

# LA TECHNIQUE FREINET au Cours Préparatoire des écoles franco-musulmanes (SUITE)

De ce qui précède, on peut, je crois, tirer quelques règles.

D'abord, *motiver* au maximum l'enseignement du français. Il faut que les enfants aient *besoin* du français pour parler avec ce grand camarade — un peu craint, beaucoup aimé — qu'est le maître (l'ignorance de la langue du pays n'est pas pour ce dernier — pédagogiquement s'entend ! — un désavantage) ; besoin aussi pour échanger avec de petits camarades d'autres écoles, et surtout des écoles de France, des journaux, des lettres, des colis, comme ils voient faire aux plus grands.

Pour cela, il faut évidemment créer un « climat ». Etant donné l'importance du milieu, celui de l'école doit être aussi vivant, aussi actif, aussi attrayant, aussi « dynamique » que possible. Plus l'école prendra une place importante dans la vie des enfants, plus les progrès seront rapides.

Ne pas craindre de rassembler les élèves autour de soi (même en classe) comme la mère-poule ses poussins ; les emmener dans la cour, dans le jardin, dans la nature (il y a, je le sais, le cas épineux des « usines » de ville), parler avec eux, jouer leurs jeux avec eux, rire avec eux, lier la *parole* à l'*action* et l'*action* à la *parole*, bref *vivre avec eux* (je reviendrai d'ailleurs sur cette question du langage). Il faut profiter de tous les incidents et événements de la vie scolaire pour donner soi-même l'exemple du « texte libre », exprimer somme toute — avec intonation et mimique à l'appui le cas échéant — ce que les enfants peuvent penser ou ressentir mais ne savent encore dire. Un jour viendra, plus ou moins rapidement, où ce sera l'un d'eux, parmi les plus éveillés, qui, fort du langage déjà acquis, tentera de s'exprimer, plus ou moins maladroitement, en « charabia » peut-être (mais nous sommes là pour corriger, et ce « charabia » est riche d'enseignements pédago-

giques). Et une fois lancés, nous ne risquons pas de rester en panne.

(Ne pas oublier, comme le remarque si justement S. Daviault, que tout cela suppose l'apprentissage de la lecture liée au langage d'abord, au texte libre ensuite, selon la méthode globale).

S'il y a C.P.<sup>1</sup> et C.P.<sup>2</sup>, nous pouvons aller plus vite. Méfions-nous pourtant de ne pas nous laisser entraîner par le C.P.<sup>2</sup> au risque de « noyer » nos débutants. N'oublions pas que, contrairement à ce qui se passe dans les écoles où l'enseignement est donné dans la langue maternelle, tout ce que dit le maître aux plus grands et tout ce que disent ceux-ci est de l'hébreu pour les nouveaux.

A cet égard, l'exemple donné par S. Daviault, s'il est valable pour le C.P.<sup>2</sup>, semble une gageure pour les tout-petits à leur premier jour de classe : *longueur de la phrase, passé composé, terme abstrait. Je sais bien qu'en bavardant autour du pot à lait, on donnera aux plus petits une pâture mieux à leur portée. L'ennuyeux est qu'ils apprendront à lire sur un texte trop fort pour eux et mal compris. Qu'on essaye donc de faire « piger » sans le rebuter, à un petit écolier de France, la phrase correspondante en arabe, sans avoir recours à la traduction ! Il apparaît, a priori, qu'il lui sera plus facile de dire et de comprendre, en joignant le geste à la parole « Nah'al el bab » (j'ouvre la porte), par exemple.*

Chacun doit aller à son pas, et pour revenir à l'exemple cité, je verrais plutôt pour un C.P.<sup>1</sup> à son premier jour : « Marianne apporte le lait à la maîtresse » en ajoutant à la rigueur « dans un pot à lait ». Qu'en pensent les camarades ?

Je dois dire pour conclure que ces quelques réflexions n'ont pas le mérite d'une bien grande expérience du C.P., tant s'en faut. Aussi bien, je ne les présente que comme éléments de discussion. Mais je sais que des camarades ont expérimenté dans leurs classes les techniques d'Education Nouvelle ; il serait vraiment fâcheux qu'ils conservent pour eux seuls le résultat de leurs essais. « Soleil » leur est ouvert et c'est avec joie que je leur passe la parole afin qu'ils nous racontent, pour notre plus grand plaisir et profit, leurs expériences et nous disent ce qu'ils pensent de la question.

Kerkéra, le 1<sup>er</sup> mars 1947.

M. BOISBOURDIN.

\*  
\*\*

Voici maintenant le fruit d'une jeune expérience qui éclairera peut-être davantage la discussion. C'est notre camarade R. Hurel, de Bir M'Cherga (Tunisie), qui parle :

« Je suis arrivé en Tunisie, fin février 1946, ignorant tout des méthodes et programmes spéciaux d'enseignement applicables à l'Afrique du Nord.

J'ai d'abord remplacé la méthode de lecture Jolly et les syllabaires en usage dans ma classe par la *Méthode Rose* (Souché-Denoël) que j'avais utilisée en France avec succès.

Ce n'était qu'un pis-aller, je m'en rendis bien vite compte. Aussi, je puisais dans cette méthode ce qui pouvait convenir au milieu, c'est-à-dire que je l'adaptai de mon mieux au genre de vie des petits musulmans. C'est ainsi que l'observation des gravures suscitait les réflexions de mon petit auditoire, réflexions que je me faisais traduire par un élève du Cours Moyen et que je transcrivais ensuite au tableau.

La page sur « La gare », par exemple, amorça un récit de quelques lignes où il était question, non plus du papa de Toto et Lili, mais du papa de Youssef qui avait fait le voyage de Bir M'Cherga à Tunis. Les textes ainsi rédigés plaisaient beaucoup plus aux enfants que ceux de la Méthode Rose. Ils étaient d'abord compris ; la lecture en était aisée et pas du tout syllabée. Tous ces enfants lisent couramment depuis le début de 1947.

Evidemment, chaque texte était utilisé pour l'étude d'un son particulier : parlions-nous du jardin, je dessinais sur des ardoises, à la craie, un moulin (Eolienne), un lapin... et les élèves étaient invités à identifier l'image au moyen d'étiquettes-noms mises à leur disposition. En somme, rien de nouveau, voyez-vous. *Un enseignement vivant, adapté*, c'est tout. Je contrôlais la progression à l'aide d'une fiche d'acquisition, comme je continue à le faire en vocabulaire, grammaire et conjugaison au C.E. et C.M.

Cette méthode m'entraîna, petit à petit, à rédiger des textes de lecture d'après des petits récits enfantins, d'après des événements de la vie enfantine « saisis au vol » le matin, en arrivant en classe. Exemple : *Mokhtar a un chapeau neuf...* (C'est un chapeau de paille avec des tresses de plusieurs couleurs et de jolis pompons de couleurs variées).

*Mustapha est arrivé en retard, etc...*

Bref, je me suis trouvé dans la situation d'un homme que l'on jette à l'eau et qui, ne sachant pas nager, cherche cependant à se tirer d'affaire. Cela, évidemment, ne va pas toujours sans « barbotage ».

Ce n'est qu'en octobre — et je ne sais plus dans quelles circonstances — que j'ai eu connaissance du mouvement coopératif de Freinet. J'ai commandé, je crois, un colis de propagande, puis, de fil en aiguille, je me suis procuré toutes les brochures et ouvrages d'E.N.P. En février 1947, j'ai introduit le texte libre au C.E. et C.M.

Je dois dire qu'au C.P. où j'avais abandonné définitivement le livre dès le début de l'année scolaire, le récit libre passa assez vite les élèves et moi-même. La *motivation* surtout manquait, car je ne pratiquais pas les échanges intersco-

lares. A l'heure actuelle, la situation est toujours la même et c'est infiniment regrettable.

Or, si le texte libre semble être actuellement l'un des rouages essentiels de notre enseignement, encore faut-il que le ressort de la motivation en entretienne le mouvement. Aussi bien la motivation du travail scolaire me semble-t-elle être le pivot de toute la méthode. D'autre part, mes élèves n'éprouvaient jamais le besoin de s'exprimer en français pour faire leur récit, et cela est compréhensible, d'autant plus qu'il y avait toujours un traducteur. J'en concluais que les enfants n'avaient pas suffisamment confiance en eux et que ce manque de confiance résidait principalement dans l'insuffisance de leurs moyens d'expression : vocabulaire et syntaxe, et qu'il fallait développer ces moyens.

(A suivre)

S. DAVIAUT.

---