

Brochures  
d'Education Nouvelle  
Populaire

**Marthe BEAUVALOT**



**LA METHODE NATURELLE  
DE LECTURE  
DANS UNE ECOLE DE VILLE**



**Editions de l'Ecole Moderne Française**  
CANNES (Alpes-Maritimes)

# La méthode naturelle de lecture dans une école de ville



Kiki et ses amis  
à l'École Freinet

*Les temps ont marché depuis le moment où nous publions en BENP notre expérience de Bal : Méthode naturelle de Lecture. De nombreux essais ont été faits depuis par les maternelles ou dans les classes à plusieurs cours de village avec les tout-petits. Ce n'est qu'accidentellement que nous en connaissons les résultats encourageants, à tel point qu'on peut parler aujourd'hui en France, à côté des autres méthodes de lecture, de notre Méthode naturelle dont l'usage ira nécessairement croissant.*

*Les principes que nous avons formulés, la technique employée, la comparaison avec la pratique des mamans pour le langage sont si simples que tout éducatrice y est nécessairement sensible. On est d'accord avec nous, mais... dans la pratique, nous dit-on...*

*Il est certain que, si les grandes classes avaient contre elles, autrefois, la nécessité de réussir aux examens, les maternelles ont contre elles*

*— l'exigence monstrueuse des programmes ou des inspecteurs d'avoir des enfants qui sachent lire à une époque déterminée, toujours prématurée, comme*

si on oserait imposer aux mamans que leurs enfants sachent parler à 16 ou 18 mois.

A quel moment l'enfant sait-il parler ? A quel moment sait-il lire ? L'enfant qui rechigne à parler ou à lire hâtivement est-il pour cela à refouler parmi les retardés ?

Les éducateurs n'ont aucune sagesse. Il leur serait pourtant si simple de s'imprégner de la confiance des mamans qui ne se désespèrent jamais si leur enfant tarde à parler... Il n'en sera peut-être que plus intelligent. Mais il apprendra à parler, comme tout le monde. Pourquoi n'apprendrait-il pas à parler ? Et tous les enfants apprennent à parler, alors qu'ils n'apprennent pas tous à lire par les méthodes arbitraires habituelles.

Il faut que nous fassions comprendre par la pratique le bien fondé de ce retour à une saine conception du processus normal d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et que nous montrions en même temps que les résultats obtenus sont, en définitive, supérieurs à ceux des méthodes traditionnelles : sûreté des acquisitions, liaison entre le fond, la pensée et la forme, harmonie du travail nouveau intégré dans les normes du milieu, rôle nouveau, combien apaisant, de l'éducateur.

Il serait souhaitable que Mmes les inspectrices s'habituent, dans leurs inspections, à tenir compte de ces normes nouvelles dans les jugements qu'elles seront amenées à formuler.

— Il nous faudra détruire aussi, dans l'esprit des parents et de certains inspecteurs, cette manie de la mesure, de la fausse mesure, qui laisse croire qu'un enfant avance pas à pas dans les acquisitions, comme l'ouvrier qui peut calculer en fin de journée le nombre de brouettes transportées. Nous ne disons pas que toutes mesures seront impossibles ni même inutiles. Elles ne doivent pas être des mesures fausses.

Selon les méthodes traditionnelles, l'enfant avançait d'une page chaque jour, et celui qui était à la page 25 était en avance sur celui qui traînait à la page 10. Mais l'enfant qui avait terminé ses livrets savait déchiffrer mais ne comprenait rien à ce qu'il lisait, n'avait aucun sens de la valeur de l'écriture et de la lecture, et ne savait pas s'exprimer. Savait-il lire ?

Nous rappellerons sans cesse l'exemple des mamans et nous habituerons les parents à des normes nouvelles, à base d'intelligence et d'humanité.

Nous prouvons le mouvement en marchant. Nous montrons comment des éducateurs, placés dans les conditions habituelles de toutes les écoles, ont résolu dans leur classe, les problèmes posés par les nécessités de cet apprentissage. C'est à l'usage, et aux résultats obtenus que les praticiens jugeront.

Voilà donc l'excellente expérience si méthodique, si probante, menée par Marthe Beauvalot dans une école maternelle de ville. Les problèmes y sont posés d'une façon excellente, y compris cet exposé sur le milieu aidant, qui accompagne chaque étape.

Lisez, méditez, essayez dans vos classes. Faites connaître les résultats de votre propre expérience. Nous ne publions pas ces documents pour mettre un point final mais pour ouvrir le débat et les confrontations. Nous avons déjà entre les mains d'autres documents que nous nous excusons de ne pouvoir donner aujourd'hui. Ils trouveront place dans un autre numéro.

C'est de notre expérience collective, scientifiquement menée, que sortira la vraie et définitive méthode naturelle de lecture et d'écriture qui laissera bientôt derrière elle toutes les méthodes scolastiques que la vie aura dépassées.

C. F.



# A propos d'une *méthode naturelle* de lecture contre les méthodes "mixtes" ou "amendées"

Cette mise au point fait suite à l'étude sur « Méthode naturelle de lecture et résultats d'une expérience » que j'ai donnée l'an dernier et qui a été, en partie publiée dans « Coopération pédagogique » du 16 juin 1951.

Les réponses de GROS, très intéressantes, et qui traduisent le souci bien légitime de donner aux enfants le maximum de connaissances dans un minimum de temps situent nettement le climat dans lequel évoluent la plupart des Instituteurs de petites classes.

— d'une part, « conception pédagogique qui pousse vers la pédagogie fonctionnelle » parce qu'on a la certitude de l'efficacité de l'acquisition née de l'intérêt venu du dedans et non du dehors,

— d'autre part, « solution de compromis parce qu'il faut hâter la décomposition et la reconstitution des mots pour s'entraîner rapidement ensuite à la lecture :

« les enfants doivent se préparer à lire après Pâques. »

« les familles aiment contrôler parfois les acquisitions des enfants », et si les familles ne le font pas, l'Inspecteur Primaire, lui, contrôle.

« il faut une adaptation à la classe suffisante pour faire fond sur le livre de vie. »  
solution de transition qui permet au maître de petite classe de franchir le stade de tâtonnement.

(J'ai étudié l'an dernier toutes les raisons qui font hésiter, même les convaincus, à appliquer intégralement la méthode naturelle.)

— Ces difficultés et ces inquiétudes semblent avoir été depuis « Méthode Naturelle » de Freinet, en 1947, assez dominantes pour provoquer dans « L'Educateur » plus d'articles relatant l'avalanche de procédés qui hâtent la décomposition que de comptes rendus d'une totale expérience par la méthode naturelle. ...A moins que la magnifique et décisive expérience de « Balouette » ait définitivement acquis droit de cité, définitivement installé la technique dans les classes renouvelées et qu'on n'ait plus rien à dire sur ce sujet.

*Personnellement, je constate ceci :*

• Autour de moi, on s'en tient 8 fois sur 10 prudemment au syllabaire et l'on traite d'utopiste celui qui croit à la vertu de la

méthode naturelle pour acquérir le mécanisme de la lecture.

• Il n'y a pas dans le département 5 classes maternelles qui emploient la méthode dans son intégralité.

• Dans les réunions de Groupe d'Education Nouvelle même, il faut encore persuader que la méthode globale, avec des sons tirés de mots n'est pas la méthode naturelle; on confond encore l'une et l'autre, et les résultats d'une expérience faite sérieusement n'intéresse que quelques rares camarades. « L'Educateur » (ou Coopération pédagogique) nous a rarement relaté une expérience complète et réussie (mis à part le très intéressant article de Mme Dhenain, de l'Yonne — Educateur n° 4, de 1951).

Et je crois qu'on n'a guère avancé collectivement depuis « Méthode naturelle de lecture » dans la voie des « réalisations pédagogiques servant une méthode naturelle adaptée à nos classes nombreuses ».

Freinet nous a donné, avec « Balouette », la plus poussée, la plus vraie des expériences personnelles qui soit, la première aussi.

Pour moi, qui avais intuitivement senti, chez les Petits, la poussée de vie et l'efficacité de procédés qui allaient dans le sens de cette poussée, ce fut une révélation, une mise au point solide et précise de l'évolution du cerveau enfantin quand il va à la découverte des textes écrits.

C'était « tout à fait ça » !

Freinet avait jeté la base solide pour d'autres observations similaires et l'élaboration d'une technique efficace et rationnelle.

Si nous sommes nombreux à avoir opéré le revirement, à avoir expérimenté et conclu, il est temps de s'appuyer sur l'expérience de plusieurs classes, dans des milieux différents, ruraux, urbains, pour établir scientifiquement la méthode qui sert les expériences tâtonnées de l'enfant dans le domaine de la lecture :

Mme Dhenain vient de relater son expérience; elle est concluante si l'on en juge par l'enthousiasme qui transparait dans son article.

Celle de l'Ecole maternelle Voltaire, à Dijon, ne peut être qu'incomplète, puisque les enfants quittent la classe avant l'aboutisse-

ment de la méthode, mais elle a été, il y a quelques années, poursuivie intégralement avec des enfants qui ont maintenant 10 ans ; elle est concluante, non seulement en lecture, mais en français et surtout en orthographe.

Que d'autres apportent la leur.

## A mon avis, voici comment se pose le problème :

### I

Quatre points sont acquis. Je pense être d'accord avec GROS sur ces points qui ne se discutent plus. On souhaiterait même que les Groupements d'Education Nouvelle ne comptent plus que ceux qui ont admis, assimilé, mis en pratique ces principes essentiels ; cela éviterait bien des discussions stériles et bien des découragements.

1° Une acquisition qui est née d'un besoin fonctionnel ou d'un désir affectif s'intègre organiquement à l'être et on ne s'en sépare plus.

2° L'acquisition est d'autant plus rapide que l'enfant est placé dans un milieu enrichissant permettant toujours plus d'expériences tâtonnées : tout le problème de l'éducation est là : « milieu aidant, dit Freinet, et expérience tâtonnée suffisante ».

3° « L'acquisition de la lecture et de l'écriture qui est ainsi faite spontanément par le seul jeu des facultés de l'enfant que le milieu a développées au maximum, est la plus importante des victoires intellectuelles et elle conditionne toutes les autres. »

4° Mais cette acquisition « naturelle » est plus lente (si l'on considère plus particulièrement l'acquisition du mécanisme) bien que plus sûre, et il ne faut pas être pressé ; l'acquisition ne se fait jamais, à part de très rares exceptions, avant 6 ans.

Ceci étant admis, il ne peut y avoir, à mon sens, aucun compromis pour « forcer le processus naturel », mis à part les procédés qui enrichissent le milieu ; et tous les exercices qui hâtent la décomposition et la reconstitution des mots sont des exercices de forçage qui détruisent le pouvoir d'acquisition du processus naturel, et, de ce fait, sont dangereux.

Mais ils s'expliquent par l'impatience bien légitime du maître à recueillir les résultats tangibles d'un apprentissage qui est difficile et primordial.

Ils s'expliquent aussi par le besoin de tout éducateur de faire, lui aussi, ses expériences tâtonnées avant d'avoir opéré en pédagogie le revirement qui s'impose et dont il a pressenti la poussée.

Ceci étant admis, il n'y a plus de cas de dyslexie avec des enfants normaux et les études « en vase clos » des savants et techniciens sont d'un coup périmées.

### II

Il faudrait prouver :

1° Que la méthode naturelle employée non pas individuellement mais collectivement dans une classe, même nombreuse, mène sûrement à la lecture tous les enfants (anormaux exceptés — et ce serait encore à prouver !)

C'est-à-dire, pour reprendre la définition de GROS à ce double but :

- apprendre à saisir la pensée d'autrui,
- apprendre à exprimer la sienne propre, auquel j'ajouterais celui-ci :
- donner le goût de la lecture qui reste un outil primordial de culture et une utile distraction malgré la radio et le cinéma ;
- donner le goût d'écrire et de fixer sa pensée pour soi ou pour les autres.

DELAUNAY affirme : « L'analyse peut être hâtée, provoquée, ou être spontanée. A mon avis, l'analyse présente des difficultés qui dépassent la majorité de nos élèves. Sans doute font-ils des découvertes, mais sans l'aide du maître elles sont limitées ».

2° Que la méthode naturelle présente, non pas seulement pour l'enfant, mais pour la conduite d'une classe des avantages primordiaux.

FREINET a mieux que moi exposé, stade par stade, la supériorité de la méthode pour le comportement intellectuel de l'individu :

- l'enfant s'épanouit dans son besoin d'expression ; l'acquisition est définitive et massive ;
- elle est sûre ;
- toutes les facultés et non pas seulement l'attention visuelle et la mémoire entrent en jeu, etc...

Il y a de nets avantages pour le comportement de toute la classe :

- Dans les Ecoles maternelles, les enfants soustraits à l'influence desséchante du milieu éducatif, du jeu éducatif l'éloignant de la vie et placés dans un milieu où la discipline s'impose seule parce que le travail éducatif sert l'expression libre et l'activité à la mesure de l'enfant.
- Dans les petites classes, l'enfant qui fait un travail scolaire à sa mesure, servant son besoin d'activité et d'expression, qui n'est pas placé en marge de l'activité des grands, qui ne connaît plus les éternels échecs marquant une vie scolaire.
- L'éducateur qui n'a plus la hâte d'en finir avec l'apprentissage de la lecture pour pouvoir « occuper » les plus jeunes à un travail purement scolaire.
- L'enseignement du français, de l'orthographe, qui se fait naturellement, sans excès fastidieux ; les textes qui naissent, grandissent, se précisent, deviennent personnels, intéressants et mènent tout droit à la composition française de l'examen et à l'art d'exprimer sa pensée.

3° Que l'Ecole, avec son organisation actuelle

(il s'agit surtout des écoles à classes multiples) permet difficilement d'attendre « l'éclosion naturelle » de la faculté de lire et d'écrire — et qu'il faudrait une Réorganisation pédagogique.

- les mêmes enfants devant garder le même éducateur pendant les premières années de leur scolarité ;
- la lecture rapide globale n'étant plus exigée au bout d'une année de présence au Cours Préparatoire ;
- les enfants n'étant plus soumis en matière d'enseignement à la « douche écossaise » : classes nouvelles — classes traditionnelles, avec changement chaque année, comme nous le voyons dans plus d'une école de ville.

## LES ETAPES DU PROCESSUS D'ACQUISITION

Si la preuve est faite de la nette supériorité pour la valeur de l'acquisition d'une méthode naturelle, il resterait à préciser les étapes successives de ce processus d'acquisition pour un enfant placé dans une classe ordinaire et à indiquer les moyens de rendre le milieu capable d'aider au maximum l'expérience tâtonnée.

Voici comment est appliquée la méthode dans 2 classes de mon Ecole maternelle, comment se comportent des enfants de 4 à 6 ans 1/2 placés dans un milieu qu'on a essayé de rendre enrichissant :

### 1° Organisation pédagogique du milieu où vivent les enfants.

Chaque classe comprend des enfants de 4 ans à 6 ans 1/2, réunissant tous les stades de l'âge mental et non, comme on le voit en Côte-d'Or, des enfants groupés par similitude d'âge mental (classe de 4 à 5 ans, classe de 5 à 6 ans, et même 4 à 5 et 5 à 6 « forts », ou « moyens », ou « faibles », comme si on portait depuis la Maternelle et pour longtemps sans doute, l'étiquette de « faible » ou « fort », quand ce n'est pas celle de « retardé » ou de « crétin ».

Le contact d'enfants plus développés et leur activité sont par eux-mêmes enrichissants au même titre, plus encore peut-être que le contact des adultes et de l'éducateur. On sait les résultats de certaines écoles de campagne où le contact des grands favorise la montée des petits.

### 2° Organisation matérielle : c'est le milieu aidant par excellence.

Un coin de la classe pour les dessinateurs, les gribouilleurs ; papiers de plusieurs formats à la disposition des exécutants, crayons, crayons de couleurs...

Un coin pour les imprimeurs, la casse, le limographe, la presse (autour desquels on travaille, on s'affaire librement), les feuilles imprimées la veille, les albums imprimés.

Le meuble ayant, classés par ordre de diffi-

A titre d'indication, je cite mon exemple personnel :

Pour faire une expérience intégrale et loyale, j'avais demandé pendant 2 années à une Inspectrice compréhensive de me laisser le champ libre et toute liberté d'esprit pour étudier le comportement du cerveau enfantin et me risquer à des tâtonnements, et même à des erreurs s'il le fallait. Ma collègue, Directrice d'une école de filles à 12 classes a décidé de poursuivre l'éducation des mêmes enfants pendant plusieurs années, se donnant jusqu'au troisième trimestre de la première année pour appliquer la méthode intégrale et changer ensuite si les résultats avaient été décevants.

Les résultats furent très encourageants au contraire.

cultés, des albums des petits enfants de l'année précédente, plusieurs textes réunis par centres d'intérêt : Noël, les bêtes, histoire de grenouilles, histoire de pêche, etc. des albums de la C.E.L., des pages du milieu de « La Gerbe », les albums du commerce intéressant les enfants (Père Castor...).

Les boîtes aux lettres : une pour les lettres que reçoivent les enfants, une pour les lettres qu'on adresse à la maîtresse ou qu'on remettra au facteur.

Deux ou trois grands panneaux de tableaux muraux avec les craies : le tableau où demeure le texte du moment, le panneau où sont exposées les jolies pages.

Une collègue d'école maternelle fixe au mur un large rouleau de papier kraft qu'on déroule à volonté et qui porte tous les textes déjà imprimés : l'idée est intéressante.

Sur la table de la maîtresse, des cahiers que l'enfant connaît bien, le grand livre où l'on écrit toutes les histoires si possible, et si l'on peut aussi, les activités de la journée (sur un carnet personnel, j'ai écrit mon nom et, par analogie, Monique prend le stylo à bille et écrit le sien en dessous).

### 3° L'atmosphère, libre de toute contrainte et de tout forçage.

La maîtresse, non pas préoccupée de loger dans les six heures de classe tous les exercices préparés la veille, mais attentive à la vie qui jaillit dès l'arrivée, le matin, dans les regards heureux et capable de saisir l'intérêt qui va être le plus puissant et dominer tous les autres : c'est le « moment sensible ».

Il ne s'agit pas toujours d'une conversation : « Moi, Madame, écoutez que je raconte... ». Les histoires qui ne tarissent pas dès qu'on laisse les enfants raconter, tiennent parfois du verbiage sans valeur : il faut s'en méfier — bien qu'il soit nécessaire de laisser l'enfant se libérer d'un souci majeur pour profiter vraiment du travail de la classe.

C'est quelquefois une danse, quelquefois un dessin...

C'est cet instable ou caractériel Serge qui, pendant que d'autres soignent plantes et bêtes ou rangent le travail de la veille, couvre le tableau de dessins de bêtes dignes d'un peintre animalier, et qui, de sa conversation à lui-même fait surgir l'intérêt du jour. C'est, une autre fois, un jeu dans la cour : on « cueillait » des cochenilles dans un mur !

Il s'agit plutôt de l'expression d'un fait qui s'est imprégné dans l'être, de l'expression d'un état affectif, et non pas d'une histoire sans résonance. **Il faut que la sensibilité de l'enfant, bien plus que sa curiosité, y soit mêlée.**

**Et voilà l'histoire « bien sentie ».**

**Librement**, le travail s'organise autour de cet intérêt ; **travail motivé, besoin fonctionnel, matériel aidant.**

Je dois garder cette belle histoire dans mon grand cahier (j'ai beaucoup de raisons de garder toutes les belles histoires écrites sur ce cahier qu'on peut feuilleter et que les étrangers adultes liront comme on lit le journal ou des livres).

Ne va-t-on pas l'imprimer pour enrichir notre petit album, ou le petit livre imprimé qu'on emporte le soir à la maison, ou le petit album qu'on enverra aux petits enfants de l'autre classe?... à moins qu'on ne l'envoie à Cannes !

Ou bien l'écrire pour envoyer une petite lettre à Annick, ou pour placer dans le livre manuscrit qu'on emportera aux vacances à la maison, et qu'on va agrémenter du dessin ?

Moi j'imprime, moi je dessine, moi j'écris, moi je fais un beau modelage qui raconte l'histoire.

Mais moi, je veux faire **mon histoire à moi**. La maîtresse viendra m'aider à l'écrire, à moins que je n'essaie tout seul, en cherchant un peu, ou que ne sache « faire » déjà les mots tout seul (stade de la reconstitution active).

Irrésistiblement et infailliblement, les enfants qui n'en sont qu'au premier ou deuxième stade par imitation, émulation ou simple besoin de création prennent la craie ou le crayon et s'essaient à des graphismes qu'on gardera dans un petit album et qu'on racontera à la maîtresse, à moins qu'ils ne préfèrent colorier le dessin du plus grand, reproduit au limographe.

Irrésistiblement, ils sont entraînés vers l'expression écrite.

**Le lendemain, il y aura du travail autour du texte imprimé :** un travail individuel, justement adapté au stade de développement de chaque petit cerveau :

Il faudra, pour les uns, **lire et illustrer** l'histoire imprimée qu'on placera dans l'album ;

**Découper** le petit texte, le reconstituer, le coller ;

Essayer de l'écrire de mémoire au tableau ;

Lire le petit modèle qui l'accompagnera sur le cahier (voir procédé du **cahier répertoire**) et

s'essayer à une écriture parfaite, etc..

L'intérêt dure toujours plus d'une journée, à moins que le lendemain un intérêt plus fort ne chasse le premier, à moins que justement, ce jour-là, il n'y ait, dans la **boîte aux lettres** qui reçoit les envois, une petite lettre que Jacotte a écrite hier soir et qu'elle a déposée subrepticement en arrivant, ou la lettre de Bernard qui a le bras cassé, ou une lettre de la petite fille partie dans une autre ville, ou une lettre de la maîtresse à ses petits enfants, ou un texte de l'autre classe...

Voilà l'intérêt captivé, voilà qu'on a envie de lire ceci, de lire cela, de faire tel travail qui va s'y rapporter, de chercher tels documents dans le fichier pour expliquer, comprendre, raisonner, etc.

A moins encore qu'on ait justement une petite lettre à communiquer à la famille, ou à la cousine, ou aux enfants de l'autre classe, ou simplement à la maîtresse.

**Là, il faut essayer de s'en tirer tout seul.** On s'en tiendra au dessin graphisme si on ne peut mieux faire, ou bien on se servira de mots qu'on connaît bien, qu'on aime répéter, ou bien on fera un très gros effort pour essayer de « construire » les mots avec les formes graphiques des consonnances qu'on connaît bien, ou bien encore on en sera au stade de reconstitution active, et on écrira **d'un seul jet sa petite histoire tout seul** — et ce sera l'exercice le plus efficace qui soit, si la maîtresse a soin de le mettre en valeur.

Ou bien, ce matin-là, **l'album de la C.E.L. vient d'arriver, et il faut le lire**, le raconter. Et on recherche tel autre album qu'on aime bien et la maîtresse lit en suivant les mots, en attirant l'attention sur ceux qu'on connaît ; la maîtresse **lit et relit**, et laisse les albums à la disposition des enfants pour que, par imitation, ils s'essaient à lire, eux aussi.

Il se peut que tous ces exercices soient balayés par un intérêt plus puissant qui sorte du cadre de la lecture et écriture (mesures, comptage, opérations calculées) et qui encore pourrait se traduire par un graphisme dessiné ou écrit : c'est la tourterelle qui couve, ce sont les poussins de Madame Jeanne qui sortent des œufs, c'est un camion qui fait une livraison, etc.

**EST-CE UNE MÉTHODE ?** Les exercices ne sont ni imposés, ni mesurés, ni gradués, ni même disciplinés arbitrairement. Chacun avance à son rythme, suivant ses possibilités intellectuelles ; le travail s'organise par groupes, de lui-même, mais dans chaque groupe il y a des enfants à des stades différents, et c'est individuellement que l'enfant, dans la communauté, fait ses expériences tâtonnées, ses répétitions d'expériences, et les découvertes qui l'amènent à un autre stade.

C'est la vie d'une ruche dans toute sa complexité, avec les jaillissements qui échappent,

ou qui émerveillent si on sait les saisir. Chaque petit cerveau, à quelque stade qu'il soit, y trouve sa pâture intellectuelle, et l'émulation ou les émerveillements de la maîtresse aidant, le besoin de se surpasser suscite les bonds en avant.

**C'est, il faut l'avouer, difficile à conduire.** Il faut savoir sous-estimer le rôle de l'éducateur qui doit laisser l'enfant libre du choix de son travail, libre de son effort, qui doit seulement canaliser l'intérêt le plus puissant et aider à franchir le stade quand la maturité est là.

Les mêmes procédés ont servi à ma collègue, directrice de l'école de filles, pour enseigner de façon remarquable avec la lecture, l'orthographe et même la grammaire aux enfants de plus de 6 ans 1/2, c'est-à-dire aux 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> stades.

« Les enfants, dit-elle (article publié dans « L'Éducateur »), sont appelés à écrire au tableau le texte qui a été relevé rapidement par l'instituteur. Cela constitue une sorte de dictée, au sens large du mot. La première phrase étant relue, des volontaires viennent tour à tour écrire les mots sous le contrôle de la classe et dès les premiers textes des problèmes importants se posent... Faut-il écrire et ou est ? le nom, l'adjectif, doivent-ils se mettre au pluriel ? Comment met-on ce verbe au pluriel ?

« Très vite, les enfants raisonnent, et les résultats sont étonnants... »

« Ma préoccupation constante a été d'éviter de retomber dans les méthodes rituelles. Je ne fais jamais, à propos d'un texte, chercher de mots en eau, en, am, ou, etc., de même que la maman apprend à son enfant à parler en lui parlant elle-même, sans se préoccuper de lui faire retenir tel ou tel mot, tel ou tel son, je m'efforce de n'imposer aucune contrainte inutile... »

\*\*\*

4<sup>o</sup> **Voici plus schématisés que la réalité ne les présente, les stades par lesquels passent, il me semble, les enfants (anormaux exceptés) et quel milieu enrichissant sert leur montée naturelle, étant bien entendu que les expériences tâtonnées plus ou moins nombreuses suivant le degré d'intelligence des enfants, les fait franchir plus ou moins rapidement les stades ou les immobilise même parfois sur celui qui semble le plus décisif.**

Comme il s'agit pour tous les enfants des étapes qu'a franchies Bal. et qu'en définitive c'est bien Balouette qui a raison, comme le dit Mme Dhenain, je reprends les termes de Freinet qui a dit cela beaucoup mieux que moi.

## PREMIER STADE

### STADE DES GRAPHISMES

Qu'on répète, multiplie, auxquels on donne a posteriori une signification et une explication.

**Aucun besoin de communiquer sa pensée, aucune idée de la signification profonde de la lecture** (l'enfant a seulement besoin de créer), **mais étape indispensable pour accession normale à la lecture.**

L'enfant qui prend un album ne fait plus « semblant de lire » comme l'enfant de 2 ans ; il raconte les images sans regarder le texte, c'est donc qu'inconsciemment, intuitivement, il attribue à la lecture une certaine signification mais qui n'est certainement pas la signification réelle du texte écrit.

Il regarde écrire le texte du grand camarade, mais il n'essaie pas de lire, et ne s'y intéresse en aucune façon, de même qu'il ne s'intéresse pas aux « lettres » qui arrivent dans la boîte aux lettres, pourtant, il aime qu'on reproduise sa propre histoire.

Il demande à ranger ses dessins graphismes dans un album comme on range les textes des grands dans un album de vie.

Et surtout il aime toutes les manipulations (adresse manuelle) autour de la presse, mais il n'est pas capable de différencier les formes des lettres pour les ranger correctement dans la casse (trop grande attention visuelle ; il est vrai que j'ai le caractère 24 qui est petit, il faudrait deux imprimeries, gros et moyens caractères, dans chaque école maternelle).

### A ce premier stade : milieu aidant :

Toute la classe avec le travail des grands : textes au tableau, album de vie, travail autour de l'imprimerie, travail de manipulation de la presse, de rangement des feuilles à sécher, etc.

Ce travail est par lui-même enrichissant.

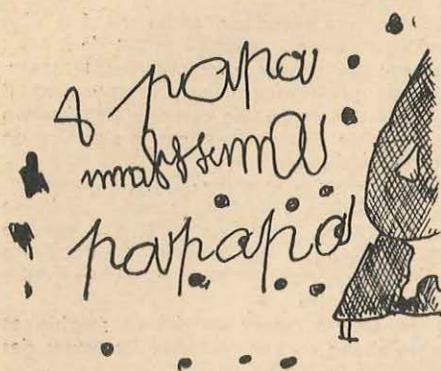
« Enrichissants » aussi les livres-albums avec images et textes qu'il feuillette avec les grands.

Mais il a plus spécialement à sa disposition constante, en dehors des feuilles pour dessin, des pinceaux, des peintures, de grands tableaux muraux, de la craie et il est libre d'écrire et de dessiner ; des papiers de formats différents avec des crayons (le nombre des feuilles est limité pour qu'on ne dessine pas toute la journée ; c'est un grand qui les compte et on en sait le prix).

L'enfant range ses graphismes, non pas dans une « chemise » mais dans un album de papier à dessins (2 cahiers de dessin format in-8) portant des pages blanches qui déjà sont suggestives parce qu'elles invitent à l'impression d'un petit texte ou à l'écriture et elles font penser au futur album de vie (c'est une motivation qui a sa valeur).

L'album porte le nom de l'enfant qu'on doit reconnaître globalement pour ranger ses graphismes.

A côté des graphismes, aussi souvent que le permet la conduite d'une classe nombreuse, on écrit les explications données a posteriori par l'enfant, il s'habitue ainsi à associer graphismes et écriture.

2<sup>me</sup> STADE

## L'ÉCRITURE SE DÉTACHE DU GRAPHISME

Une imitation des formes graphiques des adultes apparaît — mais « gribouillage » sans signification intuitive, sans aucune raison d'être.

Quelques détails apparaissent : les chiffres, les majuscules imprimées du nom (appries

souvent à la maison), les T, les boucles, etc. (voir document), les numéros des trolleybus, l'inscription des magasins (COOP), le numéro de l'habitation, le prénom de l'enfant, les mots simples, mais l'enfant ne donne aucune signification particulière à l'écriture. Certains enfants franchissent très rapidement ce stade ; pour certains même, il est inexistant.

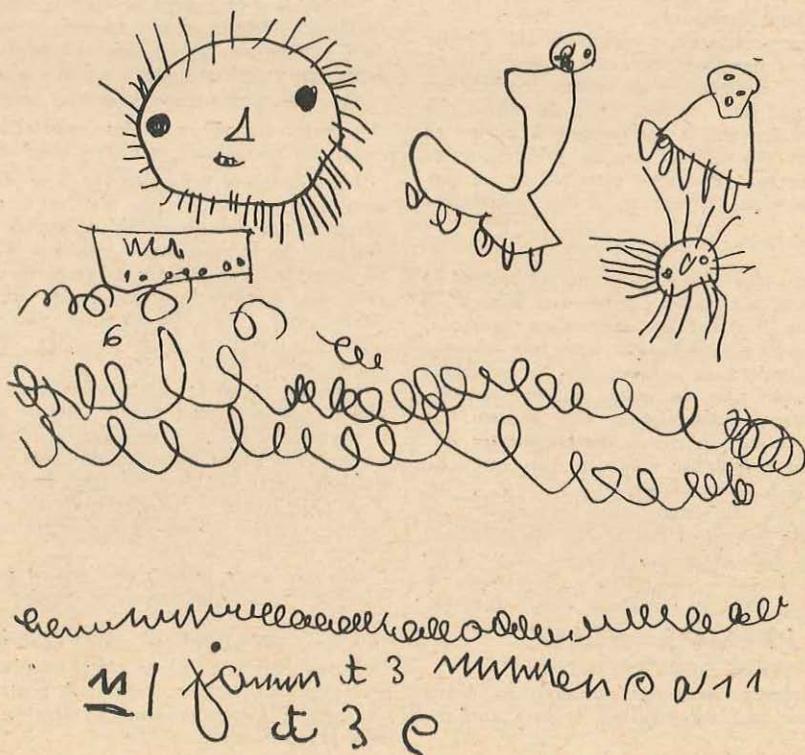
A ce 2<sup>e</sup> stade, milieu enrichissant :

C'est le moment de donner de l'importance au petit texte que la maîtresse écrit à côté du graphisme et fourni a posteriori par l'auteur.

On le met en évidence.

On commence à reproduire sur les pages de l'album, le dessin d'un « grand » (tiré au limographe) qu'il faudra colorier ; et si l'enfant s'y intéresse, on accompagne ce dessin de deux ou trois lignes de texte écrit très gros.

L'enfant a à sa disposition des pinceaux, des couleurs, du papier pelure, et s'amuse à reproduire ce texte au pinceau comme un dessin, s'il le désire. On suit ainsi la progression très rapide dans l'acquisition de la forme écrite.



3<sup>me</sup> STADE

**L'ENFANT ACQUIERT LA TECHNIQUE DE L'ECRITURE ; IL S'Y INTERESSE PARCE QU'IL Y REUSSIT, IL COPIE :**

**C'EST LA PREMIERE PHASE DE L'ECRITURE**

Il comprend qu'il peut y avoir certaines règles et certaines formes fixes à imiter.

Il arrive à une maîtrise du graphisme écrit assez grande pour reproduire, avec sûreté même, le petit texte.

Mais l'écriture n'a pas de valeur outil pour exprimer un désir ou une pensée ; elle n'est encore qu'une répétition de réussite, un besoin de réussir mieux en imitant l'adulte.

L'enfant ne s'intéresse toujours pas à la lecture et n'essaie pas de lire le texte des grands ; il ne pense qu'à copier. Pourtant il reconnaît la nature du petit texte imprimé sur son album, dans son aspect global : « C'est le texte de Monique », « C'est l'histoire de Jean-Claude », « C'est la Chouquette », « C'est la petite sœur »...

Le dessin est toujours création, répétition de graphismes, et rarement expression.

Pour la majorité des enfants, on arrive à ce stade après une année de formation préscolaire : fin de l'année, 4 à 5 ans environ.

Mais l'écriture ne supprime pas le graphisme qui va se développant, répétition de réussites et toujours création.

**A ce 3<sup>e</sup> stade, milieu aidant :**

L'enfant continue à vivre dans le sillage des grands dont le livre de vie imprimé et manuscrit, s'enrichit (voir 4<sup>e</sup> stade, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> stades).

Mais l'histoire choisie pour être imprimée et conservée est de plus en plus souvent celle d'un enfant arrivé au 3<sup>e</sup> stade et prêt à donner un sens aux mots qu'il peut écrire (voir 4<sup>e</sup> stade) ; il suffit quelquefois de ce petit coup d'épaule pour lui faire franchir le palier.

Le petit album de graphismes va aussi couvrir ses pages blanches du texte imprimé par les grands, et du coloriage qui l'accompagne (limographe, procédé du caoutchouc).

La maîtresse écrit chaque fois le texte en grosses lettres manuscrites à côté du texte imprimé, et sous les yeux des enfants.

Il est très rare qu'on ne demande pas à l'écrire aussi sur la même page comme les grands.

Si l'enfant est maladroit, il reproduit le texte au pinceau avec le papier pelure qui sert de calque ; il a ainsi le plaisir d'une quasi-réussite (le procédé ne vaut que par cette nécessité de l'encourager dans la réussite. Pour les classes trop nombreuses où chaque enfant a peine à se faire une place individuelle, se placeraient sans entrave pour le développement naturel de petits exercices graphiques initiant à l'écriture et habituant les petits à tourner tous les ronds, toutes les boucles dans le sens convenu, à lier les lettres, etc., ceci peut se faire en copiant un dessin modèle : escargots, fumée des trains... sur papier transparent, par procédé de calque, à l'aide du pinceau, c'est un exercice d'adresse qui plaît aux enfants et qui n'est pas inutile.

à l'écrit  
on doit faire dans  
des carreaux

4<sup>me</sup> STADE

**LE SENS DES MOTS ÉCRITS SE PRÉCISE, C'EST-A-DIRE QU'UN RAPPORT S'ÉTABLIT DANS L'ESPRIT DE L'ENFANT**

1<sup>o</sup> Entre ce qui se dit et ce qui s'écrit, (cette phrase, c'est : « la petite sœur de Raymond ») ;

2<sup>o</sup> Entre les graphismes des mots et la parole ou la pensée.

« Quelques mots sont reconnus, retenus et même employés. »

L'écriture prend sa valeur par sa fonction d'outil, de truchement, pour exprimer un désir, une pensée ; il sent qu'il peut se traduire par ce moyen.

Le texte manuscrit qu'il peut reproduire en imitant exprime vraiment pour lui une histoire connue, et il demande à l'écrire d'abord, puis à le concrétiser mieux ensuite par le dessin.

A moins qu'ayant d'abord fait son dessin-histoire, il demande ensuite à l'écrire pour

petite le. go  
 papat Journa  
 le garma de le B for B eser  
 in persa amman man  
 B bal p t a chradu ectoe  
 y JACK J

mieux préciser ce qu'il a voulu traduire.

**Le graphisme-dessin commence à devenir expression.**

Le voilà qui éprouve le besoin d'écrire **tout seul** ; il écrit déjà au tableau des lettres qui se tiennent toutes, puis des groupes de mots qu'un espace très net sépare, et tout émaillé de mots retenus (papa, maman, petite sœur, traîneau, Noël, va, Chouette, vélo...), puis il écrit des lettres, dessins graphismes, suite de lettres accolées, suite de mots sans signification, émaillés de mots retenus globalement, qu'il glisse dans une enveloppe et qu'il va placer dans la boîte aux lettres pour la maîtresse, le papa, la grand-mère, les enfants qu'il connaît. Ce texte n'a de signification que pour lui ; **il est illisible ; mais l'enfant prend conscience de la valeur de correspondance des lettres : C'EST LA DEUXIÈME PHASE DE L'ÉCRITURE.**

Certains enfants sont pendant longtemps satisfaits de ce genre de lettres qui ne veulent rien dire. D'autres, plus intelligents, ont une certaine pudeur à écrire une histoire qui ne peut pas se lire ; ils retiennent des phrases à eux qu'ils ressortent pour tous les usages : « mon traîneau à moi », « le vélo de mon papa », « ma petite sœur Francinette » — ou s'ils ressentent fortement le besoin d'exprimer leur pensée, ils demandent un **modèle**. La maîtresse écrit autant de modèles que l'enfant en demande, sans jamais faire attendre et sans jamais lasser. Mais contrairement à une activité d'enfant exposée souvent par mes collègues d'école maternelle, je n'ai jamais vu d'enfant composer librement un petit texte en cherchant dans une boîte ou dans un répertoire les mots dont il a besoin ; il les a présents à l'esprit et **s'il ne les a pas, il s'en**

**passé ou il demande. L'enfant lit ses histoires à lui**, en attachant à chaque mot sa valeur, mais **il n'essaie pas de lire des textes étrangers à la vie de la classe**, et même si je risque une réponse à la lettre de l'un d'eux, la lecture de ce texte ne l'intéresse pas, parce qu'il y faut un effort trop grand. **L'imprimerie du texte est une fin en soi, elle sert son besoin de création, mais ne sert pas vraiment un besoin de correspondance avec les autres.**

**A ce 4<sup>e</sup> stade, milieu aidant : c'est le moment de baigner l'enfant dans une atmosphère de mots qui concrétisent l'expression libre de sa pensée vivante.**

L'enfant a ressenti fortement une impression, il a été témoin d'un fait qui l'a frappé.

Il communique son émotion, son histoire vécue à tout l'auditoire et il a traduit en son langage qui est assez expressif pour intéresser et captiver à peu près toute la classe.

Puisqu'on « sent » l'histoire et qu'on **la vit**, on va **la traduire** dans sa totalité sur le grand cahier où j'écris sous les yeux des enfants de préférence toutes les histoires intéressantes.

Puis, sur le tableau, en réduisant au besoin la longueur du texte : une ligne, une idée.

Ce qu'est le texte ? Il est l'expression aussi fidèle que possible de la pensée de l'enfant. Il n'est pas nécessaire qu'il soit toujours un texte court. Si la forme est correcte, quoique maladroite ou naïve, on la garde intacte ; si elle est incorrecte, on corrige puis on fait entrer dans le vocabulaire de l'enfant l'expression juste.

Le texte, presque toujours, a des longueurs (les enfants sont prolixes et abusent de détails) ; il faut faire ressortir l'important et réduire en conservant surtout ce qui vient de

l'état émotif de l'enfant ou ce que l'enfant a vécu, par l'action, de tout son être.

Souvent le petit texte est vivant, rythmé, plein de charme. On le récite par cœur, comme un petit texte d'auteur, avant de le lire, et les formes, inconsciemment, imprègnent le langage des enfants comme les expressions des auteurs.

Qu'importe le moment de la journée, l'histoire sera concrétisée sur le tableau au moment favorable, c'est-à-dire quand la sensibilité est vraiment touchée.

**On lit l'histoire, collectivement, individuellement,** jusqu'à ce que l'intérêt fléchisse.

On reconnaît chaque idée ; on suit chaque mot, en disant ce qu'il exprime.

**On va la concrétiser mieux encore : par l'imprimerie, par le dessin, par le modelage.**

**Travail motivé :** besoin de créer, de fixer sa pensée vivante.

Bonheur de sortir de la presse l'histoire imprimée qui va être gardée.

**on est descendu  
dans la cave  
la cave est  
comme un tunnel  
en montant les  
escaliers on faisait  
la marche  
des Indiens**

Bonheur et fierté de la communiquer à la famille, à d'autres petits enfants (un petit livre de vie est sacrifié).

Une feuille imprimée sera illustrée le lendemain.

Une autre, non illustrée, ira dans le petit livre (sacrifié) qu'on emportera le soir à la famille.

Une autre entrera dans le petit album qu'on prépare pour les enfants de l'autre classe, proche ou lointaine.

Une autre, avec lignes espacées, sera découpée par les enfants d'un stade plus avancé.

Une petite partie du texte sera imprimée sur l'album des graphismes des petits, si on le désire par les petits eux-mêmes, un à un aidés de la maîtresse (idée de Mlle Chateau qui est excellente).

Chacun s'affaire et **choisit son travail** qui est justement profitable parce qu'il est librement choisi.

Un groupe **écrit** le texte qui sera ensuite illustré puis rangé dans le livre manuscrit.

Un autre **illustre** ce texte ou modèle avec de la pâte. Le meilleur dessin sera tiré au limographe pour le coloriage des petits.

Un groupe imprime :

Voici le texte écrit ligne par ligne, idée par idée, sur le papier en lettres d'imprimerie.

On numérote les lignes ; on découpe.

Autant de lignes, autant de composteurs, comptons les caractères et les blancs.

Chacun **compose**. Pour les enfants n'ayant pas dépassé le 4<sup>e</sup> stade, c'est un pur **exercice sensoriel d'identification** : l'enfant aligne les lettres à l'envers et à reculons, ce qui ne constitue pas une difficulté ; il faut attirer son attention sur les blancs qui séparent les mots.

Il semble qu'il ne fait, au début, aucun rapprochement entre la forme visuelle et le son qui l'accompagne ; il y a seulement pour lui forme visuelle de toute la ligne qui correspond à une idée tout entière ; il n'apporte aucun intérêt au nom et à la consonnance des lettres.

Le texte écrit est reconstitué à côté de la presse, puis le texte composé est reconstitué avec les composteurs dans la presse.

Puis c'est **l'émotion du premier tirage**, la correction et le **plaisir de la manipulation et de la réussite**, et de la **création qui va demeurer**.

Demain encore, si l'intérêt d'un texte nouveau ne chasse pas l'attrait pour celui-ci, on « travaillera » autour de ce texte, individuellement, suivant le stade de son développement.

**tous les dimanches  
mon Dédé va courir  
pour gagner des sous**

*la  
sacré de mes jours  
dans la cheminée*

*si ventale  
Eliane Bertucci*

**il ne travaille pas.  
tous les jours,  
il va voir s'il y a  
du travail.  
mais les messieurs  
lui disent toujours  
qu'il n'y en a pas.**

On le relira au tableau, on lira les pages qui vont entrer dans l'album ; on reconnaîtra les mots, on fera des rapprochements, on illustrera, ou on écrira le texte...

Si on est arrivé à un stade plus avancé, on découpera le texte pour le coller sur le cahier, puis on essaiera d'écrire de mémoire sur le tableau, pour fixer la forme graphique.

Et peut-être qu'on s'amusera tout simplement à ranger l'imprimerie, ou à emplir les composteurs de lettres sans ordre, en formant des mots connus puis d'autres qui n'ont pas de sens, et qu'on insistera pour que cette composition soit tirée à la presse...

Ce sera un bon moyen pour reconnaître qu'on ne peut pas lire, et que cela ne veut rien dire, et qu'il y a des formes immuables à respecter.

**Et puisque l'enfant éprouve le besoin d'écrire pour écrire**, nous allons lui donner l'élan fonctionnel, et nous allons **motiver son besoin d'écrire**.

La première motivation pour ceux qui arrivent au 4<sup>e</sup> stade avant la fin de l'année, c'est Noël (et il n'est pas possible dans nos villes où les commerçants déploient tant d'ingénio-

sité pour susciter les achats et les désirs des gosses, de soustraire les enfants à l'emprise délirante de Noël) ; il y a la lettre de commande, la lettre de remerciements.

Puis, de Noël, c'est la lettre à la maîtresse qui répondra par une petite histoire toute simple qu'on essaiera de lire ou qu'on fera lire par un « débrouillard ».

Il y a deux **boîtes aux lettres** : celle des enfants où sont reçues les lettres et celle de l'institutrice ou du facteur dans laquelle on dépose les missives pour l'expédition.

Il y a même un **petit coffre avec trois tiroirs** : un tiroir contenant papier pour lettres et enveloppes, un tiroir où la maîtresse garde les lettres qu'elle a reçues, un autre où les enfants entassent les lettres, textes reçus et qu'ils vont à loisir regarder, ranger ou lire. (De temps en temps, ces lettres sont placées dans l'album de vie imprimé ou manuscrit.)

On écrit aussi à Noël à l'institutrice, au papa, à la maman, à la grand-mère, à Raymond parti à la campagne pendant que la petite sœur va naître, à Jean-Paul qui est malade, à Annick qui a quitté Dijon pour Angers, aux petits enfants de l'autre classe, etc., les occasions ne manquent pas.

Et naturellement, on reçoit les réponses.

Il semble qu'à ce stade il ne peut y avoir de correspondance qu'avec des enfants ou des adultes qu'on connaît bien, enfants malades et retenus à la maison, enfants partis à la campagne, personnes de la famille. Il semble que les enfants ne s'intéressent pas à ceux qu'ils n'ont jamais vus. L'éloignement est aussi abstrait que la fuite du temps, et ils ne les réalisent guère. Mais peut-être que le colis, même à cet âge, est suggestif et éducatif : Edith Lallemand dit : « Le colis, c'est épatant ! »

*J' J' irai avec mon papa  
et ma maman jeter  
des confetti le jour de  
carnaval. le jour de  
Jocotte coudour*

5<sup>me</sup> STADE

**L'ENFANT SE CONSTITUE UN BAGAGE DE MOTS APPRIS GLOBALEMENT, MOTS QU'IL CONNAIT BIEN PARCE QU'IL LES A SOUVENT VUS ET EMPLOYÉS, MOTS QU'IL DEVINE, QU'IL SAISIT PAR INTUITION. C'EST LA PREMIERE PHASE DE LA LECTURE.**

Il va s'essayer à s'en servir pour traduire sa pensée par un besoin fonctionnel et parce qu'il s'agit d'une de ses réussites majeures.

Mais s'il reconnaît visuellement une quantité de mots, il a beaucoup de peine à les reproduire de mémoire ; il doit faire un effort pour retrouver la forme globale et la traduire par écrit, et c'est au cours de cet effort qu'il est amené à faire le rapprochement entre même son et même figure écrite et déjà accouplement entre figures de sons pour donner la consonance désirée.

Le texte écrit n'est plus pour l'adulte sans aucune signification ; il comprend des mots retenus globalement, d'autres qui ont été « travaillés », cherchés et qui pourtant demeurent illisibles, mais il y a ça et là quelque petite réussite et le texte prend malgré tout une vraie signification d'ensemble.

**C'EST LA TROISIEME PHASE DE L'ECRI-  
TURE.**

J'insiste sur ce fait que je n'ai jamais vu d'enfants composer un texte en rapprochant des mots connus dont l'assemblage donne une histoire qui a un sens.

Par exemple, s'il connaît : « Raymond a amené le bois avec la chouquette et la voiture du papa », il n'écrit pas : « Mon papa a un cheval », « La chouquette a amené le bois dans la voiture », ce qui ne veut pas dire que des enfants éduqués différemment ne le fassent pas, et peut-être même avec profit.

L'enfant s'habitue, la motivation aidant, à écrire pour exprimer sa pensée. C'est uniquement à cet effet qu'il utilise ses connaissances, mais il ne les utilise pas pour écrire « une histoire » qu'il n'a pas besoin d'exprimer, et il est grave, il me semble, de les entraîner à cet exercice de « verbiage écrit », même s'il est profitable par ailleurs.

En même temps, la constitution, lettre par lettre, élément par élément dans le compositeur, le rangement des lettres dans la casse, attirent son attention sur la répétition des éléments et l'entraînement à des rapprochements entre les formes visuelles semblables et les consonnances correspondant à chaque signe. Il nomme les lettres en se servant (le rapprochement auditif se fait avant le rapprochement visuel).

Chaque mot a un sens. Les syllabes commencent à se détacher ; il prend deux lettres à la fois : L et A pour former LA, V et U pour former VU. Mais il ne se soucie nullement de l'association d'un même son avec des

sons différents : pour lui, MA - MON - MIS qu'il connaît bien n'ont pas de rapport.

**Chantal a trouvé  
un joli petit oiseau  
sur le trottoir  
il courait il dansait  
il sautillait il gigotait  
c'est le grand frère  
qui l'a pris dans sa main  
Yves a dit :  
« donne le moi  
ma maîtresse a un nid vide  
on le mettra dedans »  
Yves l'a bien soigné  
mais le petit oiseau  
est mort ce matin**

L'enfant commence à pouvoir lire les histoires individuelles des autres, les petites lettres qu'il reçoit, les textes de l'autre classe ; il peut lire les mots qu'il connaît bien, mais ne fait pas l'effort de chercher ceux qu'intuitivement il n'a pas devinés.

Et s'il n'y a pas véritable intérêt fonctionnel (la curiosité, la réponse à la lettre, le dessin qui accompagne le texte et qui est suggestif, etc.), il n'a pas envie de lire la pensée des autres. Les textes des livres ne l'intéressent pas : il s'en tient aux images.

**L'enfant a-t-il un bagage important de mots appris globalement à la fin de ce stade ?**

C'est tout à fait variable. Certains en ont très vite une vingtaine, une trentaine, d'autres n'en ont que 5 ou 6. Et ce ne sont pas ceux qui en ont le plus qui vont le plus vite à la reconstitution. Je ne m'en soucie d'ailleurs pas : seul compte l'effort pour les retrouver, et la faculté de « saisir » ceux qu'on connaît à peine en les devinant.

**A ce 5<sup>e</sup> stade : milieu aidant.**

Tous les procédés qui vont aider l'enfant à enrichir son bagage, et non pas à hâter la décomposition des mots et la reconstitution, sont bienfaisants.

Plus l'enfant aura de mots, plus il se sentira capable de traduire sa pensée par écrit, plus il se détachera du dessin pour s'exprimer.

C'est aussi le moment où il faut veiller à

ne pas laisser l'enfant se décourager. L'enfant a toujours une jolie idée à exprimer, mais si la technique le dépasse, s'il n'entrevoit pas quelque réussite, s'il attend trop longtemps le secours de la maîtresse, il fait comme le bébé qui tombe et n'ose plus se tenir sur ses jambes : il abandonne, et pour longtemps peut-être.

Voici le procédé que j'emploie ; bien qu'il me semble fastidieux pour certains enfants et je le bannirais s'il n'y avait dans un petit espace 45 ou 48 enfants à occuper utilement et dans le sens de leur poussée naturelle :

Les enfants ont à leur disposition un cahier (papier de couleur) comprenant **deux parties, cahier répertoire**.

Le texte imprimé (ou une partie de ce texte est **découpé** en lignes d'abord, en mots ensuite, puis **reconstitué** ; on se sert du modèle imprimé si l'on veut, on l'abandonne dès qu'on est capable. (On découpe soit le texte imprimé, soit un modèle manuscrit d'une histoire individuelle si l'on préfère.)

**Sur la première page, le texte est recollé** (adresse manuelle que les enfants aiment beaucoup).

Pendant qu'ils recollent, la maîtresse réunit quelques enfants du même stade ou à peu près, et elle **transcrit**, en couleur différente, sous chaque mot imprimé, le **même mot manuscrit en énonçant sa composition** : « Voilà MANGE ; je vais l'écrire en lettres manuscrites ; voilà MAN, puis GE. Voilà DA comme DI mais avec un A », etc.

Certains enfants n'en retiennent rien du tout, mais pour d'autres qui sont près de la décomposition et de la reconstruction, il y a des « lueurs ». Je n'insiste pas d'ailleurs (cela prépare aussi à la copie qu'il faudra faire à l'école primaire l'année suivante).

En dessous de ce texte collé, je fais un petit **répertoire de mots** qui pourront servir à l'enfant pour écrire ses histoires (mots pris dans le texte recollé) et où l'enfant pourra puiser : MADAME - MANGE - VA - VENIR, mais sans rapprochement de mots de même consonance.

**Sur la deuxième page, il y a un petit modèle d'écriture**, car il est important que les enfants arrivent à une forme aussi parfaite que possible de l'écriture tant que cet exercice sera en honneur à l'école primaire.

Le petit texte comprend trois lignes. Il est constitué avec **les mots du texte** découpé ou bien il s'agit d'un autre petit texte correspondant à l'intérêt du moment, mais c'est un texte que l'enfant peut lire globalement, soit qu'il connaisse les mots, soit qu'il puisse les deviner.

L'enfant le copie en imitant l'écriture de la maîtresse, et il le lit individuellement ou réuni à d'autres, l'un aidant le voisin ou le stimulant. Là se placeraient aussi deux exercices relevés

dans le cahier roulant des Maternelles ou dans « L'Éducateur », et qui me paraissent judicieux :

Celui d'une institutrice d'école maternelle qui scelle au mur un rouleau de papier kraft, que l'enfant peut dérouler à volonté (tableau déroulant) et sur lequel sont écrits en grosses lettres les textes de l'album que l'enfant ainsi peut lire et où il retrouve facilement les mots connus globalement (les enfants raffolent de ce procédé qui rappelle le déroulement des images au cinéma) ;

Celui d'un collègue de petite classe qui a une boîte où sont classés les mots des textes et que l'enfant peut fouiller en toute liberté.

**Dans la deuxième partie du cahier répertoire**, la maîtresse écrira les mots que l'enfant ne peut former tout seul, qu'il ne connaît pas et dont il a besoin pour écrire ses petites lettres. Dans un endroit défini de la classe, il vient avec ce cahier et le crayon à bille et il dit : « Je voudrais PAR TIR, je voudrais : PROMENER, je voudrais : BAL COSTUMÉ ». La maîtresse écrit sous la dictée et incite aux rapprochements, si l'enfant est susceptible d'en tirer profit.

**La correspondance s'accentue : correspondance motivée, besoin fonctionnel.**

On communique avec tous les familiers désignés plus haut ; on raconte tous les faits saillants de notre vie de classe, mais surtout les faits de notre vie individuelle d'enfant.

Il y a des histoires drôles, il y a des histoires vraies, il y a aussi des histoires inventées, et il y a toujours un dessin pour accompagner. On ne se contente plus de copier le modèle de lettre, on essaie de l'écrire tout seul avec tout ce qu'on sait, et quelquefois on mélange les deux : texte personnel et texte modèle de la maîtresse, ou plutôt mots que la maîtresse écrit quand on le lui demande. En même temps, on adresse nos textes aux enfants d'une autre classe ; on reçoit les leurs.

**Mais on ne fait pas l'effort suffisant pour les lire** ; c'est tous ensemble, avec l'aide de la maîtresse qu'on lit, devine, comprend l'histoire des autres. La petite lettre individuelle du camarade ou de la maîtresse trouvée dans la boîte et adressée à votre nom personnel, a plus de succès. On essaie de comprendre les mots qui ont une figure et on devine le reste. Là aussi, le maître sait faire à propos une réponse assez facile à lire, pour donner la joie d'une réussite en lecture qui sera le « coup d'épaule » bienfaisant pour franchir le palier.

Pour la plupart, nous sommes à la fin de la scolarité maternelle, c'est-à-dire autour de 6 ans. Et pour la plupart il y aura rupture de méthode, avec tous ses inconvénients, mais le cerveau de l'enfant naturellement baigné dans cette atmosphère de mots imprimés et écrits s'adaptera plus facilement à l'étude imposée et systématique des sons assemblés.

lundi mon papa et allé a la  
rêche il a atrapé une carpe et 1  
goujon avec sa ligne on  
a manger les poissons et on  
est rentré a la maison

## 6<sup>me</sup> STADE

**L'ENFANT N'ARRIVE PAS INSENSIBLEMENT, GRADUELLEMENT, A CE STADE ; IL PASSE D'UN BOND DU 5<sup>e</sup> AU 6<sup>e</sup> STADE. IL Y A POUR L'ENFANT DÉCOUVERTE « DE L'ASSOCIATION OU SYNTHÈSE DANS UNE EXPLOSION » QUE LE MAITRE N'AVAIT PU NI PRÉVOIR NI AIDER.**

L'enfant qui depuis quelque temps avait découvert par rapprochement que les lettres sont les signes graphiques de sons qu'il prononce en parlant, découvre **spontanément qu'en associant et en combinant** ces signes on peut écrire des mots, des phrases, et on peut traduire graphiquement sa pensée.

Et justement pour **écrire sa pensée, pour se raconter aux autres ou même à lui seul, il a besoin de mots qu'il ne connaît ni globalement ni par intuition.**

Il va **construire phonétiquement**, en associant, en combinant les sons qu'il connaît, les mots dont il a besoin pour exprimer une réalité vivante.

C'est par excellence « l'exercice montant analytiquement de l'élément à la synthèse vivante du mot ».

### **C'EST LA QUATRIÈME PHASE DE L'ÉCRITURE.**

Mais elle ne supplante toujours pas le dessin graphisme ou devenu expression. C'est pour lui une découverte sensationnelle et qui conditionne tout son **comportement ultérieur** ; il y acquiert, pour peu qu'on sache s'extasier au bon moment, sûreté, soif de connaître, de trouver, de créer, confiance en sa réussite. Et quand il a saisi le mécanisme, peu importe qu'il n'ait retenu la forme graphique **que de quelques sons**, les autres s'acquièrent avec une rapidité qui nous déconcerte.

Et si à ce stade il entre dans un cours préparatoire où le syllabaire est roi, c'est une révi-

sion, il n'y a pas de déséquilibre et il n'est pas très dépaycé.

Evidemment, il **écrit phonétiquement** ; il écrit au rythme de sa pensée, il ne conçoit pas que l'orthographe puisse avoir des formes rigides et absolues. Seuls pour lui sont bien orthographiés (règles d'accord exceptées) les mots qu'il a **retenus globalement**.

J'insiste encore sur ce fait qu'on affirme très fréquemment comme découlant d'un processus naturel de pensée de l'enfant, à savoir l'association par l'enfant pour construire un mot nouveau, d'une partie d'un mot connu avec une autre partie d'un autre mot connu (ainsi pour construire BATEAU, l'enfant agencerait BA de BATTU avec TEAU de GATEAU) ; je n'ai jamais vu d'enfant agir ainsi — évidemment il se sert de syllabes bien connues sans les « reconstruire », NO de NOEL - DANS - MON - VA - VU, etc., mais il n'associe pas de parties de mots, il décompose le mot avant de le **reconstruire**. J'aimerais connaître l'avis d'autres professionnels à ce sujet.

**En même temps il découvre qu'il sait lire, mais il demande rarement à lire.** Pour connaître la pensée des autres, il commence par chercher les mots qu'il **peut lire**, non pas vraiment pour connaître l'**histoire des autres**, elle l'intéresse encore à peine, mais bien pour **affirmer sa réussite**.

La plupart des enfants, si j'en crois mon expérience, ne cherchent vraiment à lire des livres, même des livres d'histoires, **que vers 8 ans ou 8 ans 1/2**. L'enfant lit globalement beaucoup de mots ; il veut savoir les autres en essayant de les déchiffrer. Quelquefois il en déchiffre une partie, le début seulement ou le début et la fin, et **devine** le reste.

Ce processus est parfois très mal apprécié des éducateurs traditionalistes ; il est pourtant **naturel** et nous l'employons encore, nous adultes.

Quelquefois, il a l'intuition du mot sans vraiment le **déchiffrer** ; il mélange donc **identification globale et déchiffrage** et il ne s'en sert guère.

**C'EST LA DEUXIEME PHASE DE LA LECTURE.**

Il lit seulement si l'ensemble a un sens, ou si chaque mot qu'il découvre a un sens ; il l'abandonne s'il ne comprend pas son sens. Et il se lasse très vite parce que « sa technique n'est pas assez ferme, pas assez profonde ».

ma petite  
 et elle c'est  
 d'un gretmett  
 madame  
 genevieve  
 catherine Philippe et son poein  
 dimanche du content  
 on m'a quand  
 un gretmett dire

A ce 6<sup>e</sup> stade, le milieu aidant, tel qu'il a été conçu jusque là est **suffisamment enrichissant** pour que les enfants arrivés au 6<sup>e</sup> ou 7<sup>e</sup> stade y accumulent les expériences tâtonnées et puissent franchir les étapes successives de la montée vers un nouveau palier.

Ils vont cependant y trouver une **pâture nouvelle**.

Le texte imprimé, qui sera toujours aussi apprécié comme moyen de création, de fixer sa pensée vivante, **ayant une fin en soi, prendra toute sa valeur de communication avec les autres**, toute sa valeur comme **moyen d'exprimer sa pensée aux autres**.

Le texte s'allonge, devient une vraie longue histoire. Il deviendra un petit album, peut-être un vrai petit livre ; il aura un sens, une signification, une vie.

L'enfant va enrichir son bagage de mots retenus globalement.

L'écriture des textes au tableau va **l'entraîner à la reconstitution active** des mots : il demande à écrire lui-même certains mots au tableau (émulation très profitable).

La composition des mots dans le composeur va **affermer et enrichir ses connaissances des sons**, va l'entraîner à **associer rapidement** les uns et les autres.

En peu de temps il connaîtra tous les sons les plus courants.

Elle va **graver dans sa mémoire les formes « officielles » des mots usuels** et même les premières difficultés orthographiques : exemple NID qu'on écrit toujours avec un D — bien que le D qui a frappé par son anomalie vienne en tête et qu'on écrive DNI pour NID, l'habitude rectifie d'elle-même la faute. Elle va

l'entraîner à la **vision rapide** de mots déjà connus et de mots nouveaux.

Et puisque son **besoin d'écrire va grandir** en même temps que grandissent ses **possibilités de s'exprimer tout seul et son désir d'affirmer sa nouvelle réussite**, nous allons lui donner des raisons d'écrire de plus en plus souvent, nous allons donner de plus en plus d'importance aux correspondants en **élargissant le petit cercle de vie de l'enfant**.

C'est là que je placerais la vraie correspondance avec des enfants étrangers à la région qu'on connaît, enfants qu'on ne connaît pas, en y mêlant le colis bien entendu, — toute notre vie s'épanchant pour les petits amis d'un autre pays, — toute la vie des petits enfants nous arrivant par le facteur et ces petits textes expressifs.

**Et puisqu'aussi bien il réussit à lire, nous allons provoquer l'élan fonctionnel vers la lecture, en l'entourant d'un grand nombre de textes variés.**

Il ne sera certes pas capable de les lire, mais il importe de le sortir du cycle trop réduit dans lequel il pourrait s'enfermer plusieurs mois, plusieurs années peut-être sans chercher à lire d'autres œuvres (voir étude de l'année dernière).

Voici tout ce que nous mettons à leur disposition :

En dehors de son livre de vie à lui qu'il feuillette souvent et qu'il emporte à la maison (livre sacrifié) aussi souvent qu'il le veut :

Des textes des autres enfants, enfants de la classe voisine, enfants d'une classe lointaine ;  
 Histoires isolées, petits textes réunis autour

## LA TECHNIQUE FREINET

d'un centre d'intérêt (Carnaval, les bêtes, etc.), petit album ;

Textes d'années précédentes qu'on a réunis en petits albums centre d'intérêt (Noël, histoires de bêtes, les escargots, la petite sœur, le petit frère, à la mer, à la campagne, histoires drôles, etc.) ;

Textes d'adultes, même quand les enfants ne sont pas capables de les lire : feuillets de « Voici des Roses » ou « La Poëmeraie », collés sur carton et recouverts de vernis incolore.

Ils sont classés par ordre de difficultés en : série blanche, série orange, série rouge, etc.

L'enfant sait qu'il est capable de lire toute la série blanche, puis plus tard toute la série rouge, mais il est libre de les feuilleter, de s'en imprégner. Il les sait par cœur quelquefois, par exemple « Sambo le petit nègre ». La maîtresse les raconte, les lit, les relit et poussé par l'imitation des grands, par la confiance en ses possibilités, il s'élance à l'assaut du déchiffrement et de la lecture du petit texte où il a reconnu plusieurs mots globalement.

### 7<sup>ME</sup> STADE

#### L'ENFANT VA AJUSTER SA TECHNIQUE D'ECRITURE d'abord à CELLE DES ADULTES

Il va la perfectionner, en se rendant compte de ses faiblesses et en reproduisant le plus exactement possible la figure graphique pour ainsi dire officielle des mots.

Il perfectionne sa technique de lecture, il augmente son bagage de mots appris globalement ;

Il déchiffre d'un seul coup d'œil les mots simples ou courts qui passent dans la lecture à forme globale ;

La technique de reconstitution l'aide à la compréhension de mots nouveaux dont il saisit le sens ;

Petit à petit, la vision rapide des assemblages de sons lui permet de cesser tout déchiffrement et le ramène à une lecture globale active, silencieuse bien que lente au début.

La compréhension du mot s'intègre en même temps que sa vision d'ensemble : c'est la vraie lecture vivante.

Parallèlement, le désir de communiquer avec les autres, l'intérêt qu'il porte à leurs activités et à leur pensée enrichit sa vie d'enfant.

C'EST LA TROISIEME PHASE DE LA LECTURE qui ira se perfectionnant pendant toute la scolarité et même longtemps après.

#### A ce 7<sup>e</sup> stade, milieu enrichissant :

Encore le texte imprimé qui va devenir le texte libre, individuel, choisi parce qu'il a réuni tous les suffrages.

Mais il va être cette fois presque en entier écrit de la main des enfants et les mises au point, les recherches vont entraîner à réfléchir, à raisonner pour écrire les mots selon les formes consacrées et vont imprégner la mémoire des formes graphiques globales des mots ; autant d'exercices d'orthographe qui mènent directement à la méthode naturelle de perfectionnement de la lecture et de l'orthographe conjuguées qui a été exposée par ailleurs par ma collègue.

Le vrai texte libre va naître et va s'enrichir en même temps que les livres de plus en plus intéressants, livres variés, adaptés à l'âge des enfants vont entraîner à une lecture fréquente, silencieuse, vivante.

Marthe BEAUVALOT,

Ecole maternelle Voltaire, Dijon.



