Pédagogie Freinet

L'ÉDUCATEUR

SUPPLEMENT PERIODIQUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES
au n° 13 de L'ÉDUCATEUR

29

10 Mai 78
51e année

15 Nos par an : 67 F
avec supplément : 119 F

PERCEPTION ET TATONNEMENTS A L'IMPRIMERIE EN MATERNELLE

Méthode naturelle

par
Armelle Demoor
et
Jean-Pierre Lignon

SOMMAIRE

Pages

Classe, motivation et choix du sujet constituant le dossier 2
Introduction 2

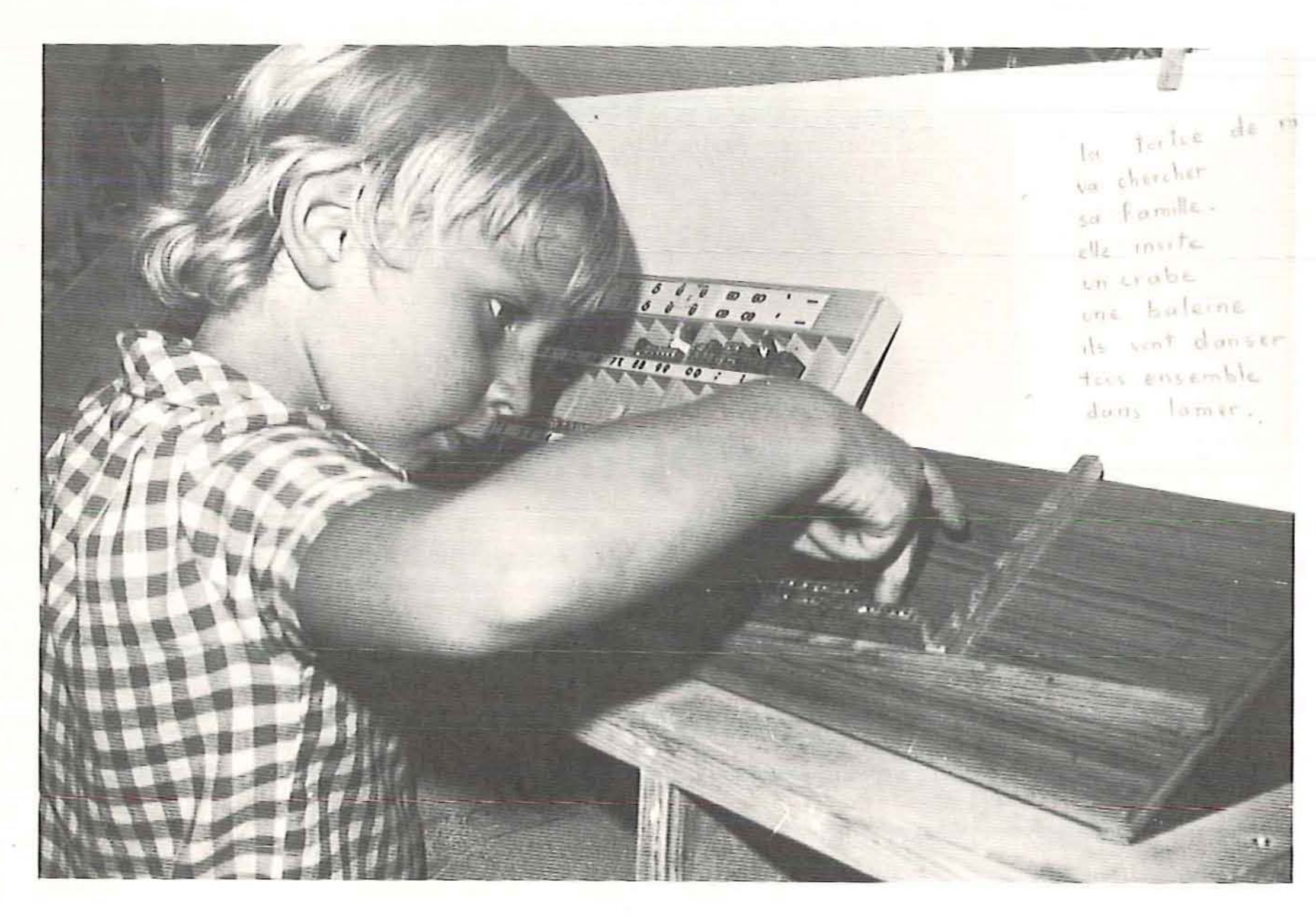
I. - ETUDE DE DOCUMENTS, D'EXPERIENCES
Comment les enfants impriment 4
Les enfants (Jean-Philippe, Eric) 6
Observation des documents
Progression de Jean-Philippe 6
Progression d'Eric 10
Questions théoriques - Questions pratiques 13

II. - ESSAI D'APPROFONDISSEMENT THEORIQUE ET D'ANALYSE DES DOCUMENTS
Tâtonnement de Jean-Philippe
Première hypothèse : analyse lettre par lettre 14
Deuxième hypothèse: structure prégnante et quel ordre? 15
Documents d'Eric
Intervention du maître 20
Confusions de lettres 21

III. - MISE EN ŒUVRE
Introduction 22
Doit-on permettre à l'enfant de retrouver une dynamique de tâtonnement expérimental ? 22
Pourquoi l'imprimerie en maternelle ?
A) Arguments pédagogiques
1. Besoin de communiquer 23
2. Imprimerie : valeur d'un travail vrai
— Créations orales 23
— Ecriture - Graphisme 23
— Composition - *Orientation dans l'espace* 24
- *L'exécution motrice* 25
— Vérification - Illustration 25
— Tirage et coopération 25
— Valeur esthétique 27
3. La correspondance 27
B) Arguments idéologiques 27
C) Aspect thérapeutique
Relations affectives et l'outil
— Equipe 28
— Aspect projectif 28
— Relation maître-enfant 29
— Part du maître 29

IV. - CONCLUSION
Questions en suspens 30
Bibliographie 31

PERCEPTION ET TATONNEMENTS A L'IMPRIMERIE EN MATERNELLE



méthode naturelle

par Armelle DEMOOR et Jean-Pierre LIGNON

Classe, motivation et choix du sujet constituant le dossier

J'avais une classe enfantine : section de grands, moyens, petits.
Une bonne organisation de la classe me paraissait la condition nécessaire à un déroulement harmonieux de toutes les activités des enfants. Je préférai dès le départ une structure de fonctionnement "en ateliers".

L'intérêt pédagogique que je portais au travail à l'imprimerie, à la parution d'un journal scolaire, au mode de vie d'une classe "Freinet" m'a poussée à m'interroger sur la manière dont les enfants composaient.

Chaque enfant a-t-il la même manière de procéder ?
Comment l'enfant perçoit-il le texte écrit ?
Pourquoi ce vif intérêt au travail à l'imprimerie ?

A partir de l'étude de progressions d'enfants à l'imprimerie, je me suis posée plusieurs questions d'ordre théorique et d'ordre pratique.

INTRODUCTION

Pendant mon année de FP 2 à l'Ecole Normale, j'ai été amenée à m'intéresser à la pédagogie Freinet en assistant à une réunion départementale d'information organisée dans une école de Chauny (Aisne).

J'avais déjà effleuré la pensée et les orientations de cette pédagogie en lisant quelques revues : Art enfantin, L'Educateur, B.E.M., le Journal Scolaire de C. Freinet, l'Education du Travail...

J'ai alors décidé d'en savoir plus, en fréquentant le groupe régulièrement, en assistant aux réunions du mercredi et en participant aux week-ends puis en m'inscrivant au stage de Charleville en juillet 1974.

Mais il manquait la dimension vivante avec les enfants.

J'ai demandé d'assister au déroulement d'une matinée dans la classe de perfectionnement de Jean-Pierre Lignon. Je m'attendais à assister au travail, assise sur une chaise, à voir vivre une classe active, avec "un quelque chose" en plus (comparativement aux classes d'application existantes à l'Ecole Normale).

C'est avec surprise que j'ai remarqué une autre forme de travail et de vie de classe.

Les relations entre les enfants, les enfants le maître, les enfants et la personne "nouvelle" que j'étais me paraissaient différentes.

L'organisation du travail, en relation avec l'organisation de la classe et la vie de la classe m'ont surprise aussi.

Les enfants proposaient, discutaient et organisaient le travail et les activités de leur journée. En lisant les textes des journaux, en voyant travailler les enfants, j'ai compris la richesse et la valeur d'un tel travail à l'imprimerie. Les enfants écrivaient ce qu'ils avaient au fond du coeur ou ce qu'ils avaient envie de traduire... Beaucoup de moyens d'expressions leur étaient fournis, mais c'était l'imprimerie qui demeurait l'un des outils privilégiés de leur expression.

J'avais envie d'en savoir plus encore en expérimentant par moi-même. Cela n'a guère tardé car après le stage régional de Charleville et les vacances, j'ai été nommée pour mon premier poste à Autreville en classe enfantine.

Après le stage d'initiation j'ai recherché à approfondir la pédagogie Freinet par deux moyens : la lecture de livres, de documents et en participant aux réunions du groupe. J'ai vécu au stage des situations de réflexion, de recherche, de travail et d'expression mais je me demandais comment je pourrai appliquer ces situations à une classe maternelle (en fait classe enfantine de deux à six ans) car j'étais de plus en plus décidée de tenter l'expérience de l'imprimerie en maternelle. Le groupe départemental pouvait me prêter un matériel d'imprimerie. Cet apport matériel était déterminant au départ, j'en avais conscience et c'est pour cela que je l'ai demandé.

●

C'est à ce moment que j'ai lu la B.T.R. numéro 1 : "Vers une méthode naturelle d'imprimerie" de Jean-Pierre LIGNON. Cette expérience m'intéressait car elle correspondait un peu à mon cas surtout "les tâtonnements d'Eddie" (cf. B.T.R. numéro 1 pages 6 à 11). Les enfants de ma classe, ne sachant pas transcrire graphiquement leurs idées, l'outil pédagogique que représentait l'imprimerie ne pouvait être utilisé par eux que comme une méthode "naturelle", où l'enfant appréhende "librement" l'objet.

J'ai discuté avec Jean-Pierre du contenu de la B.T.R. numéro 1. Il m'a conseillé de garder tous les documents qui permettraient d'analyser les premiers tâtonnements des enfants à l'imprimerie.

Devant des documents que nous avons regardés ensemble, nous nous sommes posés quelques questions :

– Comment l'enfant perçoit-il les énoncés écrits ?
– Comment procède-t-il pour composer ?

Deux hypothèses de travail se sont alors présentées pour savoir quelle est sa perception des suites de graphies :

– Perçoit-il globalement ou lettre par lettre ?
– Perçoit-il des structures prégnantes de lettres ?

J'ai travaillé sur ces documents longuement en les accompagnant d'une réflexion théorique au niveau de ces deux hypothèses.

Ce travail est une suite réflexive à la B.T.R. numéro 1.

Aujourd'hui, je pense que l'approfondissement d'un travail personnel ne peut qu'apporter à l'éducateur outre de nombreuses connaissances, la possibilité d'améliorer ses relations avec l'enfant par l'outil privilégié de la Pédagogie Freinet qu'est l'atelier d'imprimerie.

"L'imprimerie restera l'outil de l'éducateur tant qu'elle demeurera l'outil de l'enfant" dit J.P. Lignon.

Armelle DEMOOR

I. - ETUDE: DE DOCUMENTS, D'EXPERIENCES

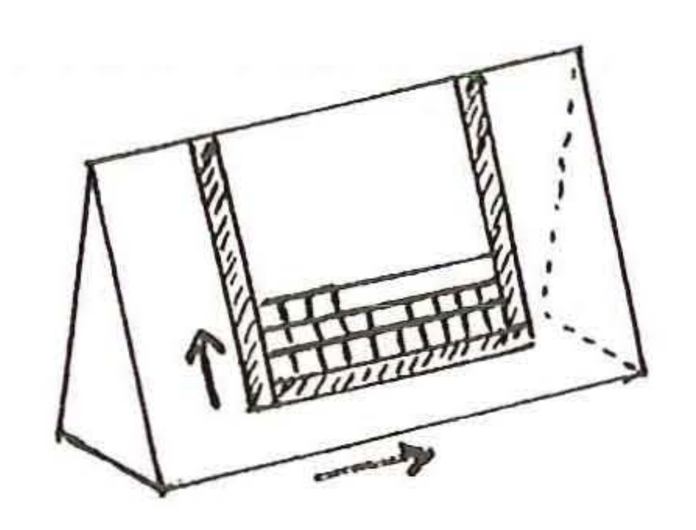
COMMENT LES ENFANTS IMPRIMENT

J'avais organisé l'atelier imprimerie car il s'intégrait bien dans la structure de la classe. L'imprimerie était un atelier supplémentaire. Très vite les enfants ont eu envie de toucher, de manipuler. Les enfants qui le désiraient, imprimaient leur texte libre ou leur "histoire". Toutes les demandes à ce sujet ont été satisfaites et les moments de remise en cause à propos du choix d'un texte à imprimer se sont montrés bien rares.

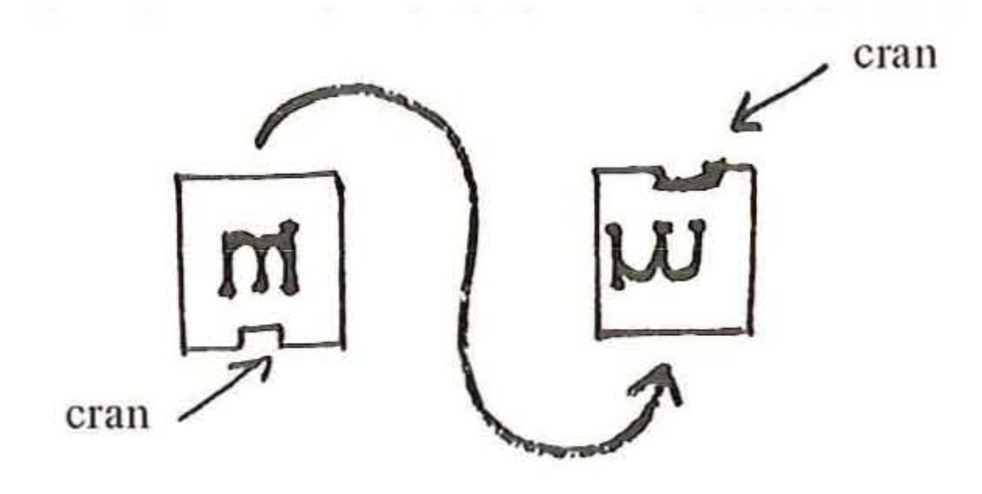
Aussitôt élaborée, "l'histoire" de l'enfant était illustrée, ou bien écrite en partie par lui. Puis venait le moment de la "composition" du texte. J'écrivais moi-même le texte en script, les enfants ne faisant pas encore les relations nécessaires entre l'écriture anglaise et la script.

Ils recherchaient ensuite, dans les casses, les caractères correspondants aux mots étudiés.

Ils plaçaient ces caractères sur un composteur en bois, commençant la ligne de la gauche vers la droite, en retournant le caractère.



composteur en bois



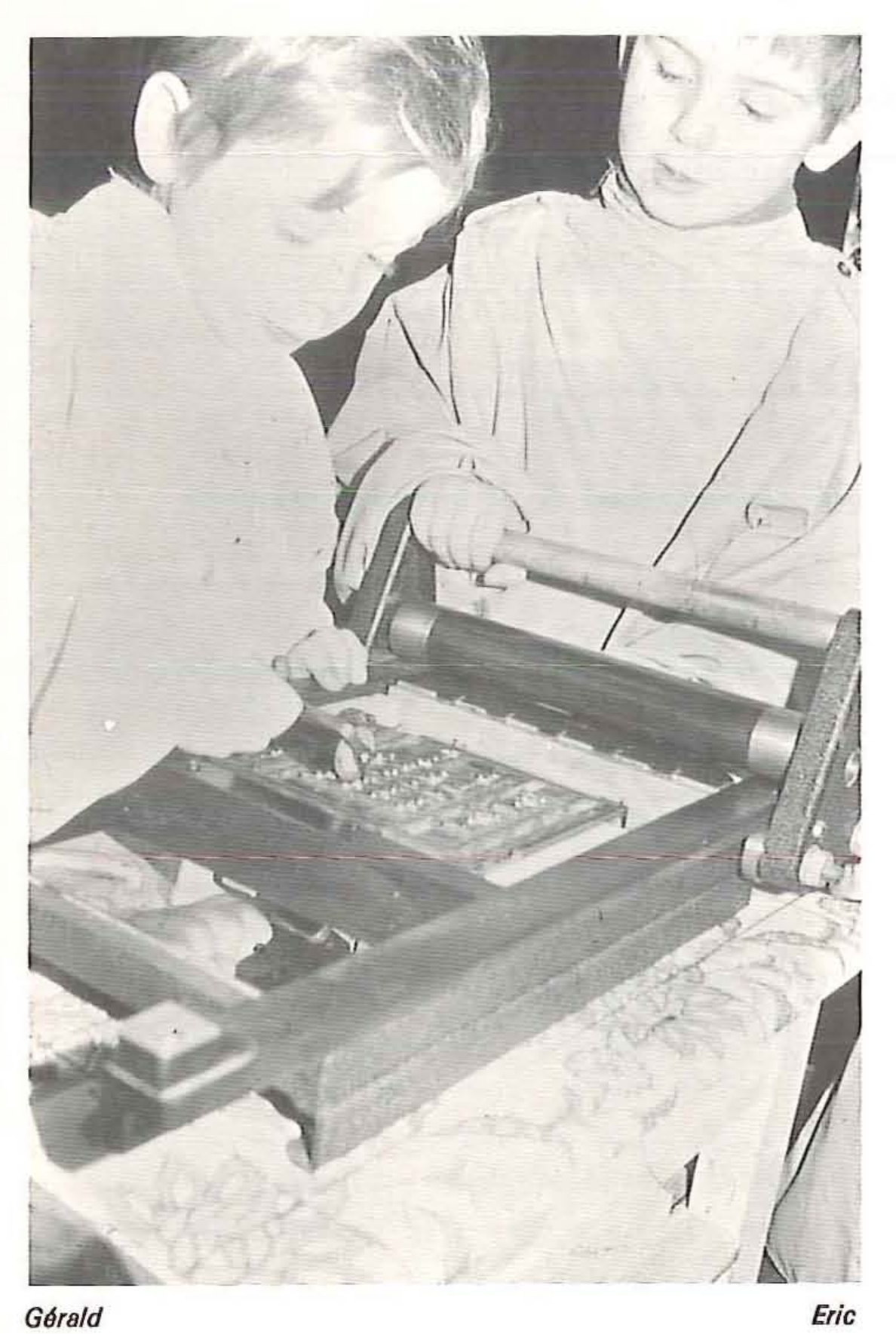
exemple de caractère

Les enfants avaient la possibilité de travailler en équipe ou bien individuellement.
Au début les enfants travaillaient seuls, parce que je pensais que cette approche était valable : elle permettait un tâtonnement individuel profitable car il entraînait une domination de la technique.

Après une période d'essais, de correction, la réussite d'un long travail apparaissait plus sûrement, plus réellement, plus effectivement.
Le meilleur travail d'équipe se faisait lorsque tous les membres de l'équipe formée dominaient les éléments de base à l'imprimerie. Ceci permettait les recherches, les discussions, les échanges au niveau de la mise en page.

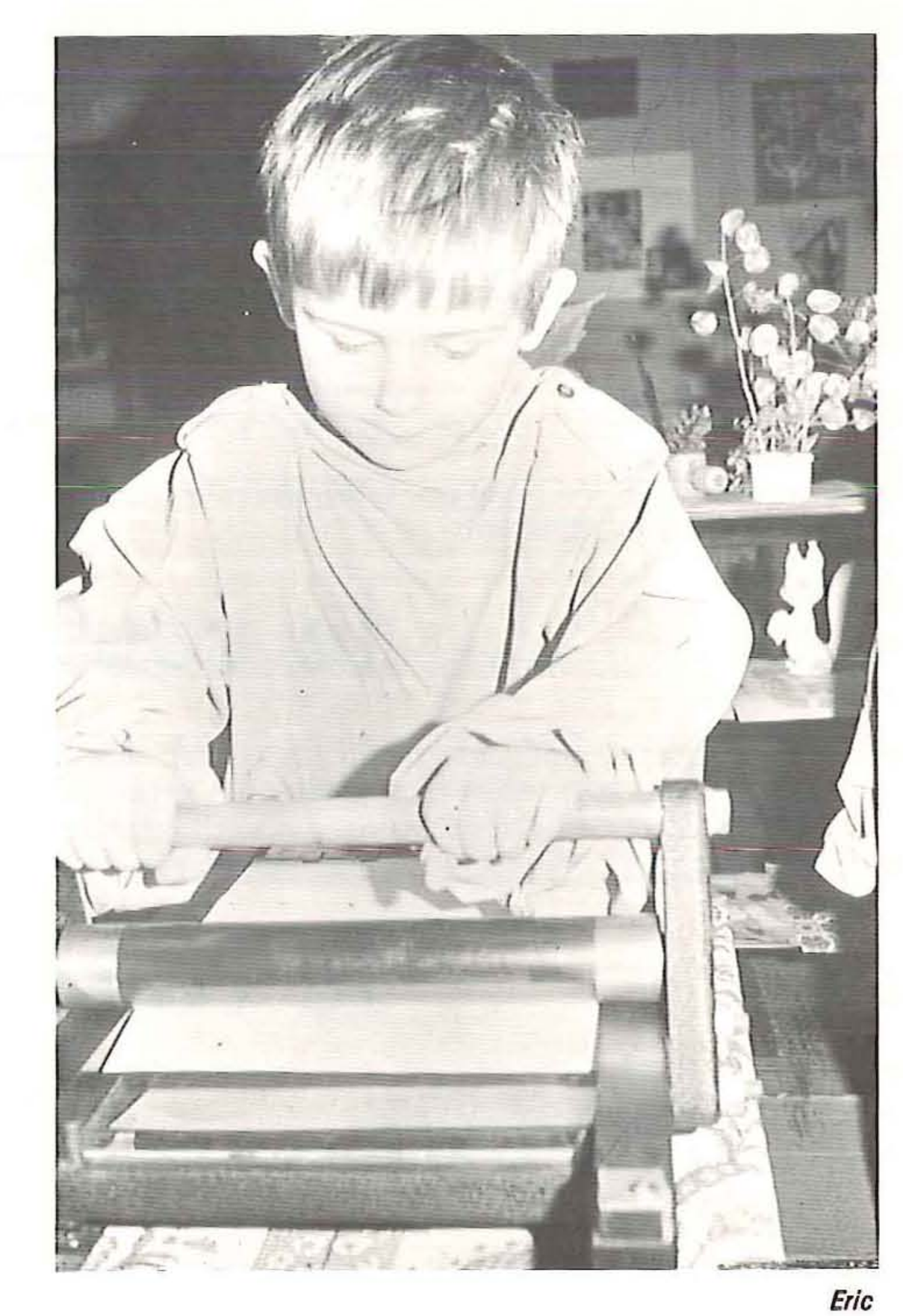
On a travaillé pour soi,
pour les autres
mais aussi avec les autres.

Romain **Composition** *Laurent*



Gérald *Eric*

Autour de la presse, travail d'équipe : encrage.



Eric

Vers la dernière phase du travail : passage du rouleau. Bientôt la réussite finale !

LES ENFANTS

Jean-Philippe (5 ans)

C'était un enfant timide, inhibé, qui ne participait pas aux activités de la classe, tenait sa grande sœur par la main lors de la récréation.

En quelques mois de vie de classe, en partie grâce à l'imprimerie, il avait acquis une confiance en soi : il chantait, racontait des histoires, son langage conservait quelques "troubles" : retard de première articulation, retard d'acquisition (langage "simple") mais sa joie de vivre était retrouvée.

Son long tâtonnement à l'imprimerie lui avait permis, semble-t-il, d'évoluer rapidement dans d'autres domaines (danse - peinture...). Il avait découvert un réel intérêt pour la vie de la classe.

Eric (4 ans 1/2)

Eric était un enfant éveillé, actif. Il participa d'emblée à la vie de la classe d'une manière énergique.
Son caractère autoritaire entraîna parfois quelques heurts avec les autres, mais il voulait sans cesse "aller de l'avant", toujours rechercher, faire mieux. Contrairement à Jean-Philippe, son tâtonnement à l'imprimerie (1) s'est révélé nettement plus rapide. C'est ce qui lui a permis de se sentir à l'aise dans un groupe d'enfants d'un an plus âgé que lui. Il est entré presque directement dans la phase du travail d'équipe.

J'avais conscience que cet enfant avait une maturité d'esprit comparable à celle des enfants de cinq ans, quelles que soient, d'ailleurs, les activités entreprises et la forme de travail proposée.

∴

OBSERVATION DES DOCUMENTS

Progression de Jean-Philippe

Jean-Philippe veut composer son texte à l'imprimerie.

obulleor9d rb6

Ce sont les premiers tâtonnements de Jean-Philippe : successions de lettres, confusion et désordre apparent.

le rou9e-gogre

Après le premier essai, je suis intervenue oralement. Nous suivons ensemble le mot écrit en script et nous recherchons la lettre correcte en la désignant à la façon dont l'enfant la reconnaît. Nous avons ordonné, gardant les lettres déjà choisies à la première ligne composée. Nous avons eu une longue discussion à propos du "g".

le rouge-gorge

* dernière intervention
* le "9" et le "g"
* place du "g" et du "r".

---

(1) A relier peut-être de l'essai d'approche de l'intelligence par Freinet : "manifestation psychologique de la perméabilité à l'expérience, in "Essai de Psychologie sensible appliquée à l'éducation".

Voici les tâtonnements de la deuxième ligne du texte

j'iseoan est mort

* quelques erreurs : ordre logique du premier mot
* confusions entre "j" et "l" ; "u" et "n"
* verbe et adjectif sans erreur

l'oisean est mort

* après une intervention, l'enfant essaie de corriger, je lui dis : "suis le mot écrit en script, regarde bien le caractère choisi, se ressemblent-ils ? "
* seul le "n" n'est pas corrigé.

l'oisean est mort

* le "n" a été remplacé par le "u" mais non retourné sur le composteur

l'oiseau est mort

phrase finale juste.

Voici la suite du texte de Jean-Philippe.

je donne dn dbin
et des graines
aux detits copains
oiseaux.

Après une longue période de tâtonnement, Jean-Philippe progresse rapidement. Nous remarquons toujours les mêmes confusions entre :

"p" et "d" "b" et "a"
"u" et "n" (longueur des barres)

Confusions que j'appelle normales ou courantes
"q" et "p", "b" et "d".

jean-dyilidde

* je suis intervenue oralement : nous recherchons ensemble ce qui ne va pas.
* Jean-Philippe a confondu le "d" avec le "p". Il faut remarquer qu'il a commis trois fois la même erreur : le "d" pour le "p"
* la lettre "h" est non retournée sur le composteur.

jean-dhilippe

* le moment de la correction est toujours plus long !
* ici, Jean-Philippe oublie de corriger la première lettre de son prénom.

jean-philippe

* le prénom est correctement composé !

Voici le texte entier, définitif.

le rouge-gorge

l'oiseau est mort
je donne du pain
et des graines
aux petits copains
oiseaux.

jean-philippe

Voici d'autres textes
de Jean-Philippe

chocodi
chocoda
chocolapin
chocopoule
chocoœuf
vive
CHOCOpâques!

tous

mon petit lapin
mange
des bananes
il est tout jaune,
des fraises
il est tout rouge,
de la salade
il est tout vert.
jean-philippe

mon canard
mange des graines.
c'est mon copain.

jean-philippe

Progression d'Eric

Présentation de la "progression" à l'imprimerie d'Eric face à son texte sur "le petit chien".

Pour ce texte, Eric travaillait avec Patrice. Ils recherchaient ensemble sur le modèle préparé, à nommer chaque lettre, par exemple : un rond avec une barre, une barre et un point...
Eric choisissait de composer en corps 36 et 24. Il savait ce qu'il voulait.
Son sens de l'esthétique lui faisait pressentir qu'il ne suffisait pas de prendre les lettres au hasard dans l'une ou l'autre des casses !

le detit chien

essaie b'attraper

le soleil

il grimde à l'arpre

il saute sur le soleil

oh! çest chpud

à mes qattes.

èric

Après ce premier essai, je montre à l'enfant les erreurs commises :
– "p" de petit retourné,
– "d" d'attraper confondu avec "b",
– "p" de grimpe retourné,
– "b" de arbre confondu avec "d" puis retourné,
– "c" de c'est. Il a vu qu'il y avait quelque chose en plus du c (apostrophe) mais il l'a placée en bas (cédille),
– le "a" de chaud est retourné,
– le "p" de pattes est confondu avec "b" et retourné
– le "é" de éric confondu avec "è" (sens de l'accent).

le petit ⟷ chien

essaie d'attraper

le soleil

il grimpe à l'arbre

il saute sur le soleil

oh! çest chaud

à mes pattes.

éric

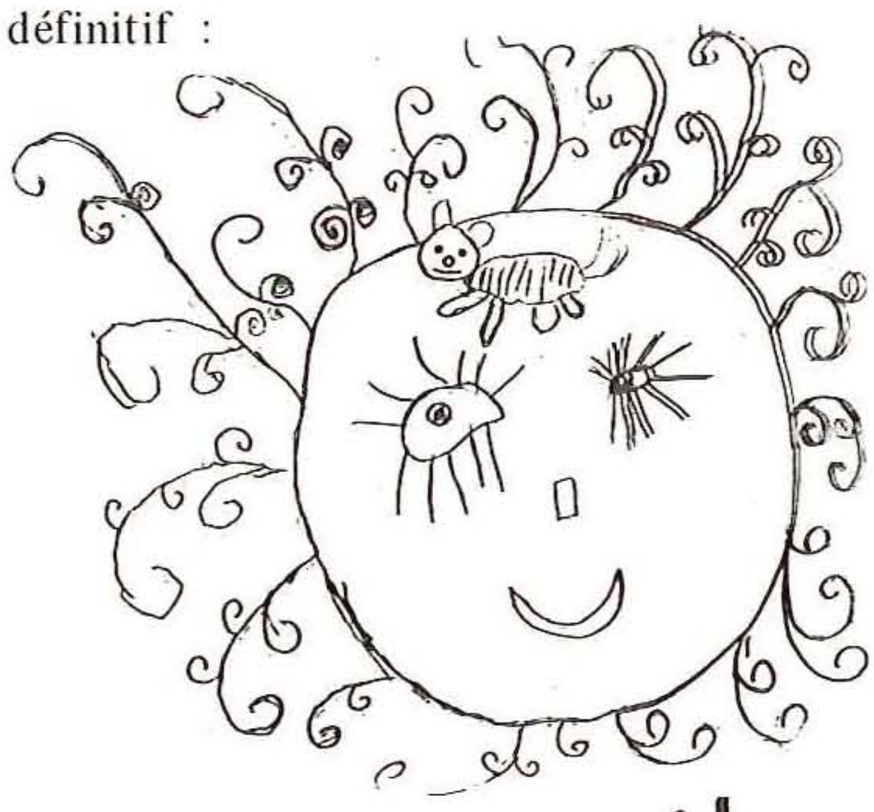
Je signale aux enfants le trop grand espacement entre "petit" et "chien" et l'absence de correction de "c'est".

le petit chien
essaie d'attraper
le soleil,
il grimpe à l'arbre,
il saute sur le soleil
oh! c'est chaud
à mes pattes.

éric

La ligne "il saute sur le soleil", "emplissait" toute la largeur du composteur en bois. Les enfants se trouvaient devant un problème de justification. En effet Eric, voulait aligner ses caractères sur la droite, mais cette grande phrase le troublait.
Il a rétabli l'équilibre en déplaçant "Oh ! c'est chaud" sur la gauche dans un premier temps, puis "à mes pattes" dans un deuxième temps.
Eric a découvert sans le savoir la justification en "double drapeau".

Texte définitif :



le petit chien
essaie d'attraper
le soleil,
il grimpe à l'arbre,
il saute sur le soleil
oh! c'est chaud
à mes pattes.

éric

Voici un autre exemple de texte d'Eric. On pourrait faire une analyse semblable, sur tous les plans, à celle que nous avons faite à propos du texte du "petit chien".

Il est à noter que les erreurs sont moins nombreuses et qu'elles sont rectifiées en moins d'étapes (1).

jai pris

le detit hérisson.

je l'ai mis dans le fossé

bonrbn'il

créve pas

les dnens

de la voiınre.

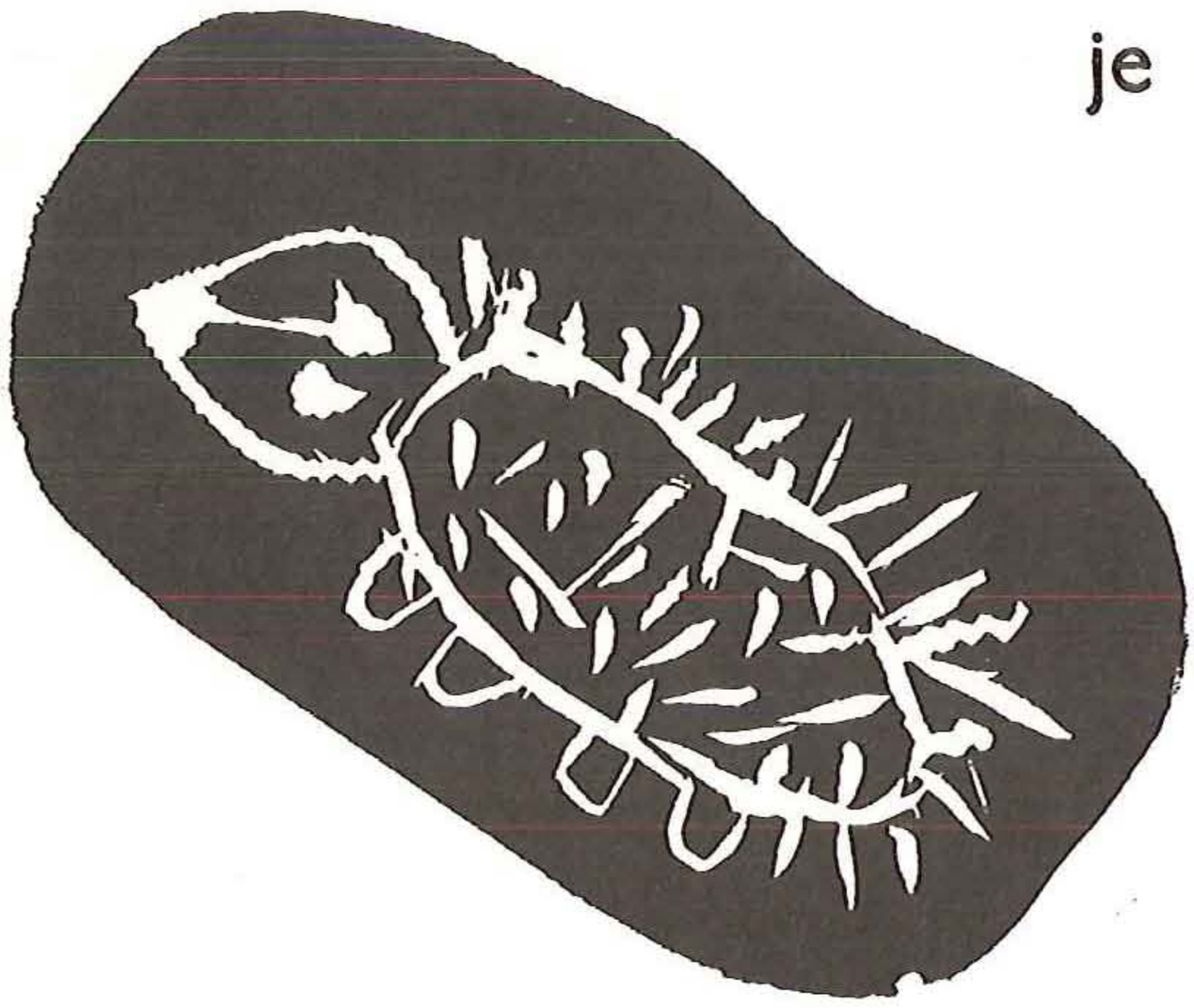
éric

---

j'ai pris

le petit hérisson,

je l'ai mis dans le fossé



pour qu'il

ne crève pas

les pneus

de la voiture!

éric

---

(1) Voir note numéro 1 page 6

Compte tenu de ces observations, j'ai cherché à savoir, a posteriori, quelles étaient les démarches spécifiques des enfants. J'en ai tiré un certain nombre de questions théoriques et pratiques.

QUESTIONS THEORIQUES

- Comment l'enfant perçoit-il les énoncés écrits ?
- Quelle est sa perception des suites de graphies ?
  - est-ce un travail lettre par lettre ?
  - perçoit-il le mot globalement ?
  - perçoit-il des structures prégnantes de lettres ?
- Les confusions b ; d ; p ; q, sont-elles inévitables ?
- Ne favorisent-elles (2) pas la dyslexie (1) ?

QUESTIONS PRATIQUES

- Doit-on permettre à l'enfant de retrouver une dynamique de tâtonnement expérimental ?
- Pourquoi l'imprimerie en maternelle ?
- Et toutes les questions de mise en œuvre y afférant.

Notes de Maurice Pigeon :
(1) Au terme "dyslexie", je préfère comme Michel Lobrot, celui de ***"troubles de la lecture"****. Le concept de "dyslexie", parfaitement ambigu ne saurait répondre à aucune définition exacte ; d'où le nombre considérable d'aspects plus ou moins nosographiques (description, classification des maladies) suivant les auteurs innombrables...*
(2) Quoi qu'il en soit, ces confusions (b, d, p, q, f, t, n, u, etc.) ne favorisent pas les troubles, mais les accompagnent, ***sans constituer des critères*** *(cf. les travaux de Lefavrais, d'Iberia Ranz entre autres).*

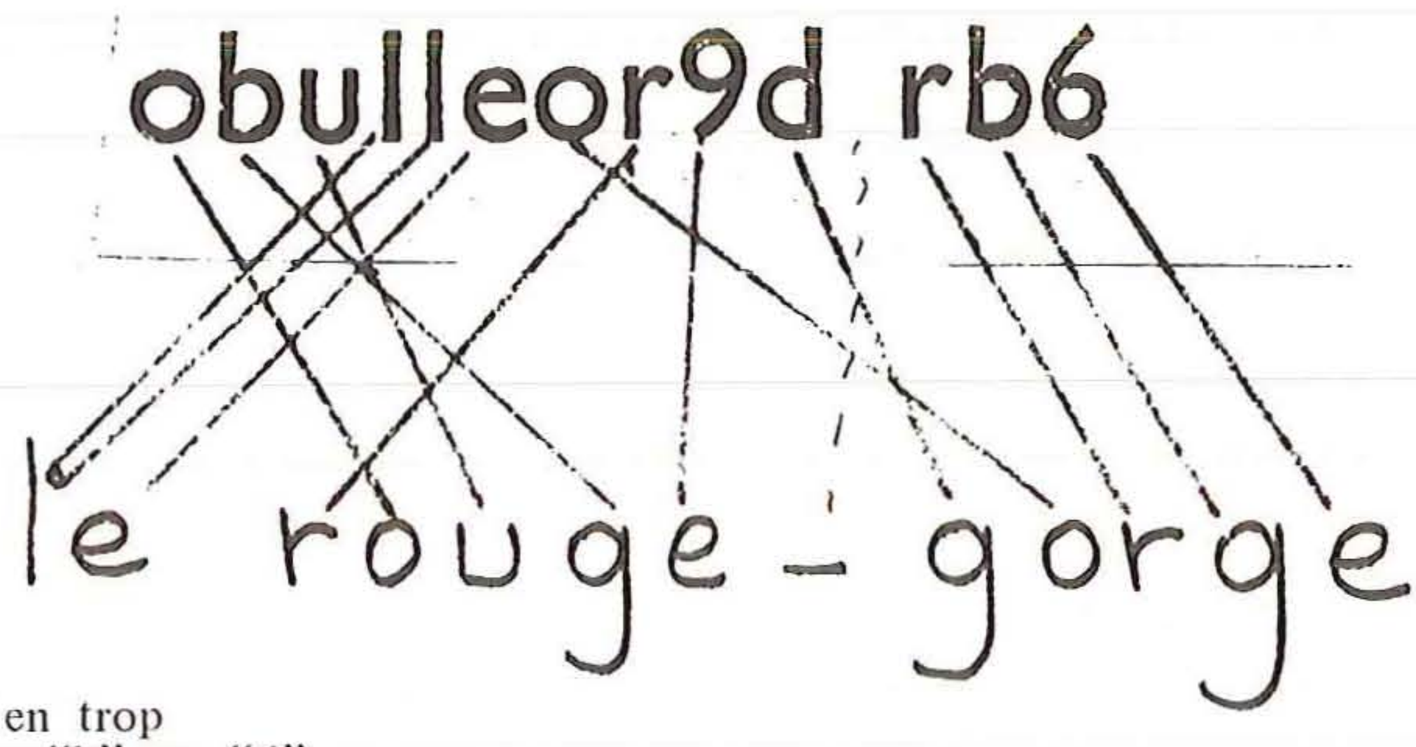
II. - ESSAI D'APPROFONDISSEMENT THEORIQUE ET D'ANALYSE DES DOCUMENTS

La première ligne composée par Jean-Philippe est particulièrement intéressante à étudier car ce sont ses premiers tâtonnements à l'imprimerie. Comment l'enfant perçoit-il les suites de graphies ?

A. - TATONNEMENT DE JEAN-PHILIPPE

Première hypothèse : analyse lettre par lettre

L'enfant perçoit-il lettre par lettre ?



* un "l" en trop
* le "g" = "b" ou "d"
* e = e , 9 ou 6
* le trait d'union a été remplacé par un espace !

Cette première hypothèse d'analyse lettre par lettre pourrait se confirmer en s'appuyant sur la théorie psychologique de Wallon sur la perception. Wallon, comme Piaget, insiste sur le caractère syncrétique de la perception de l'enfant.

La perception globale de l'enfant serait :
- soit fixée au "détail",
- soit fixée à la "masse"

au "tout" et sans va-et-vient analytico-synthétique. Ce qui est le propre de la lecture adulte du monde de l'univers langagier. (Disons qu'analyse et synthèse sont possibles à l'adulte quand il en éprouve la nécessité).

Ici, dans cet exemple, l'enfant serait fixé sur le détail, il retirerait les éléments mais ne saurait pas les réutiliser de manière ordonnée.

L'enfant reste étranger, du fait de son syncrétisme perceptif, au double mouvement dissociation-recomposition.

Le syncrétisme semble s'opposer à l'analyse et à la synthèse
Pas d'analyse sans un tout défini.
Pas de synthèse sans éléments dissociés puis combinés.
Le mot semble ne pas être repéré par l'enfant.
Les impressions (d'objet - de mots) sont des conglomérats où se mêlent motifs affectifs (son texte) et objectifs de ses expériences

Fixée au "détail"

Par exemple, Jean-Philippe semble avoir recherché les lettres du mot, sans les replacer dans l'ordre correct. Il s'intéresse au détail du mot placé sous ses yeux mais n'analyse pas l'ensemble, c'est-à-dire : la place correcte, le sens de gauche à droite du déchiffrement... Pour lui, l'essentiel paraît être le repérage d'un élément (lettre) dans un tout (mot ou phrase).
Les relations entre les lettres ne semblent pas former pour lui un ensemble signifiant.

Fixée à la "masse"

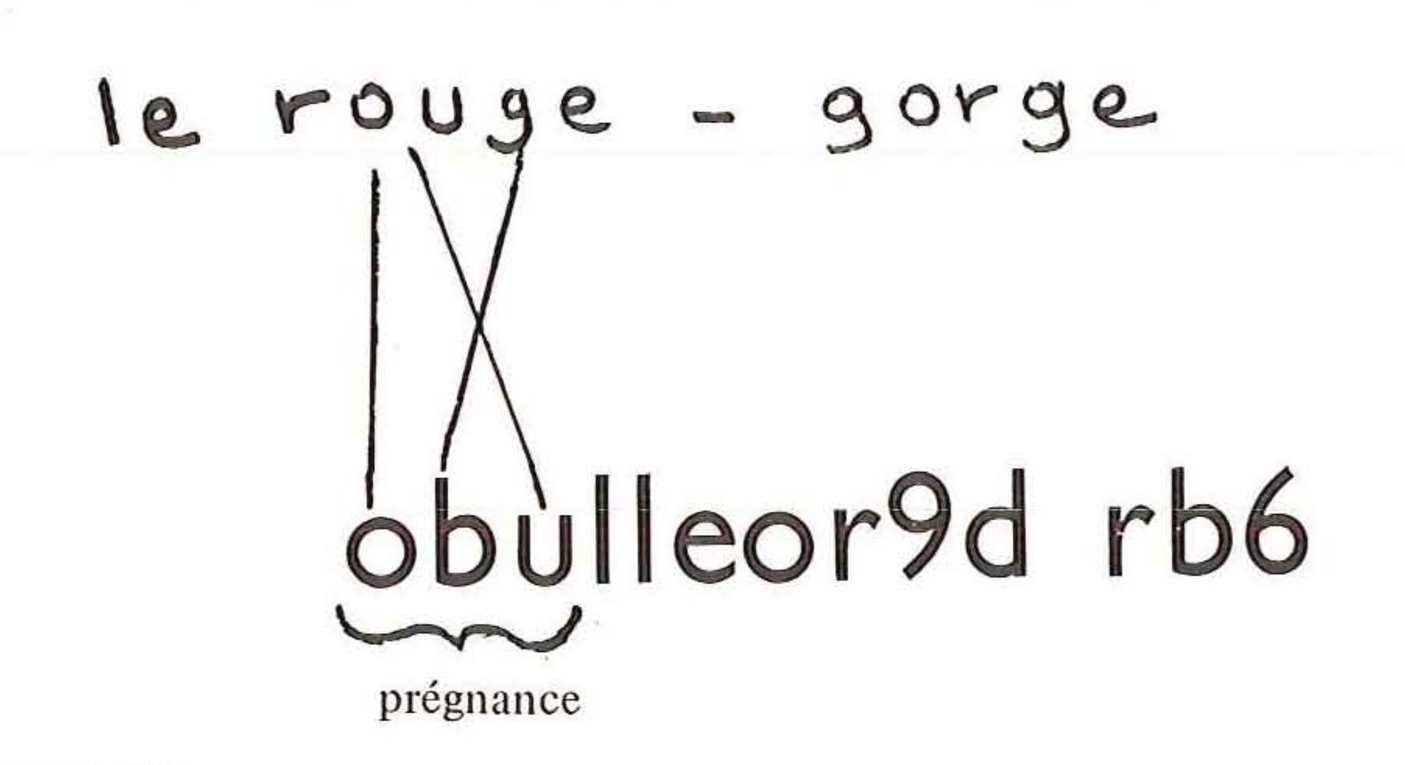
Jean-Philippe, choisissant des détails a bien opéré sur le tout déjà constitué qui se présente à ses yeux. En effet, chacune des lettres choisies est placée par référence avec les lettres du mot du modèle.
En nous reportant à l'analyse ci-dessus, nous remarquerons que toutes les lettres de l'ensemble d'arrivée sont en correspondance avec les lettres de l'ensemble de départ. Il y aurait mathématiquement parlant, une (presque) correspondance terme à terme.

sans qu'il distingue les deux. Il a une conscience exclusive et globale des situations au moment où il la vit.
L'enfant qui était en section d'initiation à la lecture donnait l'image d'une évolution psychologique constante.
L'enfant a besoin de nombreuses expériences et d'étapes de motivation mentale avant de parvenir à des opérations de synthèse.
C'est ce que montrent les multiples illusions de réussite que ressent Jean-Philippe et la motivation sans cesse renouvelée de ses tâtonnements.
Dans une phase d'analyse, l'enfant doit réussir à identifier l'unité, c'est-à-dire l'isoler de l'ensemble où elle est perçue et dans lequel son existence reste confondue. A la réalité perçue il doit apposer l'image de cette réalité.
Cela permet d'accepter les tâtonnements et les erreurs de l'enfant.
Pour lui, le tout reste une notion floue, sous laquelle le réel ne peut pas encore s'intégrer. Il n'a aucune nécessité, il se fond dans l'éventuel, le fortuit.
C'est l'opposition de ce qui doit être (mot, succession de graphies correctes) à ce qui existe (composition du mot par l'enfant), ceci contrôlant cela sur le plan de l'expérience où naît une certaine connaissance, mais lui étant subordonné sur le plan des intuitions intellectuelles et de la "connaissance" elle-même. Il reste à se demander si toute activité cognitive de l'enfant se doit de passer par une "expérience".

Nous voyons ici que la composition du mot, qu'elle soit produite par la fixité aux détails ou bien la fixité à la masse, reste une vue floue d'un ensemble où la notion d'orientation n'a joué aucun rôle (Dans l'exemple, les éléments du tout sont reconstruits en tout nouveau, propre à l'enfant). On peut supposer que l'enfant serait conscient de cette notion de flou reconstruit existant mais ne saurait pas la supprimer, vu qu'il n'a pas encore découvert les repères à employer afin de se rapprocher d'une réalité.

Deuxième hypothèse : structure prégnante et quel ordre ?

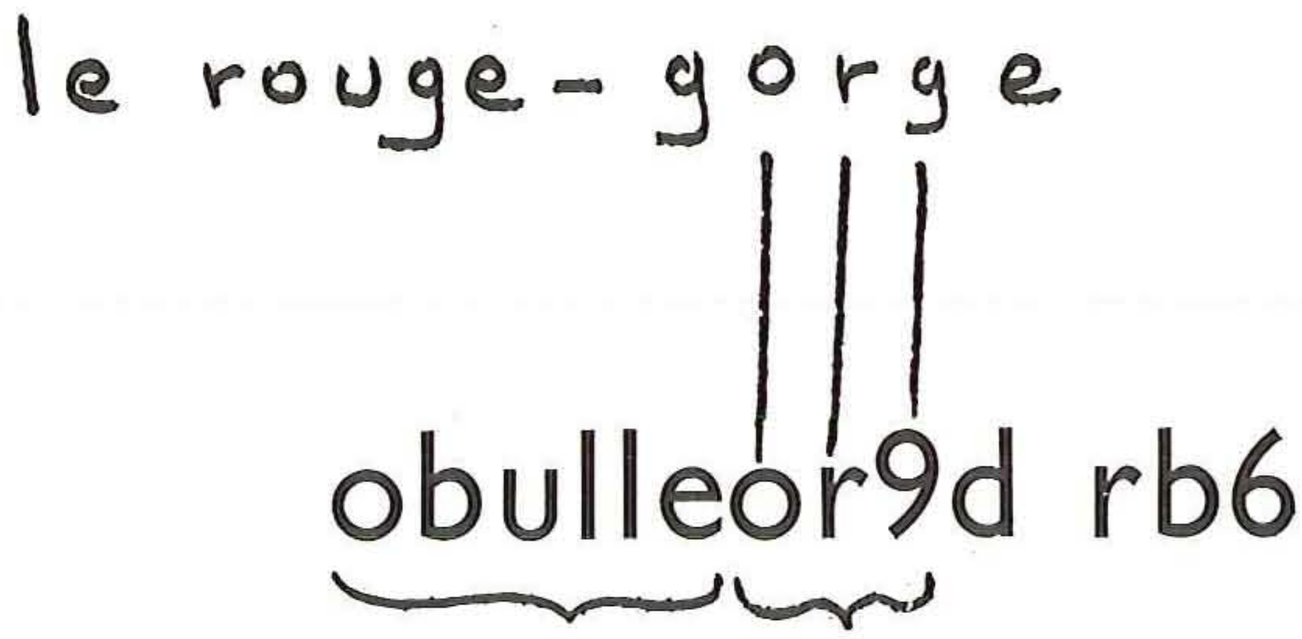
L'enfant perçoit-il des structures prégnantes de lettres et dans quel ordre ?



* "le" est "oublié"
* "r" est "oublié"
* le groupe qui s'impose est oug = obu
à ce moment-là, il s'aperçoit que "le" a été oublié, il l'ajoute, à moins que ce "le" soit le nouveau "groupe" qui s'impose à lui.

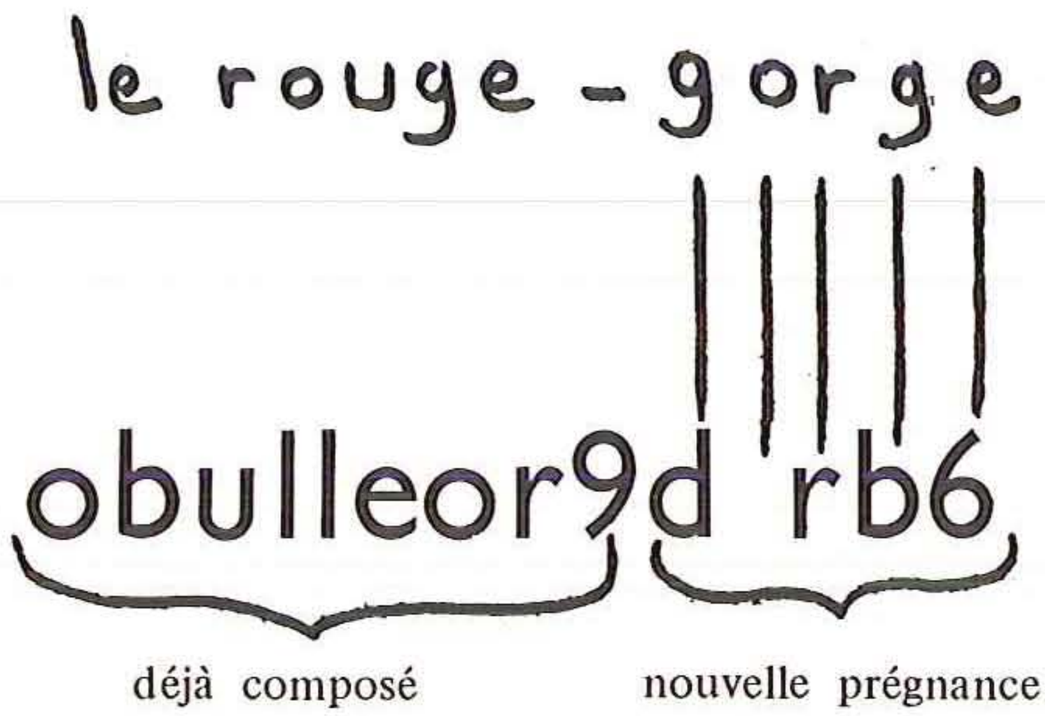
* mais le "l" est doublé, peut-être pour être sûr de ne plus l'oublier.

* de ce "e", ses yeux semblent sauter à un autre groupe de mots qui se trouve lui-même après (ou avant) un "e" : "gorge"



* le "9" est un "g"
* le "g" et le "e" de gorge sont oubliés peut-être parce qu'il a l'impression de les avoir déjà placés dans son composteur dans "rouge" et "le".

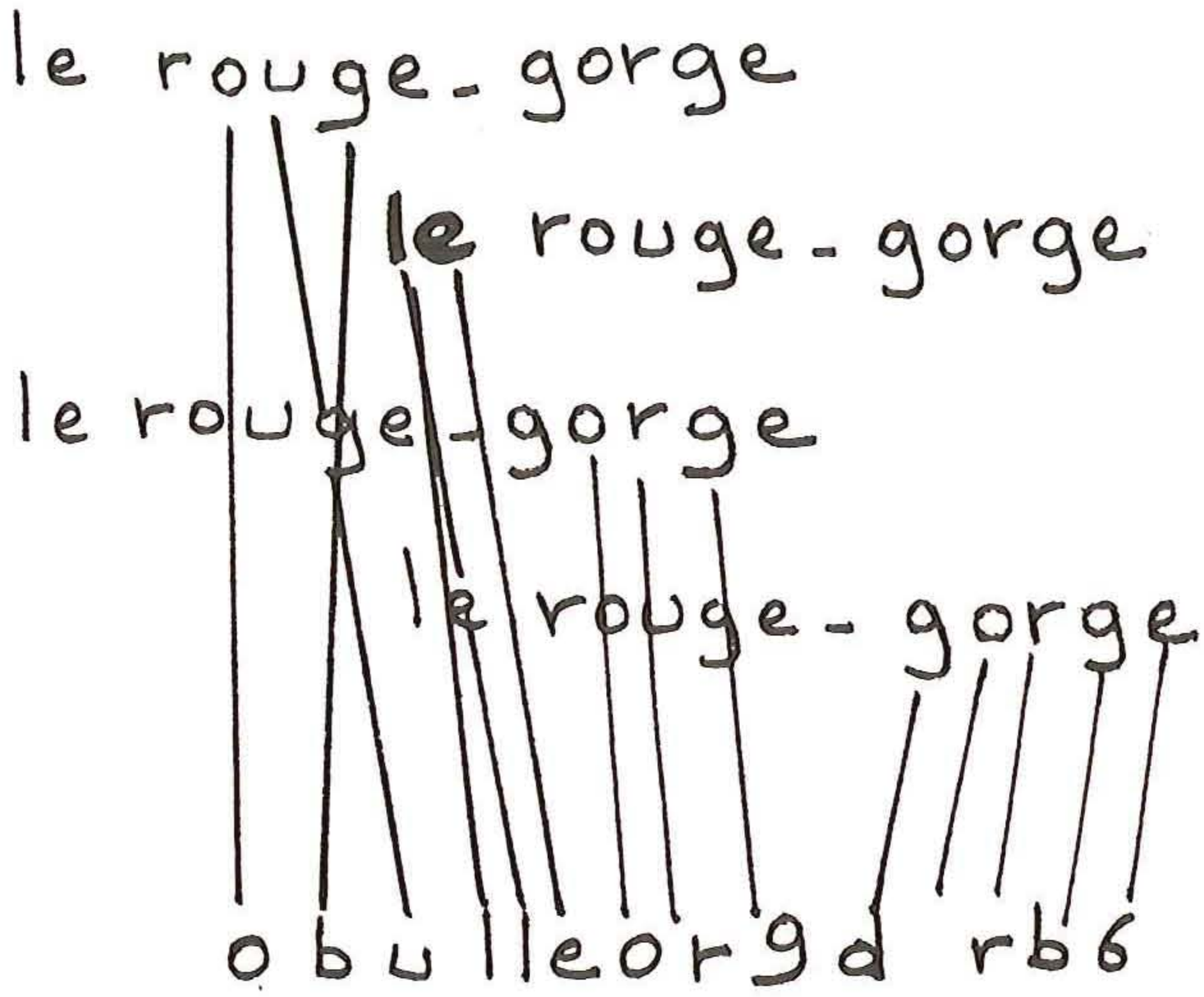
* il compose de nouveau "gorge"



* le "g" = d ou b
* l'espace est le "o"
* le "e" = 6

Inversion en miroir quand c'est imprimé mais simple retournement du caractère qui ressemble plus au "e" durant la composition.

Au total cela donne :



Cette deuxième hypothèse ne tolère qu'une inversion :
– une lettre oubliée (r de rouge)
– un doublement de consonne (l de "le")
– une espace prise pour un "o".

Cette seconde hypothèse, c'est-à-dire, composition du texte par l'enfant par perception de groupes prégnants de lettres paraît s'imposer dans une perspective gestaltiste (1)

Présentation des tâtonnements pour la suite du texte de Jean-Philippe

j'iseoan est mort

l'oisean est mort

l'oisean est mort

l'oiseau est mort

je donne dn dbin
et des graines
aux detits copains
oiseaux.

(1) voir pages 38-39

La théorie gestaltiste (théorie de la forme) montre que la perception est d'emblée structurée et cette structuration obéit à certaines lois : telles que **les lois de la bonne forme** : la structure qui s'impose de préférence aux autres est, en général **la moins compliquée, la plus régulière, la plus symétrique**, celle qui présente le maximum d'unité, de simplicité, de régularité.

"Les formes privilégiées sont régulières, simples, symétriques".

"La forme qui appelle la perception est la meilleure possible"

Paul Guillaume "Psychologie de la forme".

*** L'enfant reproduit d'autant mieux les mots qu'ils ont un caractère de symétrie.**

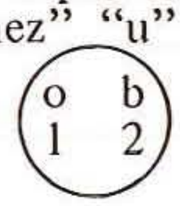
Dans la première phrase de la deuxième hypothèse (voir p. 15) la symétrie est apparente dans O U G

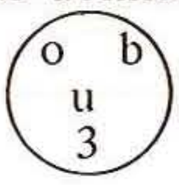
Pourquoi l'enfant a-t-il choisi cette "forme" de trois lettres ?

Bien des enfants font remarquer que cela ressemble à une tête

Lors de la représentation d'un visage, l'enfant dessine deux yeux, un nez, dans sa fonction gestuelle, il confond ce qu'il perçoit et ce qu'il "fait" :

d'où la première expérience paraît normale, en effet, l'enfant place d'abord "les yeux" "o b" puis le "nez" "u" ce qui donne l'ordre suivant :

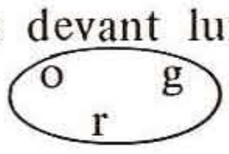




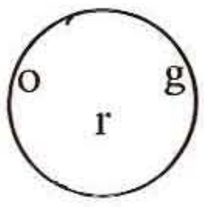
o b u

(le g étant confondu avec b)

A la troisième ligne, la deuxième expérience de cette perception imagée paraît ne plus comporter d'erreurs.
Lorsqu'il s'aperçoit que son geste ne correspond pas à la représentation symbolique, il corrige. Il y a un progrès.

L'enfant a devant lui la suite de graphies o r g.
Il perçoit 

et compose dans l'ordre suivant



c'est-à-dire o r g.

Pour la suite, je m'interdis d'interpréter ce qui n'apparaît pas comme une évidence.

*** L'enfant reproduit d'autant mieux les mots qu'ils ont un caractère de simplicité (c'est-à-dire de dimension réduite)**

j'iseoan est mort

⟹ mot assez long — erreurs de composition

mots courts : faciles à composer

je donne dn dbin

* lettres bien choisies
(sauf erreurs de hauteurs de barre p = d ; b = a) (1)

---

(1) *Note de Maurice Pigeon : Ce sont des erreurs d'organisation de l'espace et de son orientation.*

et des graines aux detits copains oiseaux.

* pas d'erreurs dans la suite du texte composé de mots simples.

• le rouge-gorge

obulleor9d rb6

le rou9e-gogre

* mot très long, composé qui a augmenté les premières difficultés de l'enfant.

• le prénom de l'enfant Jean-Philippe : deux prénoms (mots) à composer, ce qui augmente les difficultés de reproduction.

jean-dyilidde

* L'enfant choisit souvent la lettre inverse : d pour b , p pour q ou encore g, 6 ou 9, d'autant plus que dans les casses d'imprimerie la "lettre" se trouve en symétrie par rapport à la graphie sur le papier.

• **Les éléments proches** ont tendance à s'organiser en forme.
Par exemple : b c d a b

• **Les éléments semblables** ont tendance à s'organiser en forme.

a b d p q
g 6 9
u n h
e é è

les erreurs et confusions entre ces lettres peuvent être acceptées comme habituelles.

Il est vrai que les mots chez le lisant (celui qui a déjà l'expérience d'un petit vocabulaire familier) apparaissent comme des "formes", des réalités qu'il n'est pas besoin de parcourir point par point.

On peut rapprocher la théorie de la lecture de la théorie de la découverte scientifique (méthode hypothético-déductive). Le lisant jette une **hypothèse intelligente dans l'univers des formes lexiques. Il remplit les vides que le parcours globaliste a laissé.**

Il faut souligner également que la langue écrite ménage des espacements pour constituer des BLOCS (mots). Sans cela il serait difficile de lire (1).

Par exemple : difficiledeliresansespacement.

D'où l'intelligibilité s'appuie sur la "perceptibilité" réglée par des principes économiques du type séparation de mots, mots relativement brefs... (D'où la recherche, plus ou moins réussie de certains manuels de lecture, de mots simples, brefs. Durant l'apprentissage de la lecture n'utilise-t-on pas les groupes de souffle dans la méthode naturelle ?).

En ce sens la langue s'est efforcée de suivre les lois de la forme apprises dans la perception du monde des objets.

"L'enfant analyse peu, et a peu besoin d'analyse. Une méthode de lecture - qui a ses

---

(1) Note de Maurice Pigeon : Tout cela relève de la théorie mise en lumière il y a une quinzaine d'années par Piaget, Fraisse, puis reprise en compte par Nadine Grangeon et Michel Lobrot (théorie du modèle probabiliste de la perception).

avantages et ses inconvénients - consiste à familiariser l'enfant avec la forme graphique de mots ou de petites phrases avant de lui apprendre les lettres isolées. L'enfant connaît d'abord le mot en bloc sans le décomposer en lettres et sans être capable de le reconnaître dans un autre mot" (page 132, Paul Guillaume, "Manuel de psychologie").

L'intelligence n'est que l'expression de l'organisation spontanée et manifeste d'un tout en vertu de ses lois internes (pour l'adulte percevoir c'est déjà comprendre, il perçoit des ensembles ayant une signification). Les structures sont immanentes au donné sensible, l'esprit ne se structurerait que d'après elles. Or la différence Piaget-gestaltistes est que, pour Piaget, les formes ne sont pas, au départ déjà structurées, c'est le sujet, qui par son expérience, les structure, les articule (1).

Pour les formes linguistiques c'est encore plus vrai, l'enfant apprend par "expérience" à découper le "réel linguistique" sur la base d'un pré-décomposé culturel proposé à son oeil.

B. - DOCUMENTS D'ERIC

Intervention du maître

B) L'étude des documents d'Eric posent surtout le problème de la part du maître.

le petit ⟷ chien
essaie d'attraper
le soleil
il grimpe à l'arbre
il saute sur le soleil
oh! çest chaud
à mes pattes.

éric

Les enfants auraient bien tiré leur texte comme ça, avec les deux corrections que je leur avais demandé d'opérer. Mais comme nous arrivions à la fin du travail, nous avons relu le texte. Dans cette "lecture" à haute voix sont intervenus des éléments importants tels que l'intonation, l'expression du visage ou les gestes.

Ce qui est écrit en gras, corps 36 est dit avec plus de conviction, plus fort.

Saisissant l'épreuve, j'entreprends de leur faire sentir l'absence de ponctuation. Je lis d'un seul jet. Les enfants remarquent que l'histoire est longue à raconter et "qu'elle n'est pas belle à entendre comme ça".

Une deuxième fois, je la relis, en marquant la ponctuation, les enfants trouvent le texte mieux ainsi, à l'oreille.

---

*(1) Note de Maurice Pigeon : A l'origine, **la fonction perceptive** est elle-même fonction d'une certaine maturité (neurologique, intellectuelle, affective, sociale...). Maturité favorisée sans doute par le potentiel des aptitudes (en admettant son existence) et par l'éventail et la qualité des stimuli du milieu (familial, socio-culturel, scolaire etc.). Percevoir en quelque sorte, c'est reconnaître, c'est un acte de mémoire automatique (d'où une origine pavlovienne). Percevoir une forme **inconnue** exige un effort d'analyse. Il faut associer des détails à des images mémorisées, puis synthétiser en ensemble. **Nous pouvons concevoir ce genre d'appréhension de la lecture en tenant un livre à l'envers et en s'astreignant à lire.** Nous sommes conduits à la démarche brièvement évoquée précédemment et à celles de Jean-Philippe.*

Pour aider ceux qui vont lire, je leur propose de traduire sur le papier, par la pose d'un signe, l'arrêt marqué par la voix. Le texte, plus joli oralement, est imprimé.

Ainsi, en plus d'une forte maturation à la lecture, les enfants recherchent une esthétique au niveau de la poésie et même de la typographie, liant par conséquent "l'art" aux "sciences exactes" en vue de la communication de leur expression.

L'imprimerie a apporté autant d'éléments positifs à Eric qu'à Jean-Philippe. Chaque enfant ayant travaillé dans des registres différents, je suis intervenue de manière adaptée.

Confusions de lettres

le detit chien
essaie b'attraper
le soleil
il grimde à l'arpre
il saute sur le soleil
oh! çest chpud
à mes qattes.

ëric

Dans la première partie "observation" nous avions constaté les confusions de lettres.

Les confusions b d p q sont-elles habituelles ? Ne favorisent-elles pas la dyslexie ?

Les confusions b , d , p , q sont dues à mon sens, à l'impossibilité pour ces jeunes enfants de reconnaître ce qu'ils ne peuvent nommer que par "un rond et une barre". Cette appellation unique entraîne forcément la confusion. Il faudrait qu'ils puissent orienter la barre à droite, à gauche, en haut, en bas par rapport au rond. Ceci leur est bien difficile, d'une part parce que ces notions d'orientation sont en maturation et d'autre part, qu'il faut les rapporter à une figure fixe : le rond.
Toutes les confusions procèdent d'une démarche "naturelle" (au sens de Freinet).

Certains diront que l'imprimerie multiplie les possibilités de confusions par deux du fait de l'inversion des lettres sur les caractères. L'expérience prouverait qu'au contraire, cette difficulté supplémentaire aide à la résolution des problèmes rencontrés ordinairement au cours préparatoire. En effet, cette année, les enfants qui avaient tâtonné à l'imprimerie l'an dernier, n'ont éprouvé aucune difficulté pour reconnaître b , d , p , q. Ils le font d'autant plus facilement qu'ils ont eu l'habitude de ces repérages (1) qui s'imposent lorsque l'on veut imprimer.

Toutes les lectures que j'ai pu entreprendre (cf. la bibliographie) m'auront permis d'éclairer mon expérience, comme il a été montré dans cette première partie.

Une seule observation, sans approfondissement, resterait pauvre ; alors que l'approfondissement de certains points, amène à une approche plus profonde des problèmes.

Maintenant je prévoirai une mise en oeuvre plus éclairée et plus consciente.

---

(1) Note de Maurice Pigeon : Dans la théorie déjà citée, on est amené à parler, pour le lecteur habile, de la facilité à relever (ou à repérer) dans un texte ***les indices*** *qui lui permettent de reconnaître d'un simple coup d'œil les images lexiques (Alain dans un de ses propos, écrivait qu'on distingue les mots par leur "gréément", c'est-à-dire par les indices de la partie supérieure d'un texte). C'est facile à vérifier soi-même en cachant une ligne en sa partie médiane basse, puis médiane haute. Dans la première partie de l'expérience la lecture est souvent facile. Ce qui est généralement pas le cas ensuite.*

III. - MISE EN ŒUVRE

INTRODUCTION

Pour aider au développement intellectuel de l'enfant, son adaptation au monde, à sa transformation en un univers ordonné et compréhensible c'est-à-dire stable dans ses structures (et pourtant évolutif) il semble que l'on pourrait établir une relation entre la psychologie de l'enfant (ici entre quatre et cinq ans) et un outil (moyen matériel) qui lui serait familier et qui l'aiderait dans son évolution intellectuelle.

Génétiquement, l'évolution a pour "but la **construction d'un système de signifiants**" qui grâce à l'expression de soi-même dans un monde aux références personnelles, se retrouve à chaque moment. Cette construction est très importante : la fonction symbolique (deux-quatre ans) et le début des organisations représentatives fondées sur des configurations statiques ou sur une assimilation à l'action propre (quatre - cinq ans et demi).

* **La fonction symbolique** est basée sur l'image mentale dont la première apparaît vers le milieu de la deuxième année. L'imitation permet le processus de transition entre le senso-ri-moteur et le représentatif. L'imitation différée, elle, contribue à la formation de l'image mentale. Dans l'imitation différée les schèmes mobiles s'intériorisent ; ainsi l'image mentale devient "le symbole en tant que copie ou reproduction intérieure de l'objet" (Piaget - Inhelder, La formation du symbole chez l'enfant). L'image mentale se formant dans l'imitation différée est un **signifiant** constitué par l'accommodation tandis que le signifié est constitué par l'assimilation.

Cette imitation va permettre de constituer de plus en plus de signifiants. Ceux-ci se développeront dans le jeu symbolique, le dessin, le texte libre, dans lesquels la pensée égocentrique et assimilatrice prédomine. Tout ceci permettra le développement de différents langages.

"La fonction du jeu symbolique consiste à satisfaire le MOI par une transformation du réel en fonction des désirs... C'est une assimilation déformante du réel au moi".
"Le développement mental de l'enfant", Piaget.

* **Les organisations représentatives fondées sur une assimilation à l'action propre.**
L'enfant exprime de manière dominante son **égocentrisme**. Celui-ci quand il est **d'ordre intellectuel** se constitue d'attitudes pré-critiques (donc pré-objectives) pour aborder la connaissance ; lesquelles attitudes laissent absorber le moi dans les choses et le groupe social.

L'égocentrisme logique se manifeste dans le syncrétisme (voir page 31) et la transduction (1)

L'égocentrisme ontologique se manifeste dans un certain réalisme qui caractérise sa représentation du monde (artificialisme et animisme ** voir pages 38-39).

Toutes les manifestations de la représentation naissante chez l'enfant semblent donc relever d'une assimilation déformante de la réalité (assimilation égocentrique), c'est justement un renversement progressif du rapport prépondérant de l'assimilation contre l'accommodation qui va favoriser l'évolution de la pensée de l'enfant.

Afin de favoriser et d'éclairer une mise en œuvre plus solide et plus efficace, il me semble utile d'insister sur l'importance des développements de la pensée intuitive laquelle revêt selon Piaget deux aspects principaux :

a) aspect figuratif lié aux images mentales et aux perceptions,
b) aspect opératif qui dérive des actions.

DOIT-ON PERMETTRE A L'ENFANT DE RETROUVER UNE DYNAMIQUE DE TATONNEMENT EXPERIMENTAL ?

Selon Freinet, le tâtonnement expérimental est un processus général et **universel**. Il est basé sur la loi de la nature pour tout être vivant qui naît, tâtonne, évolue et meurt. Le tâtonnement expérimental chez l'enfant reste une méthode privilégiée que l'éducateur a avantage à reconnaître et favoriser surtout dans la phase de recours au groupe durant laquelle il pourra privilégier les échanges informatifs.

---

(1) Transduction : raisonnement du singulier au singulier et manque de nécessité logique.

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

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

"Chez certains individus intervient une autre propriété : la perméabilité à l'expérience qui est le premier échelon de l'intelligence. C'est à la rapidité et à la sûreté avec lesquelles l'individu bénéficie intuitivement des leçons de ses tâtonnements que nous mesurons son degré d'intelligence".

Si l'enfant restait totalement fermé aux enseignements de l'expérience, il serait totalement inintelligent. Ce qui caractérise les anormaux c'est qu'ils semblent imperméables à leur expérience tâtonnée ou que, du moins, l'imprégnation de l'être par des comportements automatiques se fait lentement.

Il faut aider l'enfant à faire de nombreuses expériences vivantes.

"La preuve que notre tendance à l'imitation n'est que l'imbrication naturelle de l'action extérieure dans le processus de notre propre tâtonnement, c'est que la perméabilité à l'exemple cesse dès que s'est terminé notre propre tâtonnement, dès que l'expérience, réussie d'abord, puis répétée, s'est fixée dans l'automatisme d'une règle de vie".

En effet, **l'enfant construit sa vie par une laborieuse expérience tâtonnée** que nous devons rendre plus riche.

L'enfant se construit à son propre rythme, évoluant par étapes personnelles.
Les créations et les expériences sont multipliées et mènent à la réussite.
Ce sentiment de réussite permet à l'enfant d'avoir confiance en lui, son pouvoir de recherche, de persévérance se développe, et ceci lui permet d'utiliser son dynamisme vital au maximum : plaisir du travail, un appel de puissance à toujours s'élever, progresser pour soi-même.

Selon Piaget, les tâtonnements permettent d'amorcer la **réversibilité**. Au sous-stade des organisations représentatives fondées sur une assimilation à l'action propre, (quatre - cinq ans et demi) l'enfant procède de proche en proche, oubliant ce qu'il vient de faire et ne prévoyant pas la suite. Il fait des rapprochements successifs et des juxtapositions sans critères fixes.
Peu à peu (vers le sous-stade des représentations articulées par régulations (cinq ans et demi - sept ans) l'enfant cherche à introduire une cohérence entre les débuts et la suite des actions. Il y a rétroaction et anticipation.
Ces coordinations entre actions successives, ce va-et-vient, sont les régulations qui préparent la réversibilité propre aux opérations. Les régulations articulent les intuitions de manière de plus en plus souple pour les transformer en groupements opératoires.

POURQUOI L'IMPRIMERIE EN MATERNELLE ?

A. - Arguments pédagogiques

1. BESOIN DE COMMUNIQUER

Les enfants ont ressenti le besoin de communiquer par la diffusion de leur journal scolaire. Le journal est destiné à toutes les personnes de la classe, enfants, maîtresse, dame de service, mais également aux autres : parents, famille, voisins et sans oublier les "amis" (les correspondants). Les enfants sentent bien le réseau de relations qui existe grâce à leur journal.

2. IMPRIMERIE : VALEUR D'UN TRAVAIL VRAI

En effet vivre les étapes de réalisation pour arriver à un résultat fini complet, "une belle feuille". (pour lui d'abord, peut-être pour les autres ensuite).

Créations orales

• Tout d'abord viennent les **CREATIONS ORALES** qui marquent la pensée profonde de l'enfant, il la traduit, la diffuse, elle devient moyen d'expression, de création. Ces créations permettent peu à peu le développement de la maturation des structures de la langue : syntaxique, orthographique même. Ces créations orales concrétisent les intérêts de l'enfant. Elles permettent un apprentissage naturel de la langue orale et entraîne de ce fait un apprentissage naturel de la langue écrite.

Ecriture ; Graphisme

• Ensuite L'ECRITURE de ces "histoires" ou le GRAPHISME correspondant.
L'enfant y porte toute son attention, s'y applique. L'effort est motivé.

La sensibilisation à l'acte d'écrire est profonde et surtout découle de l'affectivité de l'enfant et de la certitude qu'il sera "lu" (correspondance ; lecteurs du journal).

• Arrive la phase de COMPOSITION du texte lettre par lettre, avec toute l'attention due à cette étape (bon ordre, choix des lettres, des espaces, signes divers).
Cette étape, encore plus que toute autre, laisse l'enfant TATONNER, chercher sa propre voie d'appropriation sur le monde des objets. Ce tâtonnement-là ne pourrait pas être une méthode imposée par le maître (qui à ce niveau serait vaine en grande section de maternelle) et risquerait de bloquer l'enfant, de le dégoûter du langage écrit.
Il progressera à son propre rythme.
L'utilisation de l'imprimerie à d'autres aspects positifs relatifs au développement psychologique (cognitif) de l'enfant :

• L'orientation dans l'espace,
l'exécution motrice (1).

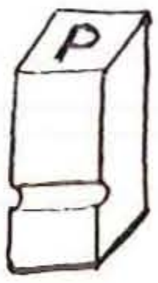
Composition - *Orientation dans l'espace*

L'enfant va vivre différentes situations d'orientation :

• il tend à écrire de gauche à droite : man .. ⟶

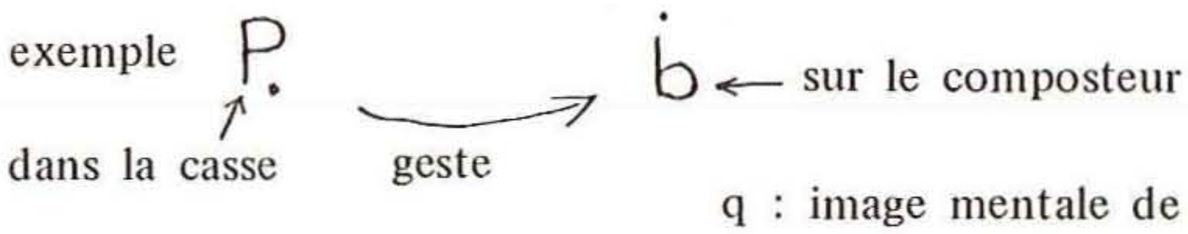
de haut en bas
(et de bas en haut)

• il compose de gauche à droite et retourne le caractère :



= lettre q

le cran est situé sous la lettre (oeil)
dans le caractère monotype.

exemple 

q : image mentale de la lettre (celle qui sera imprimée q)

A travers ce simple geste "extérieur" se forme petit à petit l'image mentale (interne) de la lettre. L'image mentale se forme dans l'imitation différée, symbole en tant que copie de reproduction intérieure de l'objet (ici la lettre).

L'image mentale :

Les recherches menées par Piaget, Inhelder montrent que l'utilisation des images apparaît tardivement et de ce fait l'acquisition semble liée à celle de la fonction symbolique.
L'imitation permet la transition entre le sensori-moteur et le représentatif ; l'image est elle-même intériorisée.

– L'imitation, d'abord sensori-motrice, pratiquée en présence du modèle est une représentation actuelle et en action.

– Dans un moment éloigné, la représentation est toujours action (mais sans modèle) donc elle devient une véritable évocation par imitation différée. **Il suffit qu'elle s'intériorise pour se prolonger en image mentale** ; la naissance de l'image mentale en tant qu'imitation différée et intériorisée a pu se produire grâce au développement de l'imitation qui a favorisé, permis et assuré la différenciation des signifiants et des signifiés qui caractérise la construction de la fonction symbolique...

• L'enfant distribue (2) les caractères en prenant les premiers à droite pour terminer la ligne vers la gauche. Il travaille donc de droite à gauche (ceci n'est en rien une règle, il peut distribuer par mot - grande classe C.E.-C.M.).

• Il classe les caractères par ressemblances de forme, constitue des groupements, tout en retournant les caractères.

---

(1) L'orientation et l'organisation spatiales sont ***des éléments indissolubles*** *de la psychomotricité. Tous ces éléments sont déterminés par la* ***relation affective*** *dans le processus génétique.*

(2) **distribuer** : terme typographique qui signifie ranger les caractères de la forme (texte qui vient d'être tiré) dans la casse.

Composition - *L'exécution motrice*

L'enfant grâce à l'utilisation des caractères motive son acte, rentabilise ses gestes. Chaque geste est l'aboutissement d'une réflexion, non verbalisée, non conceptualisée.

1. **choix du caractère** : l'enfant recherche l'image du modèle "b"

lettre rangée d

2. l'enfant doit **retourner** le caractère pour le placer sur le composteur

3. l'enfant peut **vérifier** à l'aide d'une glace ou d'un tampon encreur. Il retourne le b du modèle.

* L'enchaînement de ses gestes est une série structurée d'actes motivés : le caractère d'imprimerie devient le moteur de tout geste.

L'ACTIVITE CONCUE COMME MOYENS D'ACCES AU MONDE DES SIGNIFICATIONS

Dès la naissance, le **geste** en tant que **pouvoir d'agir** (Acte) permet, grâce à des explorations et des conquêtes successives, la construction de structures qui doubleront (et donneront également un sens) au monde des apparences (perception et activité sensori-motrice) d'un monde de signification et permettront grâce à ce mouvement d'acquérir du pouvoir signifiant.

Ceci suppose que l'enfant soit capable de mettre en relation des termes différents, de structurer son monde environnant, que le développement lui ait permis de dépasser les fonctions réceptives qui sont l'élément essentiel et dominant de son psychisme (avant sept ans) afin d'atteindre ensuite le stade de la pensée réversible (dite opératoire).

L'activité est une fonction primordiale dans le développement de l'enfant. L'activité ou impulsion qui pousse l'être à agir, est une fonction essentielle de structuration des choses et du moi dont le processus n'est autre que celui de la dissociation et de la différenciation.
L'action initiale de l'enfant étant essentiellement action sur les choses ou avec les choses parvient peu à peu au niveau de l'acte.
L'acte quel qu'il soit, fait appel à une organisation élaborée car il se situe toujours à un niveau dépassant les possibilités motrices du moment, petit à petit l'attention portée à l'objet lui-même se déplace de l'objet lui-même aux résultats de l'action.

Le geste est expression de soi. Il est action qui se double d'une signification intentionnelle. Le geste évolue, il devient signe parce qu'il permet de mettre en correspondance des éléments qui paraissent n'avoir aucun rapport entre eux.

Vérification ; Illustration

* Vient ensuite la phase **de correction, de vérification.**

C'est une phase importante au niveau des échanges avec l'adulte. La manière d'échanger, d'expliquer est primordiale. L'enfant essaie de comprendre ses erreurs, corrige afin que son travail tende à avancer vers la réussite. Cette valeur de la réussite ne peut que favoriser son envie de travailler, de rechercher, d'aller plus loin. De plus la réussite favorise la valorisation de soi qui permet à l'enfant d'avoir confiance en lui et d'avoir envie de progresser dans son travail.

* **L'illustration** du texte.

Le choix du matériau, l'organisation de l'espace (mise en page) peut donner lieu à un travail de recherche au niveau d'un petit groupe d'enfants qui le désirent. Cela ne peut se faire que si l'enfant a déjà atteint un stade qui lui permet de savoir à l'avance ce qu'il veut réaliser, de prévision (anticipation dans le temps).
Le fait d'avoir prévu une certaine technique d'illustration et d'être obligé d'attendre le temps de la préparation provoque un état de frustration (momentanée). Cette nécessité d'attente motive encore davantage l'enfant au travail à venir et lui fait prendre conscience peu à peu de la notion de temps (découpe du papier, préparation du cache, du cadre selon les techniques utilisées).

Tirage et coopération

* Vient ensuite la phase du **tirage.**

L'aspect social est un des points les plus importants de l'action à cet atelier : le contact avec les autres, la formation d'équipe, le besoin des autres, l'organisation des postes à respecter

(encrage - roulage - pose des feuilles sur la presse, pose des feuilles pour le séchage) ; chacun est RESPONSABLE de sa fonction à exécuter, chacun est ATTENTIF, non seulement à son travail mais également au travail de l'autre (surveillance de la bonne exécution des tâches).

"Si tu fais pas une belle feuille, et ben tu l'auras dans ton journal" Eric.

Aller jusqu'au bout, tous attentifs et appliqués vers le travail qui s'achève, voilà qui est spécifique à l'imprimerie. La coopération est primordiale pour le développement de l'enfant. "Coopération" a-t-il la même signification pour Piaget, Wallon, Freinet ?

La coopération selon Piaget

Jean-Philippe se situe encore entre la fin du stade de la **fonction symbolique et le début du stade des Organisations Représentatives.**

Disons plutôt qu'il ne se situe pas encore définitivement dans un stade supérieur. L'imprimerie ne peut que l'aider à avancer dans son développement. Son égocentrisme disparaîtra peu à peu grâce au rôle de la coopération.

"En ce qui concerne la logique, la coopération est... source de critique... elle refoule simultanément la conviction spontanée propre à l'égocentrisme et la confiance aveugle de l'autorité adulte"

Piaget Jugement moral PUF

En ce qui concerne les réalités morales, la coopération est source de critique et d'individualisme...

"La coopération refoule l'égocentrisme en même temps que le réalisme moral aboutit à une intériorisation des règles. L'hétéronomie fait place à la conscience du bien, dont l'autonomie résulte de l'acceptation des normes de réciprocité".

"Pour socialiser l'esprit, la coopération est nécessaire".

"Sans l'échange de pensée et la coopération avec les autres, l'individu ne parvient pas à grouper ses opérations en un tout cohérent : en ce sens le groupement opératoire suppose donc la vie sociale. Mais d'autre part, les échanges de pensée eux-mêmes obéissent à une loi d'équilibre", celle-ci étant "un groupement opératoire puisque coopérer, c'est encore coordonner les opérations. Le groupement est donc une forme d'équilibre des actions interindividuelles et individuelles, et il retrouve ainsi son autonomie au sein de la vie sociale".

Piaget Psychologie de l'Intelligence

Wallon critique cette perspective.

L'égocentrisme *répond chez l'enfant à une prise de conscience... celui qui ne sait pas encore dissocier entre objets de son activité et son corps propre.* La coopération n'a pas une *filiation nécessaire et indispensable avec la pensée logique et rationnelle,* car il existe des formes primitives de coopération basée sur la simple émotion.

Au lieu de dire comme Piaget que la logique de l'enfant apparaît par un progrès de sa sociabilité, Wallon transforme l'ordre des termes et dit que "les formes de sa sociabilité sont dues au progrès de ses aptitudes intellectuelles".

Intervention aux discussions de la thèse de Piaget (Wallon : L'autisme du malade et l'égocentrisme enfantin. Bull. de la Société Française de Philosophie - 1928 - 28 - 131 - 136).

Comment pourrait-il enrichir son expérience personnelle s'il ne confrontait pas sa pensée à l'immense acquis collectif. Progressivement en passant par des intermédiaires (c'est-à-dire les techniques et leurs problèmes à partir de la pensée enfantine).

* **La motivation** dans la coopération Freinet joue un rôle capital. La vraie motivation est celle qui naît d'un **"intérêt naturel"** c'est-à-dire d'une brusque interrogation face à un problème et où la démarche de résolution respectera les démarches enfantines. Cette démarche ne peut être positive que grâce à une collaboration du groupe. La notion doit être d'abord comprise, elle se grave dans la mémoire et ensuite il y a utilisation de pratiques qui mettent en jeu l'effort individuel.

* A six ans, l'enfant n'a pas encore terminé la distinction entre le moi et le non-moi, il vit encore en symbiose avec l'univers environnant. Pour que la perception du monde extérieur se construise de plus en plus objectivement et que les significations lues dans l'entourage soient de plus en plus correctement interprétées il faut tenir compte de ce fait et diversifier les situations vécues.

L'enfant vit encore au moment présent où ses sentiments sont étroitement liés aux situations concrètes, qui s'avèreront enrichissantes si elles sont ressenties et éprouvées sous forme **"d'intérêt"**.

C'est en prenant conscience de besoins, quels qu'ils soient, que l'enfant se trouve dans la nécessité d'inventer "et d'utiliser des moyens pratiques et donc d'entrer" en relation avec les êtres et les choses.

La collectivité prend un sens, assume ses propres idées, définissant le milieu matériel, elle "forme" le milieu moral, (la coopération est aussi moyen de ressources qui permet d'acheter du matériel utilisant des techniques déterminées et permettant une certaine efficacité technique) dans un climat sécurisant de réussite.

Valeur esthétique

* Il faut remarquer également que **la valeur esthétique** est marquée par le choix des caractères (36 ou 24) et demeure en relation avec la pensée profonde à exprimer (voir le texte d'Eric, page 19).
L'enfant possède son texte, c'est son travail mais un travail que d'autres vont apprécier, critiquer, il devient alors œuvre d'art.
Le travail doit être bien fait, feuille soignée, l'effort motivé renforce la formation du goût, l'organisation de la pensée.
L'enfant a travaillé : – pour lui
– pour les autres
– avec les autres.

3. LA CORRESPONDANCE

Tout ce travail à l'imprimerie ne peut avoir de valeur au niveau de la lecture que si le milieu ambiant est propice.
L'enfant est amené à comprendre pourquoi il écrit, quelles sont les raisons d'utilisation de ce mode d'expression, de communication. Le moyen le plus riche, pour l'enfant est la **correspondance** (tiré de *"Les correspondances scolaires"* - B.E.M. 50-53 - Clem Berteloot - D. Gervilliers - Janou Lèmery et leurs commissions). C.E.L. éditeur.

* Elle peut être un **rééquilibrant psychique** :
"Elle invite l'enfant à s'arrêter pour penser, prendre conscience de ses goûts, de ses espoirs"...
"Ce retour sur soi a un but : parler à un enfant (proche ou lointain), lui répondre et satisfaire ce besoin de communication profonde avec autrui. Ainsi se créent à partir de ces échanges enrichissants, des liens affectifs qui deviennent à leur tour puissants stimulants, éveillant en chacun de nombreuses possibilités de dépassement".

* La correspondance est un **rééquilibrant social** dans la prise de conscience de soi et dans la prise de conscience de l'existence de l'autre. "La forme actuelle d'échanges qui mêle le collectif et l'individuel permet de faire naître un solide esprit de coopération".

* "Elle est **facteur d'équilibre** dans la mesure où elle favorise un besoin fondamental de l'être : entrer en relation profonde avec le monde des êtres et des choses".

* "La correspondance est facteur **d'enrichissement de l'expression et de la communication.**

L'effort sans but, déclenché artificiellement, fait place au plaisir de découvrir, au désir de transmettre, à la préoccupation de connaître, de répondre. Ces échanges, non seulement motivent les acquisitions, soutiennent les efforts, mais ils permettent un affinement de l'expression orale, écrite, artistique même".

"Nous cultiverons avant tout ce désir inné chez l'enfant de communiquer avec d'autres personnes, avec d'autres enfants, surtout de faire connaître autour de lui ses pensées, ses sentiments, ses rêves et ses espoirs. Alors, apprendre à lire, à écrire, se familiariser avec l'essentiel de ce que nous appelons la culture sera pour lui une fonction aussi naturelle que d'apprendre à marcher"...

C. Freinet *L'Education du travail*

Le besoin est moteur de l'expérience tâtonnée dans l'apprentissage de la langue écrite.
L'intérêt pour la chose écrite pour l'enfant correspond à la raison d'être de l'écriture, du message, de la lecture.

* La correspondance contribue à la **formation de l'esprit**. L'enfant, peu à peu, prend de la distance pour mieux pénétrer les événements, mieux établir des relations.
"L'information acquise ne se fait pas simplement sur le plan documentaire... elle est tout imprégnée d'affectivité et touche les fibres sensibles de l'être".

B. - Arguments idéologiques

Les tâtonnements, le travail, les recherches à l'imprimerie permettent des **expériences fondamentales** visant à l'intégration de structures culturelles.
Le contenu du journal scolaire est lié :

– à **l'environnement** (village, parents, quartiers)
– aux lecteurs, à leur culture et à leur goût.

Le journal scolaire est influencé par le milieu de vie et il est alors important qu'il devienne **un outil de démystification** d'un environnement culturel oppressant par les informations,

reportages, publicités, littérature, poésie... (il semble qu'un enfant qui a manipulé des caractères, imprimé son texte, illustré sa poésie au moyen de la technique d'illustration qu'est la sérigraphie se laisse moins conditionner dans la rue par les affiches publicitaires).

Un des plus grands souci de l'éducateur, et qui me paraît un des points essentiels à poursuivre est de préserver **l'originalité et le style de chacun.**
Reconnaître et admettre l'expression libre comme besoin fondamental de l'enfant.

La coopération dans notre pédagogie, favorise l'éducation de la responsabilité et de la liberté individuelle et collective.

Que chaque enfant puisse s'affirmer dans sa personnalité : les idées individuelles se reconnaissant dans l'expression du groupe en préservant l'originalité de chacun.

C. - Aspect thérapeutique

Les arguments pédagogiques de l'utilisation de l'imprimerie à l'école, en section de pré-apprentissage à la lecture, démontrent bien la richesse de cet outil. Bien entendu il ne faut pas oublier le **climat nouveau, affectif** qui règne autour de tout cet outil de travail et qui reste un élément essentiel de toute évolution de l'enfant.

- Le tâtonnement expérimental
- le besoin de communiquer
- la valeur d'un travail vrai
  - besoin d'expression,
    - les créations orales
  - l'écriture - le graphisme,
  - la composition à l'imprimerie
    - organisation de l'espace
    - niveau d'exécution motrice
  - la phase de tirage
    - la coopération
  - le sens de l'esthétique.

Tous ces points développés précédemment montrent bien **l'aspect thérapeutique** que l'imprimerie peut prendre chez des enfants qui présentent des troubles de la communication liés à l'acquisition du langage.

RELATIONS AFFECTIVES ET L'OUTIL

Selon l'expérience que j'ai menée, en fonction de ce que je ressens, je vais brièvement énumérer les points qui me sont apparus fondamentaux dans les relations affectives autour de l'imprimerie.

Equipe

* **L'équipe** qui travaille sur un texte à composer, qui échange des paroles, manipule des caractères ; les gestes qui se croisent, la bonne humeur ou parfois l'inquiétude passagère "Maîtresse, je ne trouve pas ce dessin-là ! " tout cela vient se mêler à une ambiance de travail.
A travers ces échanges (verbaux, gestuels, traits du visage) s'établissent des **relations profondes affectives** que je n'ai pas analysées. Elles n'étaient pas l'objet de ce travail d'observation mais il serait intéressant de pouvoir en déterminer avec précision l'impact sur le groupe et chaque enfant.

Aspect projectif

* Un aspect également intéressant à remarquer au niveau de l'affectivité (selon une hypothèse personnelle signalée au paragraphe "symétrie" de la théorie gestaltiste) **l'aspect projectif** de l'image du visage de la maîtresse qui a influencé l'ordre de pose des caractères.
La projection touche quelque chose de profond qui s'autorégule dans le groupe, grâce au media, groupe d'enfants ou l'outil.

* **L'outil** est un prétexte, il permet aux enfants d'exister, de s'exprimer et d'éviter les conflits entre personnes, chaque enfant investit de sa personne dans le travail, grâce à l'utilisation de l'outil et de ce fait "dépense" sa force en action "éducative" et non en problèmes relationnels.

Relations maître-enfant

* **La relation du maître et de l'enfant** me paraît être un élément fondamental qui peut éviter de nombreuses difficultés. En changeant la vision d'une école traditionnelle autoritaire et peu attrayante, nous pouvons modifier cette vue et proposer une ouverture sur la vie et le travail, permettre à l'enfant de nouvelles expériences, détruire positivement les systèmes de défense que l'enfant s'est forgé contre le milieu, les échecs qu'il s'est créé contre lui-même. Permettre à l'enfant un travail en équipe et de ce fait un travail individualisé.
L'école traditionnelle permet le travail individuel (un même sujet proposé par le maître est traité par chaque enfant individuellement) tandis que l'école "moderne" préconise le travail individualisé où chaque enfant choisit et travaille en fonction de ses possibilités, sa motivation, ses manques à combler ; il a conscience du bien fondé de son choix.

Part du maître

1. **Créer un milieu de vie avec des outils incitateurs**
   - donner l'envie de travailler, d'utiliser ses outils
   - proposer du matériel de reproduction
   - organiser un "coin" journaux scolaires, bibliothèque.

2. **Organiser la classe**
   - l'enfant doit pouvoir utiliser les outils de façon rationnelle : ce qui demande un rangement fonctionnel qui permettra une meilleure autonomie
   - l'outil doit rester à la disposition permanente et permettre le tâtonnement à tout moment
   - l'exigence première du maître : dominer lui-même les techniques.

3. **Ne pas s'emparer de l'imprimerie**, la laisser aux enfants : qu'ils produisent un journal scolaire à leur image, manipulent selon leur méthode.

4. **Reconnaître** et mettre en valeur les réussites. Etre présent, encourageant, avoir une attitude qui favorise la recherche, l'approfondissement.

QUESTIONS EN SUSPENS

A partir de telles observations, nous n'avons analysé qu'une toute petite partie de toutes les questions qui pourraient se poser à partir de ces documents : "Tâtonnements à l'imprimerie". Toutes les questions en suspens, écrites ci-dessous auraient été fort intéressantes à étudier, malheureusement, elles auraient nécessité une prolongation importante du temps d'étude.

– L'aspect philosophique (en référence au livre de Jérôme Peignot "De l'écriture à la typographie").

– L'aspect linguistique, psychanalytique en référence à LACAN
  - rapports entre la lettre et l'autre
  - l'instance de la lettre dans l'inconscient "Ecrits I"

– Les relations entre la psychanalyse et la théorie de la forme : l'aspect projectif.

– L'aspect affectif.

BIBLIOGRAPHIE

- **Célestin FREINET :**
  - * *Essai de psychologie sensible tome I* - Delachaux Niestlé 2e édition - 1960
  - * *L'éducation du travail* - Delachaux et Niestlé - 4e édition - 1967
  - * *Le journal scolaire* - C.E.L. 1967
  - * *La méthode naturelle de lecture* - B.E.M. 8-9 à la C.E.L.
- B.T.R. : *Vers une méthode naturelle d'imprimerie* par Jean-Pierre LIGNON n° 1
- *Les correspondances scolaires* - B.E.M. 50-53 - Clem BERTELOOT - D. GERVILLIERS - Janou LEMERY - et leurs commissions. Editions C.E.L.
- **Jean Vaillet** : *La coopération à l'école* - P.U.F. - 1968
- **H. WALLON** : *De l'acte à la pensée* - Flammarion 1970
- **Tran-Thong** : *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine* - J. VRIN - 6e édition
- **Guillaume** : *Psychologie de la forme* - Flammarion
- **Jean Piaget et Inhelder :**
  - * *Psychologie de l'enfant* - n° 369 - Collection "Que sais-je" - P.U.F.
  - * *L'image mentale* - P.U.F.
- **Jean Piaget :**
  - * *La représentation du monde chez l'enfant* - P.U.F.
  - * *Bulletin de psychologie - n° 10* - 26 avril 1957
  - * *Bulletin de psychologie n° 7* - 3 janvier 1961
    Le développement des mécanismes de la perception

ONT PARU DANS L'ÉDUCATEUR

Pédagogie Freinet

SUPPLÉMENT PÉRIODIQUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES

N° 1 : ***Vers une méthode naturelle d'imprimerie***

N° 2 : ***1 000 poèmes en un an***
I. Le premier trimestre

N° 3 : ***Textes libres ordinaires de Patrice***

N° 4-5-6 : ***1 000 poèmes en un an***
II. Le deuxième trimestre

N° 7-8 : ***1 000 poèmes en un an***
III. Le troisième trimestre

N° 9-10 : ***De la parole qui surgit parfois...***

N° 11 : ***Un maître, des enfants... plus tard***

N° 12 : ***Pratique de la pédagogie Freinet et affectivité***

N° 13-14 : ***Des moments privilégiés ? Vers une psychologie sensible à l'école maternelle***

N° 15 : ***La fonction symbolique au C.M. : les globules***

N° 16-17 : ***Créativité et pédagogies comparées***

N° 18-19 : ***Dans les traces du tâtonnement expérimental***

N° 20 : ***Echanges à propos de la B.T.R. n° 3***

N° 21 : ***Pour l'enseignement des sciences : une pédagogie de la curiosité***

N° 22 : ***Fonction équilibrante du dessin libre à l'école maternelle***

N° 23-24 : ***Parcours pour une «mathématique naturelle»***

N° 25 : ***En 1977, des perspectives du tâtonnement expérimental***

N° 26-27-28 : ***Savoir écrire nos mots***

DANS

Pédagogie Freinet

L'ÉDUCATEUR

SUPPLEMENT PERIODIQUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES

NOUS PUBLIONS DES DOCUMENTS

- Ils témoignent de l'inséparable dialectique qui unit la pratique et la réflexion.

- Dans un premier temps, ils tendront à enrichir nos hypothèses rassemblées par C. Freinet sous la forme des lois du tâtonnement expérimental.

- Encore mal armés pour l'analyse et malhabiles dans le maniement du jargon théorique, nous solliciterons *ensuite*, l'aide nécessaire afin de préciser les relations vivantes et enrichissantes avec la science (et ses divers courants de pensée) dont nous avons besoin.

- Ces échanges se feront sur le tas, hors de tout dogmatisme, dans le cadre de travail humain qui est notre règle.

- Ces échanges font l'objet de correspondances, d'envois de comptes rendus, de travaux venant confirmer ou infirmer, ou corriger, ou compléter, ou préciser nos documents publiés comme hypothèse. Ecrivez au témoin ou à l'auteur, ou à la revue à Cannes.

- Ces compléments pourront paraître dans les CAHIERS ANNUELS de ce supplément de L'EDUCATEUR publiés à la fin de chaque année scolaire. Ils pourront aussi faire partie de la SECONDE EDITION prévue pour chaque numéro.

- Nous offrons notre potentiel, notre savoir d'artisans pédagogiques, aux renforcements de ceux qui peuvent nous apporter l'expérience de leur savoir.

- Ainsi pourra apparaître au grand jour, la seule démarche que nous estimons être vraiment

EXPERIMENTALE
et
SCIENTIFIQUE

J'ai déjà écrit que la BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL constituait la plus gigantesque et efficace aventure éducative conduite dans ce pays depuis la GRANDE ENCYCLOPEDIE de DIDEROT...

Aujourd'hui, je découvre l'intérêt des B.T. de RECHERCHES et souhaite vivement pouvoir participer au travail d'élucidation qui suivra la publication des expériences et des cas.

Je suis sûr que ces derniers présenteront, en dépit de la valeur des maîtres, un caractère « banal » qui autorisera leur généralisation — ce qui n'est pas souvent le cas des expériences pédagogiques habituelles.

Une monographie objective bien localisée (lieu-temps)... intégrant les attitudes autant que les résultats, les procédures autant que les contenus, une telle monographie. a valeur scientifique. *Bien souvent plus scientifique qu'une théorie. D'où le rôle du « témoin » enregistreur, car le maître ne peut généralement être juge (responsable) et partie.*

Bref, merci pour cette nouvelle et riche contribution. Et surtout que les maîtres se guérissent de toute timidité abusive !

Professeur Jean VIAL
Sciences de l'éducation
Université de Caen
Laboratoire de psycho-pédagogie

Directeur de la publication : René Laffitte.
Responsable de la rédaction : Michel Pellissier, Michel-Edouard Bertrand, Michel Barré.
Publication éditée, imprimée et diffusée par la COOPERATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAIC (C.E.L.), place Henri-Bergia, Cannes (Alpes-Maritimes), France.
Abonnements à P.E.M.F., B.P. 282, 06403 CANNES CEDEX ; C.C.P. : P.E.M.F. Marseille 1145-30.

Date d'édition : 5-1978 - Dépôt légal : 2e trimestre 1978 - N° d'édition : 1046 - N° d'impression : 4138
N° C.P.P.A.P. : 53280.