemcen pour l'hiver. Une première lettre fut envoyée pour les détromper et puis, très vite, des lettres individuelles furent échangées au bon gré des fillettes : non seulement lettres, mais photos, cartes postales, colis, poésies, dessins, enquêtes folkloriques, etc... Celui qui n'a pas tenté une telle expérience d'éducation nouvelle ne peut savoir de quels efforts un enfant est capable pour faire plaisir à son ami lointain, avec quelle joie il travaille pour lui et lui envoie une part du meilleur de lui-même, avec quel bonheur il reçoit lettres et colis, sensibilité et son altruisme se développent au maximum. Voici ce qu'écrivit Khadidja lorsqu'une lettre de Mlle Delmarle, de Cormicy, nous apprit la fuite des habitants de son village devant l'avance allemande, en 1940 :

Les petites filles de Cormicy sont parties sur les routes, les pauvres ! Maintenant, elles sont comme des mendiante. Je suis très, très inquiète à leur sujet : on ne sait pas où elles sont, ces malheureuses ! Elles ont beaucoup marché à pieds.

Des liens puissants sont nés quelquefois, des liens que le bouleversement de 1940-1945 n'a pas réussi à détruire, puisqu'après cinq ans de silence forcé, une petite Fatima de Tlemcen, à présent mariée, a écrit à sa correspondante

de Cormicy pour lui demander de renouer. Réciproquement, une Claudette de Cormicy a réclamé l'adresse de Latifa pour essayer de retrouver sa trace... Puissent par-delà les mers et les guerres, les enfants de tous les pays de l'Union Française, les enfants du peuple de tous les pays du monde se retrouver ainsi dans l'amitié et se comprendre.

Je pense qu'il est inutile de dire la solidité et la profondeur des acquisitions réalisées par ces échanges vivants et émouvants, tant du point de vue éducatif qu'instructif. Après l'étude du milieu faite à l'école par les enfants, ces échanges nous apportent la vie du monde vue par d'autres enfants ; aucune relation de nos meilleurs auteurs ne vaut pour nos petits, ces aspects de la vie de régions lointaines, vus par des yeux d'autres enfants, surtout quand ces enfants sont devenus des amis.

Ce sont encore ces échanges qui inciteront mes filles à la **poésie**. Les petites de Cormicy écrivaient de si jolies choses. Voici la « Marguerite » :

*Dans la prairie,
Comme elle rit ;
Elle a une collerette
Comme une pierrette
Et un pied
Pour danser.*

Et mes filles répondirent :
*Printemps,
Le ciel est bleu,
Tout est joyeux !
Et tout est fleuri
Comme les prairies !
Et tout est joli
Comme les soucis !
Et tout parfumé
Comme les pommiers !
Le ciel est bleu
Tout est joyeux.*

Latifa BENKALFATE.

« Le coq » :
*Il clame ses chants,
Et dit : « Je suis un sultan ! ».
Il esi coquin
Et joue avec les poussins.
C'est un mâle :
Il mène la volaille ;
Il chante : Cocorico,
Et dit : « Je suis beau ».*

Reira BENDERGHAM.

*J'ai vu un chardonneret
Qui voltigeait
Vers les pommiers.
Les hirondelles
Ont de belles ailes
Elles font de chauds petits nids
Où se cachent leurs petits.*

Latifa BENKALFATE.

Premiers essais fort encourageants ! Qu'elle est loin la littérature aride ou artificielle composée tout exprès pour nos écoles musulmanes. Peut-on oublier à ce point combien l'âme mu-

sulmane est sensible à la poésie ? Peut-on négliger des leviers aussi puissants que l'amitié, l'amour-propre, l'affection et la confiance pour éduquer et instruire des enfants à qui l'on veut par surcroît inculquer l'amour de la France ? Puissent tous les éducateurs et tous ceux qui désirent ardemment œuvrer pour le bonheur de toutes les populations de l'Union Française, comprendre qu'une seule éducation est possible : celle qui respecte l'individu et les trésors

de la civilisation à laquelle il appartient, celle qui cherche à former des hommes conscients de leurs responsabilités, des hommes éclairés, capables d'apporter leur pierre à l'édifice humain et non des esclaves courbés sous le joug ou des êtres passifs et insignifiants. Ce rôle est celui de l'éducation nouvelle servie par des techniques nouvelles : textes libres, dessins libres, travail libre et un matériel approprié : imprimerie, fichiers, linogravure, etc...

Au Cours Moyen et F.E.

Aux Cours Moyens et Supérieurs, Classe de Fin d'Etudes, le travail ne diffère guère de celui des classes dont les enfants ont pour langue maternelle le français. Tous les exercices de chasse aux mots : recherches de familles de mots, synonymes, homonymes, etc., se greffent sur le texte libre. Il y est fait un usage encore plus grand du fichier scolaire, du dictionnaire. Voici comment M. Boisbourdin organisait le travail dans sa classe, dans une école musulmane de bled ; sa classe comprenait C.E. et C.M. avec une section C.E.P. Voici ce qu'il nous dit :

« Pour le travail à l'imprimerie, la salle de classe s'est enrichie d'une table pour la presse, suffisamment basse et économiquement fabriquée avec un vieux panneau de porte d'écurie qui encombrait l'atelier et quatre piquets solides. Au mur, une étagère, également de fabrication « maison » et renfermant les divers spécimens dont je dispose, les brochures de la « Bibliothèque de travail » de la C.E.L., la collection « Infantines », divers albums ou revues, « la Gerbe » et les journaux des correspondants (j'ai installé, cette année, une deuxième étagère plus petite spécialement réservée aux journaux scolaires). Tout cela à la disposition des enfants sous la responsabilité d'un grand. Sur l'estrade, le **fichier**, acquisition dernière. Il est encore bien pauvre, mais nous l'enrichirons petit à petit. Sur un panneau fixé au mur, j'ai installé le journal mural accroché par quatre punaises et renouvelable tous les mois ou tous les quinze jours. Là, les enfants... et le maître écrivent leurs critiques ou félicitations envers les divers services et responsables, ainsi que leurs vœux, réclamations, etc. Un autre panneau est prévu pour l'affichage des divers services et des documents.

Voyons maintenant le déroulement de la classe. Il est 8 heures. Des élèves sont déjà dans la classe depuis un moment, absorbés à lire et surtout à écrire. D'autres ont noté librement au tableau la ou les nouvelles du jour ; excellente habitude rapidement prise ; nouvelles simples : « Cette nuit, il a neigé sur le Chtoung » ; « Hier, un homme est mort à mon village » ; en venant à l'école, j'ai vu les fossoyeurs qui creu-

saient sa tombe » ; « Deux bijoutiers sont installés à Seddouk-Oufellah », etc., etc... Notre premier soin est de les faire lire, faire corriger les quelques fautes qu'elles peuvent renfermer et les commenter s'il y a lieu. Elles sont parfois à la base d'une de nos activités : par exemple, nous irons voir travailler les bijoutiers kabyles.

Ensuite, un ou deux enfants désignés la veille viennent lire un texte des journaux correspondants qui leur a particulièrement plu. Il y a souvent là matière à quelques questions et explications rapides (on y reviendra plus tard, s'il le faut). Un coup d'œil au Journal Mural et voilà passé un premier quart d'heure qui met la classe parfaitement dans l'ambiance. Nous passons maintenant à la lecture des textes libres. Chaque enfant dispose d'un carnet et d'un crayon qu'il a constamment avec lui pour écrire où et quand il lui plaît. Chaque matin amène sa moisson : 10, 12, 15 textes ; parfois, plus rarement, moins. Les titres sont écrits au tableau par un élève ; mission périlleuse : 34 paires d'yeux suivent la craie et chaque faute est vigoureusement soulignée, à la confusion de son auteur, surtout si c'est un grand. Les textes défilent, soulevant plus ou moins d'intérêt, leurs auteurs s'efforçant de leur mieux à les faire valoir. Au passage, on modifie un titre qui ne convient pas, on redresse une erreur grossière de conjugaison, on corrige une locution vicieuse comme il y en a tant : « le jour de samedi, le plus meilleur, effrayé de peur... » Puis on passe au vote. Chacun énonce le titre du texte de son choix que l'élève au tableau marque d'un trait de craie. Si les voix sont très partagées, on recommence une deuxième fois. Je vote aussi. Mais souvent mon « pou-lain » mord la poussière. Qu'importe d'ailleurs. L'essentiel n'est-il pas de nous laisser guider et d'exploiter l'intérêt dominant des enfants, si nous voulons faire œuvre joyeuse et féconde.

Le texte choisi est alors copié au tableau, soit par son auteur, si c'est un élève du cours moyen, soit par un grand ou moi-même si c'est un élève du cours élémentaire. Pendant ce temps, la classe dessine, le meilleur dessin étant susceptible d'être gravé sur lino ; les responsa-

bles du fichier y cherchent des documents relatifs au texte choisi s'il y a lieu, de même pour les B.T.

Notre texte est copié, il s'agit de le corriger tous ensemble. Je fais d'abord appel au C.E. ; puis, quand celui-ci « cale », au C.M. Et toujours avec le souci de respecter au maximum la pensée et l'expression enfantines. Le texte a maintenant sa forme définitive. L'équipe d'imprimerie de jour (j'ai huit équipes de quatre élèves chacune) se met au travail. Le C.E. copie le texte soit tel quel, soit pour le C.E., à un autre temps. Avec le C.M., nous faisons grammaire ou vocabulaire ou encore exercice de rédaction. Cela dépend surtout du texte et des possibilités qu'il peut offrir.

Puis, pendant que les grands font un exercice écrit, je « bavarde » avec les petits sur et autour du texte ; et c'est bien la meilleure des leçons de langage. Si nous manquons de temps, nous y reviendrons dans l'après-midi.

Après la rédaction, c'est l'heure du **calcul**. Il s'agit ici de distinguer, comme l'a si magistralement fait remarquer Freinet (« Education et mécanismes », « Educateur » n° 17 du 1-16-39), l'acquisition des mécanismes et l'éducation mathématique. Pour les premiers, je dispose, pour l'instant, du fichier Multiplication-Division de la C.E.L. qui me donne pleine satisfaction au C.E. Pour la seconde, j'utilise soit le centre d'intérêt relevé par le texte choisi, soit les incidents et manifestations de la vie scolaire (on monte une bascule à l'école, je distribue les jardinets, on nettoie le bassin, la coop achète une lapine, etc.), soit les questions des correspondants, soit les promenades scolaires. Pour les candidats au C.E.P., j'ai aussi un fichier de problèmes. Je pense revenir bientôt sur cette importante question du calcul.

L'après-midi est plus spécialement consacré pour le C.M. à l'étude des matières du programme : sciences, géographie, histoire, selon le plan de travail établi au début de la semaine. Je ne veux pas entrer ici dans le détail, chacune de ces matières méritant plusieurs études. J'en suis d'ailleurs à la période des tâtonnements, adaptations, recherches...

Une demi-heure avant la récréation, lecture pour tout le monde, d'abord du texte du jour imprimé. Chacun le lit à voix basse, puis plusieurs à voix haute. On lit ensuite les journaux des correspondants, chacun pour soi. Je passe de l'un à l'autre pour contrôler.

La dernière heure de classe est habituelle-

ment consacrée à l'éducation physique et aux travaux agricoles. Si le temps ne s'y prête pas : chant, dessin ou autres. Donc les après-midi d'activités dirigées sont réservés aux enquêtes (mœurs et coutumes, métiers et outils, etc.), à la correspondance interscolaire, à la préparation du journal : contes, poésies, jeux, à la peinture à la colle, etc. Une fois par semaine, conférence par un enfant sur un sujet de son choix et, naturellement, discussion.

Voici, brièvement exposé, comment j'ai commencé à adapter les techniques nouvelles. Ce que je ne saurais rendre, c'est l'atmosphère nouvelle de la classe : imprimerie, lino, échanges interscolaires, plans de travail, fichier..., ainsi qu'une meilleure compréhension de l'enfant et de l'éducation, ont complètement transformé la vie scolaire. C'est pourquoi je ne saurais trop encourager à s'engager hardiment dans les voies fécondes de l'éducation nouvelle. »

Voici quelques expériences de méthodes Freinet appliquées à l'enseignement en langue étrangère : les premières expériences ; nous pensons bien qu'elles seront dépassées, elles n'ont le mérite que de servir de premiers points de départ ; si elles font naître l'espoir et l'enthousiasme dans le cœur de ceux qui nous lisent, elles auront servi à quelque chose : les expériences se multiplieront, appropriées au tempérament de chaque éducateur et au milieu dans lequel elles se feront.

Mais là ne s'arrête pas notre travail : il est nécessaire de mettre entre les mains de tous ceux qui viendront aux techniques Freinet, l'outil indispensable qui facilitera l'exploitation du texte libre et la recherche personnelle de l'enfant : le **fichier scolaire coopératif** ; une œuvre colossale est entreprise à la C.E.L. sous l'impulsion de Freinet, il faut le compléter par tous documents concernant plus spécialement l'Afrique du Nord et les pays bilingues. Il est nécessaire aussi de mettre en chantier un fichier de travail adapté à la mentalité des enfants qui débutent dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Alors, seulement, nous pourrions vraiment dépasser ce stade primitif de tâtonnements, aller de l'avant dans cette œuvre d'éducation si primordiale pour la formation de l'individu et de la société. Puissent tous les éducateurs de bonne volonté participer à cette œuvre en apportant leur pierre à la réalisation de l'Ecole Moderne.



Le gérant : C. FREINET

•

IMPRIMERIE ÆGITNA
27, rue Jean-Jaurès, 27
CANNES (Alpes-Marit.)