

# L'ÉDUCATEUR

## PÉDAGOGIE FREINET

# 4

10 Novembre 76  
49<sup>e</sup> année

15 NOS par an : 58 F  
avec supplément de travail  
et de recherches : 94 F



ENTRE LE BOIS ET L'ECORCE (D'ERABLE)... UNE DIRECTRICE D'ECOLE  
UN ECRIVAIN AU C.E.S. • LA CLASSE-ATELIERS ? LA CLASSE EN ATELIERS ?

**Dossier pédagogique : L'ORTHOGRAPHE POPULAIRE**



# SOMMAIRE

## 4

L'EDUCATEUR

Fondé par C. Freinet. Publié  
sous la responsabilité de  
l'I.C.E.M. - Pédagogie Freinet.

© I.C.E.M. - Péd. Freinet 1976

### Editorial

SOMMES-NOUS ENCORE INVENTIFS  
A L'I.C.E.M. ?

COMITE DIRECTEUR  
DE L'I.C.E.M.

1

### Reportage

ENTRE LE BOIS ET L'ECORCE (D'ERABLE)...  
UNE DIRECTRICE D'ECOLE

*Au Québec, dans une école à aires ouvertes, un reportage de Roger  
UEBERSCHLAG.*

3

### Dossier pédagogique

L'ORTHOGRAPHE POPULAIRE

*Dossier réalisé par la commission «Réforme de l'orthographe» de  
de l'I.C.E.M.*

9

### Actualités de L'Éducateur

17

### Outils et techniques

INDEX ALPHABETIQUE  
DE LA BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL (fin)

33

LA CLASSE-ATELIER ?

M. LAUBE,

LA CLASSE EN ATELIERS ?

A. JOFFART, L. TALON

35

*Les questions, les hypothèses et les tentatives d'une organisation  
en ateliers : le témoignage de trois collègues du Gard.*

IMPRIMERIE : LE SENS DE COMPOSITION

L. SADET

*Premier article d'une série de textes qui feront le point sur la  
technique de l'imprimerie telle qu'elle se pratique aujourd'hui.*

37

### Second degré

UN ECRIVAIN AU C.E.S.

C. CHARBONNIER

*Dans le cadre du foyer socio-éducatif, la venue d'un écrivain au  
C.E.S. : la démythification de l'écrivain, une autre approche de la  
création littéraire...*

40

#### Photos et illustrations :

J. Ueberschlag p. 3  
R. Ueberschlag 3, 4, 6, 7  
J. Lepesant 9, 10, 16, 28, 32  
L. Sadet 37, 38, 39

#### En couverture :

R. Ueberschlag  
L. Sadet

### Livres et revues

# Editorial

## SOMMES-NOUS ENCORE INVENTIFS à l'I.C.E.M. ?

notre vaisseau a encore une coque solide non éventrée par les nombreux récifs, et, de surcroît, il ne s'est pas arrêté au beau milieu de l'océan tourmenté de la pédagogie. Bien au contraire, après avoir louvoyé, il est en train de gonfler largement ses voiles et d'augmenter de façon sensible son allure : nous ne stagnons pas !

Gardons-nous d'un optimisme béat, mais il est important que de temps en temps nous sachions laisser filer la corde pour connaître notre vitesse réelle.

Avons-nous inventé quelque chose depuis 1966 ?

Nous répondons oui sans hésiter car, outre de nouveaux outils pédagogiques (F.T.C., fichiers, livrets maths), **le mouvement s'est inventé une nouvelle façon d'être et de travailler.** En l'absence du maître, le mouvement a été obligé d'apprendre à se regarder, à se mieux cerner, à se mieux connaître, à s'analyser pour mieux s'organiser, à déterminer ses objectifs et à mettre en œuvre **les moyens** pour les atteindre. Nous n'aurions rien à faire d'inventions hasardeuses, qui ne seraient qu'éphémères, si nous n'avions mis en place un véritable réseau coopératif d'expérimentation, notre but n'étant pas de transformer notre mouvement en concours Lépine pédagogique.

Nous avons à assurer une cohésion à nos recherches menées dans *«l'immense laboratoire que représentent nos classes»*.

Nous avons à faire que le mouvement soit capable de permettre à chacun d'exprimer ses désirs, ses besoins et de poser ses hypothèses. Nous avons donc à établir un échange véritable entre les individus et les groupes de travail.

Ce que nous avons découvert : c'est la nécessité de nous structurer, non pour le plaisir d'offrir un bel aspect ordonné, mais pour travailler efficacement et coopérativement. Bien sûr il suffisait de regarder autour de nous pour avoir des modèles d'organisation, nous pouvions aussi faire appel à des spécialistes qui nous auraient arrangé une belle architecture, nous aurions gagné du temps mais nous avons préféré que le mouvement invente ses propres schémas d'organisation.

Il est sûr que parler d'organisation a effrayé plus d'un membre du mouvement qui voyait en elle un carcan rigide. N'allions-nous pas tuer toute spontanéité, diminuer l'enthousiasme ?

Non ! car toute technique institutionnelle mise en place devait avant tout servir notre travail et notre réflexion pédagogique. Toute structure ne remplissant pas ce rôle a été balayée comme nous continuerons à balayer tout système de fonctionnement qui nous éloignerait de la construction d'un mouvement autogéré suivant notre processus du tâtonnement expérimental.

Jusqu'à aujourd'hui nous avons travaillé à mettre en place les instances qui nous permettent de fonctionner.

Le comité d'animation de trente membres est subdivisé en cinq commissions : gestion, revues, outils, politique du mouvement et rencontres. Il prend les décisions et en est

*«Nous stagnons, car depuis la disparition de Célestin Freinet, le mouvement n'a plus rien inventé !»* Voilà une affirmation entendue il y a peu de temps et qui évoque pour nous l'image d'un navire qui, privé de gouvernail et de commandant, avancerait au hasard des vents et des courants pour aller soit s'échouer sur quelque récif, soit tout simplement s'arrêter au milieu de l'océan pour attendre là, grande carcasse inerte, l'anéantissement.

Non ! Nous ne pouvons plus accepter cette vision pessimiste et non objective des choses quand il s'agit de l'I.C.E.M. !

Certes, ce n'est pas tous les jours que nous aurons l'idée d'inventer un outil révolutionnant la pédagogie, ou que nous découvrirons des techniques permettant de bouleverser l'acte éducatif. Cependant en 1976

responsable devant l'Assemblée Générale. En son sein travaillent quinze délégués régionaux qui doivent assurer la liaison la plus vivante et la plus directe possible avec les groupes départementaux.

Le comité d'animation I.C.E.M. se réunit avec le Conseil d'Administration de la C.E.L. Ce comité d'animation désigne en son sein un Comité Directeur (6 membres), émanation de nos instances I.C.E.M. et C.E.L. qui a pour tâche d'assurer la coordination générale du mouvement et notamment la liaison entre ces deux pôles de vie : l'I.C.E.M. et la C.E.L.

Ces problèmes d'organisation interne étant actuellement réglés, nous pouvons porter nos efforts sur nos circuits de travail et nos priorités pédagogiques.

Au dernier congrès de Clermont-Ferrand nous avons avancé dans notre réflexion sur les équipes pédagogiques et engagé tous les membres du mouvement à en constituer dans le maximum de groupes scolaires.

C'est toujours en ce sens que nous parlons aujourd'hui de modules de travail, mot qui se substitue à commission de travail, non pas parce que tout à coup nous étions frappés de «*modulomanie*» mais simplement parce qu'au travers de ce mot nous avons voulu marquer les nouvelles relations qui s'installent entre les travailleurs et entre les groupes de travail : chacun étant très libre, très autonome et en même temps très dépendant des autres, pour mener à bien une œuvre collective tels les atomes qui, solidaires les uns des autres, constituent une molécule.

Pour que maintenant le mouvement continue à se renforcer, à se consolider, nous avons besoin de l'analyse de tous et de la volonté de chacun.

Le mouvement repose bien sûr sur les individus, mais isolés, ceux-ci perdent une trop grande partie de leurs forces. Le lieu de rencontre privilégié est le groupe départemental qui réunit les travailleurs aux motivations très diverses. Cette cellule de vie qu'est le groupe départemental doit porter en elle un potentiel le plus grand possible. Aux journées d'été (Nice, 21-24 août 1976) nous avons entamé une réflexion sur la vie et le rôle des groupes départementaux ; nous vous engageons à prolonger cette recherche et nous pensons que chaque département doit faire sa propre analyse, se fixer lui-même ses propres objectifs, faire sa propre recherche, en un mot s'inventer ou se réinventer.

Lorsque cette dynamique départementale qui s'amorce déjà sera installée, le mouvement pourra alors reposer sur des bases solides et nous pourrons voir plus loin dans le sens de perspectives qui se dessinent :

- **Une analyse institutionnelle** permanente qui permettra de nous renvoyer notre image que nous reconnaitrons — conforme ou pas — à nos ambitions politiques, sociales et éducatives. C'est dans le sens de cette analyse permanente que se développe notre projet d'éducation populaire qui doit nous permettre de faire connaître des positions, des opinions trop souvent seulement murmurées. S'inscrit aussi dans cette optique le «*pouvoir de théorisation*» que nous revendiquons et mettrons en place pour mieux élucider et dominer collectivement nos pratiques quotidiennes.

- **Une véritable formation à la pédagogie Freinet** doit se mettre en place, nous aurons donc à créer les outils de notre formation pour approfondir nos recherches mais aussi pour que puissent s'intégrer tous les nouveaux qui souhaiteront se joindre à nous.

Une chose est aujourd'hui certaine : le mouvement a fait mieux que se conserver, il a su se transformer en appliquant sur lui les principes mêmes de Freinet : autonomie, créativité, liberté d'expression et tâtonnement expérimental.

C'est parce que l'I.C.E.M. a su **inventer** sa propre dynamique, que notre prochain congrès de Rouen en 1977, regroupant tous nos travailleurs, nous prouvera, s'il en était besoin, que le mouvement a su rester un mouvement et non devenir un musée pédagogique !

Le Comité Directeur de l'I.C.E.M. :  
J. BAUD, J. CAUX, J.-C. COLSON,  
R. LAFFITTE, J.-L. MAUDRIN, A MATHIEU

# En visite chez



Rachel BOUGIE,  
directrice de l'école à aires ouvertes  
de LACHENAIE (Québec)

## ENTRE LE BOIS ET L'ECORCE (D'ERABLE)... UNE DIRECTRICE D'ECOLE

Un reportage de Roger UEBERSCHLAG

◀ L'année de renouvellement des conventions collectives, les enseignants font des grèves dures : parfois de trente semaines.

*La meilleure façon de coopérer pour des maîtres, c'est sans doute de travailler côte à côte. Et la meilleure façon de travailler côte à côte, c'est peut-être de vivre dans un espace commun, sans cloisons, c'est-à-dire dans une école à aires ouvertes.*

*L'architecture seule, pourtant, n'induit pas une pédagogie : elle la facilite. Pour travailler en équipe, les maîtres doivent avoir en plus, le choix des coéquipiers, l'initiative des activités, la possibilité de se perfectionner et d'être guidés. Dans le dispositif québécois, le maître d'œuvre de ce travail, animateur et gestionnaire, c'est le directeur d'école.*

*A Lachenaie, au nord de Montréal, RACHEL BOUGIE a connu un hiver 75-76 chaud : une grève des enseignants, à l'occasion d'une difficile négociation de conventions collectives, s'est traduite, en moyenne par un jour de débrayage-surprise chaque semaine. 500 enfants arrivent le matin, les cars de ramassage repartent (tous les enfants sont convoyés) et les maîtres annoncent alors qu'ils vont faire grève. La directrice n'est pas à la fête : faire patienter les enfants dans un gymnase, obtenir le retour des cars, essayer les reproches des parents. Ceci pendant plus de vingt semaines avec un intermède paradoxal : interdiction syndicale faite aux enseignants d'adresser la parole un mois durant, à leur directeur considéré comme représentant du Ministère-patron. Dans une école fonctionnant en équipe pédagogique, la consigne est dure à tenir, des deux côtés. Parfois une adjointe craque : « Rachel, je suis tannée (à bout) ! »*

La directrice ne peut compter que sur un concierge et un poste de T.V... pour faire face à 600 enfants, dans un gymnase, les jours de grève.



## Une victime des trois «i»

**ROGER.** — *Comment t'est venue l'envie d'être directrice ?*

**RACHEL.** — Cela faisait déjà douze ans que j'enseignais et j'étais aussi une fervente syndicaliste. On a eu, il y a sept ans un gros conflit syndical. Or tous les militants syndicaux ont été mis à l'époque à la porte par leur commission scolaire et obligés de chercher du travail dans une autre commission.

**ROGER.** — *La loi permettait un pareil renvoi ?*

**RACHEL.** — Oui. C'était l'époque des «trois i» : l'incompétence, l'immoralité, l'insubordination. Etant syndicaliste, je tombais sous le coup du «troisième i» permettant le renvoi. Nous voulions que l'on reconnaisse aux enseignants leur statut de professionnel (en opposition avec une conception vocationnelle de dévouement et de renoncement). Mais, après cette mise à pied, nous avons eu une lettre nous ré-engageant. C'était une tactique d'intimidation... Pour ma part, je me cherchais autre chose et j'ai donné suite à une annonce demandant une responsable d'école pour une école de deux cents élèves de six et sept ans. La brusque expansion de la ville de Mascouche obligeait à improviser des regroupements d'enfants de ce type. J'ai passé une entrevue et j'ai été retenue. Il y avait un surplus d'élèves de cet âge qu'on a mis dans une vieille bâtisse, un couvent désaffecté. J'ai aimé beaucoup cette expérience car la commission scolaire de Terrebonne était très coopérative. Après deux ans de direction, j'ai posé ma candidature pour une école à aires ouvertes à Mascouche-Ouest. J'y suis restée un an et j'en ai conservé un mauvais souvenir. L'école à aires ouvertes que l'on venait de construire ne répondait ni aux besoins des enfants ni à celui des enseignants. C'étaient deux immenses rectangles et dans chacun d'eux on avait mis 180 à 200 enfants de trois niveaux différents. J'ai été incapable de fonctionner dans ce cadre-là. La commission scolaire m'a proposé alors de venir travailler à l'aire ouverte de Lachenaie et depuis trois ans je suis ici.

## Entre une équipe cogestionnaire et une administration vigilante

**ROGER.** — *La position d'une directrice n'est-elle pas malaisée entre une équipe qui souhaite une cogestion et une administration qui la reconnaît comme unique responsable ?*

**RACHEL.** — Cette situation n'est pas aussi contradictoire que tu le penses. D'abord j'ai la possibilité du choix pour ce qui est de mon personnel : les gens savent ce que je défends sur le plan pédagogique. Ils ont envie de travailler avec moi et moi j'ai envie de travailler avec eux.

**ROGER.** — *Au départ, ce sentiment existe généralement mais par la suite, c'est normal, des désaccords, des conflits éclatent... Que fais-tu alors ?*

**Rachel.** — La première solution est de se rencontrer et de discuter. Si ce conflit arrive en début d'année, il est important de réagir en adulte : «*Je suis avec toi toute l'année, tu es avec moi toute l'année, on n'est pas sur la même longueur d'onde, on pense des choses différentes mais il y a possibilité de trouver des solutions à court terme.*» Si un conflit existe entre des enseignants d'une même aire, il existe une solution supplémentaire. Près de chaque aire, il y a un local fermé qui peut recevoir des effectifs d'une classe. Je rencontre les enseignants et je propose au plus individualiste de fonctionner dans ce local mais en respectant la pédagogie à l'égard de laquelle il avait pris des engagements en faisant acte de candidature.

Si moi, j'ai un problème avec un enseignant ou vice-versa, c'est très important que ça reste toujours très ouvert : «*S'il y a des choses que tu n'acceptes pas, il faut que tu aies le cran de venir me les dire car moi je vais avoir le cran de venir te les dire.*» Cet échange est essentiel.

Ce qui me plaît ici, c'est cet échange continu avec les enseignants et avec les enfants. C'est cette communication qui se fait qui est d'une richesse incroyable. Pour moi c'est important, au moment de la pause, de venir m'asseoir avec les enseignants : on se taquine, on mange ensemble, on échange. Je me dis que j'ai un titre dans l'école qui ne m'empêche pas de faire partie de l'équipe. Je pense qu'on m'accepte bien, comme je les accepte bien. Quand ils ont envie de m'engueuler, ils

m'engueulent et moi je ne me gêne pas non plus, mais tout cela se fait de façon très professionnelle, très adulte.

Ce que j'aime aussi c'est le contact avec les enfants. Tu peux rentrer dans une classe, l'enseignant est très à l'aise. Je m'intègre à la classe et je participe à une activité. Quand les enseignants ont un problème avec un enfant, ils me disent parfois : après la classe, je viendrai te voir pour te parler de tel enfant. Si dans la journée un enseignant est fatigué et houpille ses enfants parce qu'il n'en peut plus, il vient me trouver : «*Rachel voudrais-tu monter dans ma classe, parce que je suis à bout, je n'en peux plus ?*» Alors j'y vais.

**ROGER.** — *J'ai remarqué que ton bureau était en face de la salle des professeurs et qu'il y avait entre les deux un va-et-vient continu.*

**RACHEL.** — Mon bureau est toujours ouvert comme tu as pu le remarquer, à moins qu'un visiteur demande un entretien confidentiel ; il est ouvert aux enseignants comme aux enfants. Les uns et les autres sont au courant : quand la porte est fermée, c'est parce que j'ai un visiteur... ou un problème au bout du fil. Quand vient la pause café, je laisse tout tomber dans mon bureau et je viens bavarder avec les enseignants. Pour moi ce sont des moments très précieux. Il y a aussi le lunch : sur 21 professeurs, il y en a 18 qui prennent leur repas ici à midi. Ils apportent leur steak, leurs spaghettis ou des plats congelés qu'on fait réchauffer. C'est très détendu aussi car on s'est donné le mot au début de l'année de ne pas parler service ou pédagogie pendant la pause ou les repas. On raconte nos vies, on blague et je crois que c'est important de venir chercher ici quelque chose de différent. Cette année pourtant a fait exception : on a parlé beaucoup de questions syndicales et l'atmosphère a parfois été tendue. De temps en temps nous faisons aussi un repas à l'extérieur, à l'occasion des journées pédagogiques. On va peut-être perdre deux heures mais je ne les considère pas comme perdues car le changement de cadre, une conversation plus détendue font qu'on est très près les uns des autres. Normalement les journées pédagogiques finissent à trois heures mais ici tu n'as jamais personne qui quitte avant cinq heures.

## Activisme pédagogique et vie familiale

**ROGER.** — *La pédagogie en aires ouvertes est-elle compatible pour un maître avec sa vie familiale ?*

**RACHEL.** — Avant que les enseignants confirment leur candidature pour leur école, je leur parle de cette situation. Ce n'est jamais un tableau rose que je leur brosse. Les gens sont bien conscients que si on veut vivre ici, on doit donner de son temps. Ceux qui sont accaparés par leur mari ou leurs enfants ne peuvent pas réussir ici. Mon mari et mes enfants savent que je ne serai pas à la maison tous les soirs à quatre heures, et que souvent, après le souper, je devrai m'absenter pour venir en réunion. On a accepté cette dimension-là de notre vie. Tu as des maris qui me chicanent à ce sujet mais c'est à la blague. Mes adjointes me disent : «*Tu vas voir quand mon mari va te rencontrer, tu vas y goûter,*» mais tout cela est dit sur le ton de la taquinerie.

*Pas d'équipe pédagogique... sans pause-café.*



## Formation et concertation

Quand mes adjoints ont des rencontres syndicales avec des enseignants d'autres écoles, ils sont ridiculisés. Malgré qu'ils se défendent bien, ils trouvent les remarques dures à supporter, quand on leur dit par exemple : «*Tu gagnes combien de plus pour rester jusqu'à cinq heures (au lieu de trois heures).*» Mais je pense que dans le fond, leurs opposants sont assez déçus par le plaisir qu'ils trouvent à leur travail.

**ROGER.** — *Comment a été recruté le personnel de ton école ?*

**RACHEL.** — Ici les enseignants ont choisi de venir à mon école. Ils l'ont fait d'autant plus aisément qu'ils ont chaque année la possibilité de retrouver une place dans une autre école car la commune est en expansion et il y a des postes nouveaux créés chaque année dans les écoles de la commission scolaire de Terrebonne.

Toutes les années on remet ce choix en question. Aussi prochainement, les 14 et 15 avril nous avons deux journées pédagogiques au cours desquelles je vais rencontrer chacun des maîtres pour discuter avec eux. Je vais dire ce que je pense d'eux, les autres le leur diront aussi et eux-mêmes n'auront pas à se gêner pour me dire ce qu'ils pensent de moi.

Au commencement, je fonctionnais avec la majorité des adjoints dans une école ordinaire. Quand j'ai été chargée d'organiser l'aire ouverte, je les ai avertis des nouvelles conditions de travail. Ils avaient la possibilité de me rejoindre, j'avais aussi celle de les refuser. Pour compléter l'équipe, nous avons rencontré d'autres maîtres. A cette époque j'étudiais à l'Université du Québec et je suis allée «à la pêche». Un professeur de l'Université, Claude Paquette, qui connaissait notre projet m'a fait rencontrer des personnes qui s'y intéressaient.

Après le choix d'école, les personnes ont fait un choix de personnes de travail avec lesquelles ils fonctionneraient dans la même aire. Les équipes se sont constituées naturellement par cooptation. On était à l'autre école et dès Noël on a commencé à faire des sondages pour la rentrée suivante. Les gens se sont préparés à ce choix. Quand mon équipe d'école a été constituée, il n'y a eu aucun problème administratif : j'ai envoyé la liste à la commission scolaire en leur disant : «*C'est O.K. faites-leur signer le contrat.*» La seule condition que je mettais au recrutement c'est que les membres de l'équipe aient une formation scolaire d'au moins quinze ans (six ans d'élémentaire, cinq ans de polyvalente, deux ans de C.E.G.E.P., deux ans d'Université).

**Roger.** — *Avant de faire la rentrée scolaire, avez-vous bénéficié d'un stage spécialisé pour la pédagogie en aires ouvertes ?*

**RACHEL.** — Oui, mais auparavant nous avons discuté longuement du type de stage qui nous serait le plus profitable : un stage en relations humaines ou un stage de formation pédagogique ? Les gens sont partis du constat suivant : «*On s'est choisi. Au niveau de l'équipe il n'y aura peut-être pas tellement de problèmes mais par contre au niveau de l'orientation pédagogique il y aura peut-être des choses qu'on aurait envie de vivre.*» On a donc opté pour le stage pédagogique. On a contacté, à l'université où nous étions plusieurs de l'équipe à poursuivre nos études, l'équipe G.R.E.I. (Groupe de recherche en enseignement individualisé informel). Nous avons planifié un stage d'une semaine, à la fin du mois de mai, en période scolaire (les professeurs étaient libérés et les enfants rendus à leurs parents, dans le cadre des vingt journées pédagogiques annuelles). Nous avons établi un budget de stage pour la commission scolaire qui l'a accepté. Mais nous avons aussi demandé un budget complémentaire pour le suivi. Les animateurs du stage allaient revenir dans l'école pendant toute l'année scolaire, à jours fixes pour nous guider. Le budget de formation de la première année scolaire était voisin de 3 000 dollars (13 500 F) pour le règlement des interventions pédagogiques extérieures. Cette somme s'ajoutait aux mille dollars prévus dans le budget habituel des écoles pour le perfectionnement des maîtres (mise à jour) et dont bénéficient toutes les écoles proportionnellement aux effectifs du personnel. Dans cette année, l'équipe G.R.E.I. est venue régulièrement au moins une fois par quinzaine. Elle travaillait successivement avec une équipe-niveau et à la fin de la journée, on faisait une séance plénière pour discuter sur ce qui avait été vécu dans la classe. On sortait les points forts et les points faibles et à la rencontre suivante on réévaluait et on modifiait notre approche avec les enfants. Ce genre de rencontre avec l'équipe G.R.E.I., ça fait deux ans qu'on le vit.

**ROGER.** — *En dehors des rencontres avec l'équipe G.R.E.I., les enseignants ont-ils d'autres séances de concertation ?*

**RACHEL.** — Il n'y a rien de statutaire à ce sujet. En moyenne, les équipes de niveau se retrouvent pendant une heure, une heure et demie, deux fois par semaine, après la classe. Ce sont des rencontres bénévoles. Le grand groupe — tout l'établissement scolaire — se retrouve tous les mercredis de 15 h à 17 h. Cette année nous sommes donnés pour objectif d'échanger des informations sur les expériences tant heureuses que malheureuses au niveau des aires. Nous avons un programme-cadre et des objectifs communs à toute l'école mais chaque équipe de niveau a le choix de ses approches. Chaque équipe niveau peut réaliser le programme selon la façon qui correspond le mieux à la personnalité de ses membres. Deuxième sujet d'études que nous avons retenu : l'étude des instructions officielles, les «programmes cadres» qui existent depuis plusieurs années mais qu'on n'avait jamais étudiés vraiment. Pour cela on s'est divisé en petits groupes de trois ou quatre, on a résumé par écrit les lignes essentielles et on a confronté nos pratiques avec celles qui étaient proposées.

**ROGER.** — *Tenez-vous un secrétariat, une prise de notes pendant ces réunions ?*

**RACHEL.** — Non, elles sont «informelles» mais des procès-verbaux sont tenus lors des conseils d'école. Le conseil d'école est composé de quatre enseignants (choisis par leurs collègues) et de moi-même et se réunit une fois par quinzaine sur un ordre du jour précis avec des propositions préparées par la totalité des enseignants. Eux m'apportent des suggestions, moi j'en apporte également et au besoin nous en décidons par un vote.

**ROGER.** — *Pourquoi la composition de ce conseil ne tient-elle pas compte des équipes-degré ? Il y aurait alors, en plus de la maternelle, six représentants...*

**RACHEL.** — Le nombre de participants a été décidé par l'équipe des enseignants. Ils ont dit : «*Si on se trouve à huit, dix ou douze autour d'une table, il est plus difficile de discuter.*» Il vaut mieux un conseil restreint, choisi par les collègues : ils ont choisi ainsi deux personnes représentant le premier cycle (maternelle à la troisième année) et deux personnes porte-parole du second cycle (quatrième à la sixième année). Cela représente, s'ajoutant aux autres réunions, une contrainte supplémentaire importante. Or, contrairement à ce qui se passe dans d'autres établissements, nous n'avons pas manqué de volontaires et il a fallu faire des élections. C'est un organe consultatif selon les textes, mais ici la façon de fonctionner en fait un organisme qui a du poids et, depuis trois ans, aucune recommandation du conseil d'école n'a été refusée. Les échanges ont un caractère technique, «professionnel» et aucun amour-propre ne vient s'y mêler.

**ROGER.** — *La déléguée syndicale de l'école en fait-elle partie ?*

**RACHEL.** — Pas nécessairement. Un certain roulement se fait et pratiquement chacun à son tour en fait partie. L'an passé, la déléguée syndicale y était mais cette année, les collègues lui ont dit : «*Cette année, tu vas avoir beaucoup de travail à cause des négociations et on va choisir une autre personne.*»

**ROGER.** — *Pour en finir avec l'énumération des réunions de concertation, une dernière question : comment utilisez-vous les vingt journées officielles de concertation ?*

**RACHEL.** — Pour les enseignants québécois, l'année scolaire est de 200 jours : 180 jours en présence des enfants et 20 jours de concertation pédagogique. Dans le calendrier scolaire, la commission scolaire choisit pour toutes les écoles 14 journées pédagogiques, ici à raison d'une journée tous les quinze jours ou trois semaines. Il reste six journées dont l'école dispose librement. Nous avons placé ces six journées aux temps forts de l'année : au début de l'année ou, dans le cours d'avril où on décide du mode de fonctionnement des équipes, l'année suivante. Au début de cette année scolaire nous avons fait une pré-rentrée de quatre jours, quitte à finir l'année scolaire quatre jours plus tôt car nous avons constaté qu'à la veille des vacances les enseignants n'avaient aucun goût pour planifier l'année suivante et discuter de pédagogie. C'est la première fois que l'on vivait cela et j'ai trouvé cette expérience extraordinaire. C'est au cours de ces journées que les rencontres des maîtres de deux niveaux successifs ont été les plus rentables. Ainsi le

groupe des troisième année a rencontré celui des quatrième année non pour parler des élèves en particulier mais pour analyser ce qui s'était passé au courant de l'année dans l'évolution du groupe-classe. Nous avons aussi rencontré des conseillers pédagogiques, des conseillers de matière qui travaillent au niveau de la commission scolaire. On avait en particulier des problèmes au niveau de l'anglais, langue seconde. Les conseillers ne viennent pas discuter de l'approche pédagogique (qui dépend du vécu de chaque maître et des problèmes de chaque élève) mais de l'instrumentation : ce qu'il y a de nouveau sur le marché qui pourrait faciliter notre travail. Il y a une journée qui a été consacrée à réfléchir avec un des membres de l'équipe G.R.E.I. : «*Comment respecter le cheminement de chacun.*» Je pense que c'est important que les gens soient bien conscients de leur évolution. Un maître doit pouvoir dire : «*Moi je vis encore 80 % de traditionnel dans ma classe et je veux le vivre parce que je ne me sens pas prêt à aller plus loin dans une approche plus ouverte.*»

**ROGER.** — *La commission scolaire impose-t-elle des sujets d'études obligatoires pour ces journées pédagogiques ?*

**RACHEL.** — Ce sont généralement les directeurs d'école, en réunion, qui proposent des thèmes communs. Ainsi cette année, nous avons eu des journées inter-établissement, des journées d'échange entre les écoles. Elles touchaient l'ensemble des 300 enseignants qui se sont répartis en commissions d'étude sur les sujets suivants : par exemple le fonctionnement des aires ouvertes, l'approche dans l'enseignement individualisé, «*l'école milieu de vie*» (document ministériel), les échanges d'enseignants avec la France, les classes vertes et les classes de neige, les budgets des écoles. Les enseignants délèguent des représentants à la commission chargée de préparer ces journées de sorte que les thèmes répondent bien à leur besoins.

**ROGER.** — *Ces journées sont-elles utilisées également pour rencontrer les parents ?*

**RACHEL.** — Les professeurs, ici, ont décidé d'utiliser uniquement ces journées pour parler de leur classe. Les rencontres avec les parents se font à d'autres moments de l'année scolaire, en dehors des heures de classe. On s'était donné comme objectif de rencontrer individuellement tous les parents d'élèves avant Noël. Mais on a eu le cas de parents ne pouvant se déplacer que pendant les heures de classe. A ce moment-là, c'est moi qui prends la classe du professeur quand il s'entretient avec les parents. On n'a pas vécu la scène de parents qui attendent dans un couloir qu'on leur remette le bulletin de leur enfant. On téléphonait aux parents pour fixer un rendez-vous précis et on comptait, selon l'enfant, de quinze minutes à une heure pour discuter de son cas. Cet objectif de rencontre avec les parents a été réalisé à 99 %. Ils ont très bien répondu.

## « Les talents du milieu »

**ROGER.** — *Les parents sont-ils tenus au courant de la planification des apprentissages ?*

**RACHEL.** — Comme l'année scolaire se divise en quatre étapes de 45 jours, je demande aux enseignants, avant chaque étape, de m'indiquer les grandes lignes de ce qu'ils vont faire dans leur classe. Pour moi, c'est important car j'ai besoin de savoir ce qu'on va vivre dans les classes parce que je ne peux pas m'y rendre continuellement. D'autre part, pour les parents inquiets, j'ai besoin d'un document que je leur montre lorsqu'ils accusent trop vite un enseignant de ne pas suivre un programme et de n'obéir qu'à sa spontanéité. A chacune de ces inter-étapes, les enseignants évaluent aussi les échecs et les réussites. Il y a donc une évaluation et une planification et je demande qu'on me remette des documents là-dessus ou qu'on vienne m'en parler s'il est difficile de l'écrire. Ce qu'on envoie aux parents, c'est un document, un journal de route qui indique ce qu'on va voir dans une classe, sur le plan académique (des connaissances à acquérir) : le travail qui se fera en mathématique, en grammaire. Pour nous, nous savons bien que l'essentiel sera acquis au détour de l'expression, de la communication et qu'il est vain de vouloir planifier les conquêtes de l'enfant. Mais pour les parents, les relations, la communication, la créativité sont de l'ordre du sentiment, du spontané. Ils veulent être sécurisés par des indications formalisées.

**ROGER.** — *A part les consultations individuelles offertes aux parents, y a-t-il des réunions collectives de ceux-ci, au niveau de l'aire ou du groupe scolaire ?*

**RACHEL.** — En septembre il y a eu une réunion générale de tous les parents. On avait alors à constituer le comité d'école. C'est un organisme officiel où les parents élisent d'autres parents pour les représenter. Ici on a choisi d'avoir sept parents qui représentent chacun des niveaux de la maternelle jusqu'à la sixième. Ce comité se réunit une fois par mois et accueille un professeur et moi-même mais à titre d'observateur ou de personne apportant des informations. C'est un organisme consultatif. Moi, j'y crois au comité d'école car je trouve qu'on a beaucoup d'informations du milieu par le comité d'école.

Au niveau de chacune des équipes-degré, il y a une rencontre générale de parents où l'équipe de professeurs explique ce qui se vit dans la classe. On leur fait même vivre certaines des activités de la classe pour qu'ils se rendent compte que ce n'était pas seulement du jeu et ces expériences ont été très positives.

Dans l'ensemble les parents ont assisté à ces réunions à 50 %. On se rend compte que les parents qui se plaignent ne sont jamais venus à des rencontres de ce type.

**ROGER.** — *Y a-t-il des parents qui assistent à la classe ?*

*Des fêtes scolaires ? C'est la vie de la classe qui doit les faire naître.*



**RACHEL.** — En début d'année scolaire, on envoie aux parents une lettre circulaire que nous intitulons «LES TALENTS DU MILIEU». On les invite à retourner une fiche-réponse indiquant ce qu'ils aimeraient venir faire à l'école. Ils avaient la possibilité de venir parler d'un de leurs voyages ou d'une activité qui leur plaisait, comme la pêche, l'agriculture, la mécanique (un mécanicien est venu démonter un moteur avec les élèves de onze ans). Des parents se sont aussi proposés pour venir faire de la couture, de la cuisine, du macramé. Il n'y a pas de jour réservé pour cela dans la semaine, c'est chaque aire qui planifie ces interventions selon la disponibilité des parents. L'atelier que les parents animent est placé sur le tableau de programmation et on n'oublie pas tous les enfants de la classe à y participer. Il n'y a pas plus de quinze enfants confiés à un parent et quand ils sont plus nombreux, ils sont doublés par un maître qui facilite la discipline.

**ROGER.** — *Y a-t-il des parents qui ont demandé à ne venir qu'en observateurs du travail de leur enfant ?*

**RACHEL.** — Je suis peut-être trop sévère sur ce point, mais je les refuse. J'estime que s'ils ne sont pas impliqués dans une activité, ils gênent et ne se rendent pas compte, de l'extérieur, des difficultés d'enseigner et d'éduquer.

▼ Le travail d'équipe, le hockey, dès six ans, y prépare.



Les visiteurs-observateurs ne peuvent avoir qu'une idée imprécise du travail dans une aire : ils gênent.



▼ Les parents, de plus en plus, s'intègrent aux activités.



**ROGER.** — *Les parents interviennent-ils à l'occasion de fêtes scolaires ?*

**RACHEL.** — Non : les fêtes scolaires sont programmées au niveau des aires, non comme des spectacles, mais comme des occasions de communiquer et de se réjouir. Dans toutes les classes, il y a possibilité de vivre des moments très forts. Quand ils ont présenté quelque chose au sein de la classe, ils ont envie de le présenter aux classes voisines. Les enfants vont trouver d'eux-mêmes d'autres maîtres et vont dire : «On a préparé tel spectacle, seriez-vous intéressés qu'on le présente à vos classes ?» Parfois des animateurs extérieurs nous aident à monter un spectacle intitulé : «fête de la musique» ou «fête de la danse» auquel toute l'école prend part. Dans ce cas nous y invitons aussi les parents.

**ROGER.** — *Il y a aussi des satisfactions dans les contacts avec les parents ?*

**RACHEL.** — Oui les parents savent qu'ils peuvent me téléphoner quand je suis à l'école et qu'ils ne seront pas interrompus dans leurs explications. Quand un parent me téléphone et qu'il a un problème qui lui semble grave, je laisse tout tomber et si je dois lui consacrer une heure, je lui consacre une heure, parfois un après-midi. Par contre, si un parent se plaint d'un enseignant, je lui demande de se déplacer, de venir à l'école et j'informe l'enseignant du coup de téléphone que je viens de recevoir et on en discute ensuite à trois ou avec toute l'équipe. Je ne veux pas jouer non plus à la personne qui fait du paternalisme et je ne crois pas que j'aie à m'interposer comme écran entre les enseignants et les parents : «Si tu as pris une position dans ta classe, tu dois la défendre.» Les enseignants sont bien conscients de cela. Mais encore là, cela a toujours été positif.

Pourtant il y a des parents difficiles à raisonner. Des parents te disent par exemple : «Notre petite fille ne nous adressait pas la parole auparavant, maintenant elle nous parle, mais elle ne sait pas ses tables.» Je suis tout à fait dépourvue, je ne sais plus quoi dire... le courage me manque pour éduquer tout le monde.

**ROGER.** — *As-tu des échos sur le comportement et les résultats scolaires de tes élèves dans le secondaire ?*

**RACHEL.** — Les enfants qui, ici, fonctionnaient très bien continuent à donner satisfaction à la polyvalente. Ceux qui avaient des difficultés continuent à en avoir. Les enfants changent d'école, mais la famille reste la même. Les problèmes sont même plus accentués du fait que les connaissances académiques passent au premier plan. Si on regarde nos enfants en difficulté, dans la majorité des cas, ces difficultés se situent au niveau de la famille.

## Je ne crois pas aux spécialistes

**ROGER.** — *En dehors des parents, y a-t-il des intervenants réguliers pour la musique, les arts plastiques ?*

**RACHEL.** — Non, les gens ici n'y croient pas, aux spécialistes en musique, ou en art plastique. On ne croit pas que l'enfant ait le goût de faire de la peinture et de la musique à telle heure, tel jour. Alors chaque classe a son coin de peinture et de musique. D'ailleurs quand j'ai constitué mon équipe ou actuellement quand je la complète, c'est une chose que je recherche : avoir différentes personnes-ressources. J'ai des professeurs, dans mon équipe, qui ont une très bonne formation musicale. Ces gens-là sont au service de toute l'équipe. Par exemple, Mireille est spécialisée dans les danses folkloriques et ce ne sont pas seulement les enfants de son groupe qui en profitent.

**ROGER.** — *Y a-t-il aussi des adjoints qui sont spécialisés en enfance inadaptée, en orthopédagogie ? Comment interviennent-ils ?*

**RACHEL.** — Officiellement les enfants qui ont deux ans ou trois ans de retard sur le plan des connaissances scolaires sont dénombrés et constituent des groupes de norme 1-15 ou 1-12 (c'est-à-dire un professeur pour 15 ou 12 enfants). Mais ici, et c'est une prise de position de toute l'école, on ne croit pas à la catégorisation des enfants. Les enseignants sont informés des difficultés de ces enfants-là que nous intégrons aux groupes réguliers. Officiellement je bénéficie de la norme : ainsi je peux faire baisser les effectifs globaux et j'ai pour deux classes de première année 43 élèves au lieu de 56. J'ai par ailleurs 4 pro-

fesseurs qui sont spécialisés en orthopédagogie mais ils ont un groupe d'enfants comme les autres.

**ROGER.** — *Comment le professeur spécialisé auquel on attribue un groupe peut-il intervenir auprès des enfants en difficulté dans les deux autres groupes du C.P., par exemple ?*

**RACHEL.** — Au C.P., j'ai trois professeurs mais deux d'entre eux sont encore mal à l'aise dans une approche informelle. L'orthopédagogue est, à l'opposé, tout à fait formée à ces méthodes. Elle a donc pris dans son groupe les enfants les plus difficiles mais ce qui a été mis en commun, ce sont les activités d'atelier qui se passent dans des coins spécifiques répartis sur toute l'aire. Ainsi tous les enfants s'approprient l'aire et les professeurs et les enfants n'ont pas l'impression d'appartenir à une catégorie d'élèves. Le salon de lecture est commun à tous ces enfants de sorte qu'ils n'ont pas l'impression d'être cantonnés à une série de livres correspondant à leur stade de lecture. On respecte ainsi le cheminement de chaque enseignant et sa possibilité d'accueillir des enfants en difficulté. En dehors du C.P. où l'orthopédagogue a un groupe plus chargé que les voisins en enfants inadaptés, tu ne trouves pas de déséquilibre dans les effectifs des groupes.

**ROGER.** — *Les enfants sont-ils suivis par un psychologue ?*

**RACHEL.** — Oui mais il est fourni par la commission scolaire. Pour les cinq mille enfants scolarisés par cette dernière on ne compte qu'un seul psychologue et un travailleur social. J'aimerais avoir une psychologue attachée entièrement à mon école. Je peux l'obtenir de la commission scolaire en augmentant légèrement les effectifs de chaque groupe (deux ou trois élèves) pour dégager les crédits qui permettront à la commission scolaire de la payer. Elle s'occuperait des cas vraiment difficiles. Nous avons une cinquantaine d'enfants dans l'école qui sont considérés comme relevant d'un enseignant spécial mais sur cette cinquantaine, seuls 5 ou 7 enfants nécessiteraient l'assistance constante d'une psychologue. Ce serait une personne qui irait aussi faire du travail dans la famille de ces enfants, avec l'assistante sociale.

**ROGER.** — *Le métier de directrice a pourtant des désagréments...*

**RACHEL.** — Ce que je n'aime pas du tout dans mon travail, c'est l'aspect administratif de la fonction. Je trouve très agréable qu'on soit responsable, autonome dans son école mais quand je me vois, au mois d'août, dans la nécessité de réquisitionner du savon, de la cire, du papier, obligée de faire des démarches auprès d'un bon nombre de fournisseurs pour trouver le prix le plus intéressant, je souffre. Ce que je trouve déplaisant c'est d'avoir à accueillir tous les visiteurs et voyageurs de commerce. Pour moi, c'est une perte de temps. Je vais essayer d'initier ma secrétaire à cela.

**ROGER.** — *Est-ce une auxiliaire ou une titulaire ?*

**RACHEL.** — Elle a un contrat pour l'année, renouvelable. Son traitement est relativement modeste : 125 dollars par semaine (620 F). Mais elle aime beaucoup son travail parce qu'il est varié. Elle répond au téléphone, établit les rendez-vous avec des parents, fait fonction d'infirmière quand des enfants s'écorchent, travaille parfois à la bibliothèque. Elle me dit : «*Moi je m'ennuierais à taper à la machine toute la journée.*» Une bonne secrétaire dans une école, c'est une adjointe quasi indispensable.

**ROGER.** — *Tu disposes d'un budget de fonctionnement qui te permet de prendre des initiatives...*

**RACHEL.** — Il est de l'ordre de 45 000 dollars pour les dépenses qui ne couvrent pas les traitements des enseignants et des suppléants. Certaines dépenses sont obligatoires et les crédits accordés à la formation continue ne sont pas transférables.

## Que faire des visiteurs ?

**ROGER.** — *L'école est-elle ouverte aux visiteurs ?*

**RACHEL.** — En principe, je ne suis pas intéressée par les visites de pure curiosité. Pour moi, ce qui est important, c'est qu'on me dise ce qu'on a envie de chercher dans mon école. Si c'est l'architecture qui intéresse, je me contente de fournir les plans. Si, par contre, des gens me disent, au téléphone, qu'ils vivent

dans leur école une certaine expérience et qu'ils voudraient la confronter à la nôtre, alors je suis tout à fait à leur disposition car nous-mêmes, nous n'avons progressé que grâce à des visites faites à d'autres aires ouvertes.

Il y a la demande des visiteurs mais il y a aussi le fait que certaines de mes classes sont plus ou moins disposées à accueillir quelqu'un. Parfois une aire a besoin, pendant un certain temps de trouver son équilibre, sa cohésion et les visites n'y contribueraient pas. Mais il y a aussi des classes où il se passe quelque chose et dans lesquelles les visiteurs pourraient vivre des situations intéressantes. Mais à ce moment-là, les visiteurs ne peuvent pas venir comme observateurs, il faut qu'ils s'impliquent dans le travail scolaire.

J'ai constaté que des visiteurs-observateurs étaient tout à fait déconcentrés en essayant de saisir les démarches, les attitudes diverses des enfants. Ils ont une impression pénible de dispersion qu'ils perdent dès qu'ils sont en contact avec un petit groupe d'élèves qu'ils aident dans leur travail ou leur recherche. Ils vivent alors un autre écoulement du temps, ils se heurtent à des problèmes de recherche, d'organisation et d'expression et ces situations qui ne sont pas «spectaculaires» (et qui par là déçoivent le voyageur) sont vécues intensément et valorisées de ce fait. Quand on s'assied auprès des enfants et qu'on se donne la peine de vivre ce qu'ils vivent, on se rend compte qu'il y a tout de même une programmation qui sous-tend leur activité.

J'ai reçu, à deux reprises, des groupes de 15 et je suis très réticente maintenant pour recommencer cette expérience. Un groupe de quinze dérangerait l'école. Quand les visiteurs ne sont que deux ou trois, les enfants ne se rendent même pas compte qu'ils existent, ce qui est la meilleure preuve de leur assimilation. Lorsque ces groupes de quinze ont fait la pause-café dans l'école, il y a eu surtout des remarques négatives du type «*moi, je ne serais pas capable d'accepter ceci ou cela.*» La visite, pour moi, ne leur apportait rien.

**ROGER.** — *A côté de ces visites occasionnelles, il y a aussi des intervenants réguliers. N'est-il pas question d'un projet de recherche avec l'Université ?*

**RACHEL.** — C'est l'Université (section de fonction des maîtres) qui a contacté l'école : «*Nous avons des étudiants en pédagogie qui sont dans leur troisième année d'études et qui seront parachutés dans des écoles l'année suivante, avec la responsabilité d'une classe. Ce ne sont pas les petits stages de trois semaines qui vont leur apprendre ce qu'est un enfant, un programme d'études. Nous aimerions qu'au cours de cette troisième année, ils puissent vivre une année complète en liaison avec une école.*» On m'a demandé si j'accepterais de pareils stagiaires. J'ai pensé que c'était un service qu'on rendait à mes maîtres qui pourraient ainsi mieux diversifier les travaux par groupes. Mais je voulais qu'on respecte ce qui est à la base de l'école, ici : le principe de cooptation. Tu peux avoir des étudiants qui contrarient l'action du maître et cette perspective ne m'enchantait guère. Il faut donc qu'après une courte période d'essai, le maître décide si oui ou non, le stagiaire est capable de co-animer le groupe avec lui. D'ailleurs les conversations préparatoires entre stagiaires et professeurs permettent déjà de sentir s'il y a entre eux accord ou non.

En ce qui me concerne, j'évite de leur présenter l'école sous une forme euphorique. J'essaie de faire sentir les problèmes qu'elle pose, quitte même à les décourager un peu. Quand je vois qu'ils relèvent le défi, je suis sûr de ne pas avoir affaire à des dilettantes. D'ailleurs les étudiants de troisième année qui demanderont un stage à l'aire ouverte seront certainement des jeunes qui se seront déjà documentés sur ce type d'école.

Tu as aussi, comme responsable de l'école, des échanges avec d'autres directeurs d'autres écoles, c'est aussi une chance parce que tu as la possibilité de rencontrer des gens extraordinaires. Tu as aussi à défendre en réunion de directeurs, ton approche pédagogique. Pour moi, c'est important de la défendre et c'est important qu'il y ait une résonance de l'école, ailleurs. C'est intéressant aussi de savoir ce qui se vit dans les autres écoles car on est amené parfois à réajuster ses propres objectifs.

**ROGER.** — *Et ton école, dans cinq ou dix ans, comment l'imagines-tu ?*

**RACHEL.** — C'est une question que je ne me pose jamais. Nous autres, au Québec, nous ne nous incrustons pas dans une situation ou un métier. Quand mon expérience actuelle me donnera l'impression d'être rodée, j'irai ailleurs. C'est de cet ailleurs que je rêve : vivre dans une ferme avec un groupe d'enfants, une vraie vie agricole, loin du béton et des dossiers...

Les Dossiers Pédagogiques de

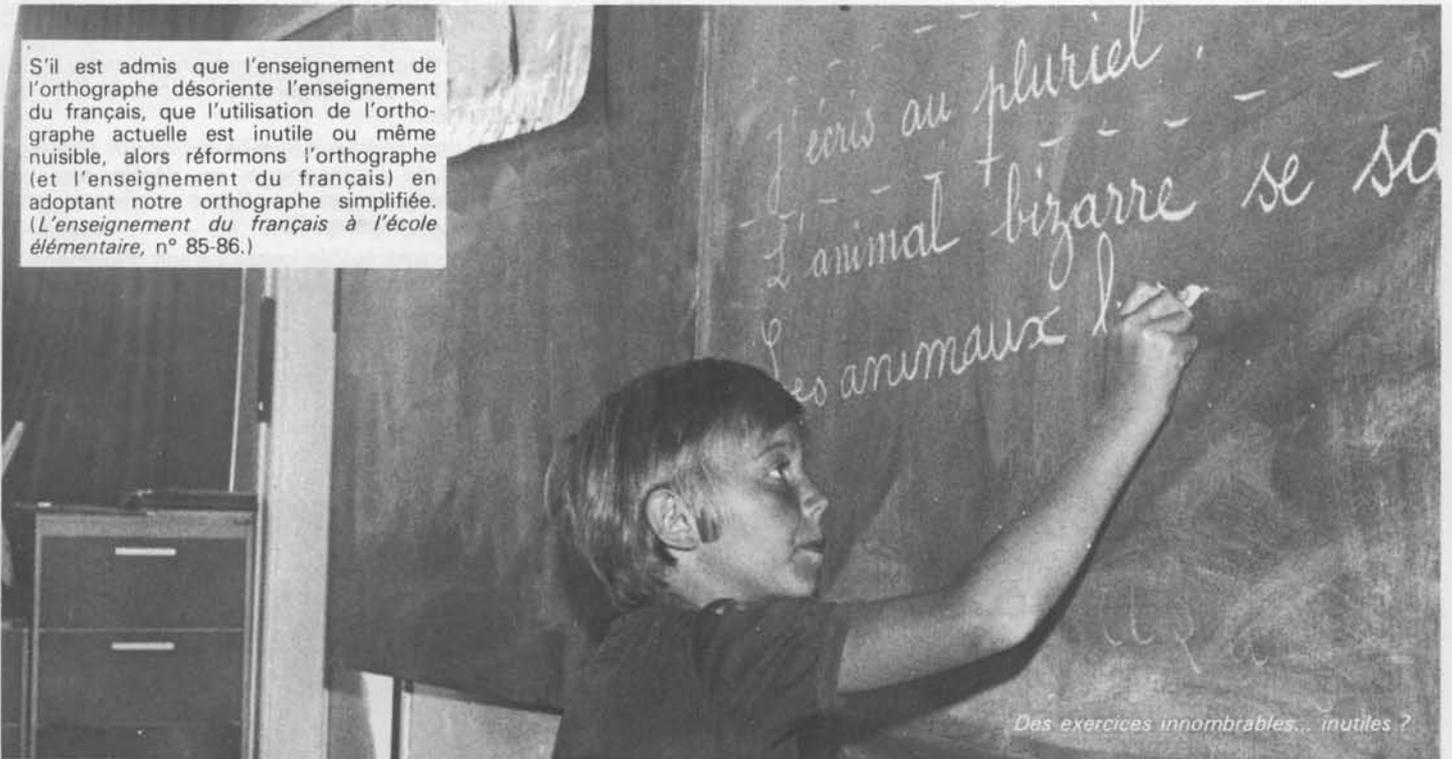
# L'EDUCATEUR

Pédagogie FREINET

## L'ORTHOGRAPHE POPULAIRE l'ortografe populère

Dossier réalisé par la commission nationale «réforme de l'orthographe» de l'I.C.E.M.  
Pédagogie Freinet

S'il est admis que l'enseignement de l'orthographe désoriente l'enseignement du français, que l'utilisation de l'orthographe actuelle est inutile ou même nuisible, alors réformons l'orthographe (et l'enseignement du français) en adoptant notre orthographe simplifiée. (L'enseignement du français à l'école élémentaire, n° 85-86.)



Des exercices innombrables... inutiles ?

### Sommaire

1. NOTRE ORTHOGRAPHE .....	10
11. Critiques et réformateurs - 12. L'I.C.E.M. et l'orthographe	
13. L'enseignement de la grammaire et l'orthographe - 14. La nécessité d'une simplification - 15. Les réformes à l'étranger.	
2. LA SIMPLIFICATION DE L'ORTHOGRAPHE .....	16
21. Notre projet - 211. Principes généraux - 212. Le code phonétique - 213. La prononciation - 214. Le parlé et l'écrit.	
22. Questions et réponses - 220. Les accents - 221. Les consonnes doubles - 222. Les homonymes - 223. Les familles de mots - 224. L'étymologie - 225. Le e - 226. La poésie	
227. Les signes et sons particuliers.	
23. Les accords grammaticaux.	
3. APPLICATION DE LA REFORME .....	29
31. Dans les écoles - 32. Par les éditeurs - 33. Par les autres usagers.	
4. EVOLUTION DE L'ORTHOGRAPHE .....	30
5. CONCLUSIONS .....	31

### Introduction

La complexité de l'orthographe française n'est plus à démontrer ; elle est reconnue par tous. Devant les difficultés de son apprentissage, on a proposé, sans succès jusqu'ici réformes et procédés d'étude.

La commission de réforme de l'orthographe de l'I.C.E.M. a établi un projet de signification du code graphique et des accords grammaticaux qui aboutit à la suppression de l'enseignement orthographique. La nouvelle écriture n'altère en aucune manière le rôle principal du langage : la communication.

Ce dossier a été établi d'après les écrits, les recherches, les expérimentations et la correspondance des membres de la commission et du mouvement de l'Ecole Moderne, notamment de Roger Lallemand, Réginald Barcik, André Chervel, Aristide Béruard.

La réalisation de ce projet conduirait à une véritable rénovation de l'enseignement du français au bénéfice de la culture populaire.

Réglons d'abord son fait à l'apprentissage de l'orthographe qu'on considère aujourd'hui, plus encore que par le passé, comme une nécessité dramatique, non pas tant pour la culture, dont on se préoccupe d'ailleurs fort peu, que pour les classements scolaires et les examens...

... L'apprentissage de l'orthographe n'est que secondaire et accessoire et n'a rien à voir avec la perfection de la langue, ni avec la culture. On peut manier le français avec une maîtrise exemplaire et présenter cependant des insuffisances orthographiques qui scandaliseraient les pédagogues et les simples correcteurs d'imprimerie.

Nous ne posons même pas la question : l'étude de l'orthographe est-elle utile ? Elle est utile dans la mesure où la mode, les instructions ministérielles et les examens l'exigent. Mais que changent demain, comme nous le souhaitons, ces exigences formelles ; qu'aboutissent les travaux de la commission officielle de la réforme de l'orthographe, et le problème scolaire perdra de son acuité, jusqu'à ne plus contrarier l'apprentissage naturel et normal de la langue. Quiconque a réfléchi à ce problème ne peut qu'être d'accord pour proclamer cette importance toute relative de l'orthographe.

C. FREINET

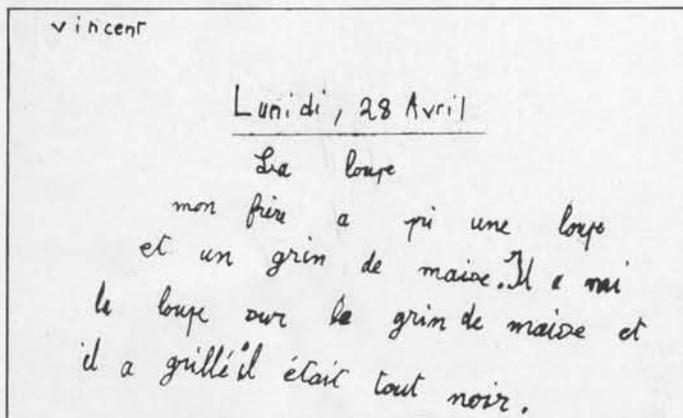
La méthode naturelle :

1. - L'apprentissage de la langue  
p. 160, Delachaux et Niestlé

## 1. Notre orthographe

«L'oiseau se perche sur une branche flexible» écrit dans un texte libre Eric, élève de cours élémentaire première année (7/8 ans).

Vincent, son camarade portugais, commence son texte par : «Mon frère a pri une loupe et un grin de maise...»



Instinctivement, ces enfants ont accordé l'écriture des mots à l'orthographe inconnue à leur prononciation.

Dans ces deux exemples, nous découvrons les conditions d'une simplification de l'écriture favorisant l'expression libre :

- Respect de la prononciation (correspondance phono-graphique) (1) ;
- Sauvegarde de la valeur de communication du langage.

Après des recherches orthographiques entreprises dans sa classe (troisième du C.E.S. de La Valette (83) un adolescent écrit :

Qèsqesé ?

Un arbr.

A qoi sa ser ?

A fèr de la verdur.

Qèsqesé ?

Un' mézon

A qoi sa ser ?

A se lojé

Qèsqesé ?

Un om'

A qoi sa ser ?

A riin

Pourqoi ?

Parsqe sa tourn an ron

Ou sa ?

Pré d'la mézon

Pourqoi ?

I'n' sé pa.

Michel PETITEAU

Michel s'est donné un code graphique très proche du nôtre.

(1) Phono-graphique : accord du son et de son écriture.

## 11. Critiques et réformateurs

Il est deux critiques qu'il est inutile de développer auprès des enseignants :

1. L'acquisition de l'orthographe occasionne une perte de temps considérable, qui serait plus sagement remplacée par des activités plus profitables.

2. Cette perte de temps n'est compensée par aucun avantage, car la connaissance de l'orthographe ne décèle pas une intelligence plus développée, et les élèves intelligents sont souvent peu «doués» en cette matière.

Ceci est d'autant plus remarquable lorsqu'il s'agit d'examens, et d'autant plus injuste qu'ils sont exigés dans certaines professions même modestes.

Perplexité... que faut-il écrire ?



Voyons maintenant les critiques qui concernent la structure de l'écriture traditionnelle. La moins contestée constate que cette structure est très compliquée.

Le même son s'écrit de plusieurs façons différentes. Ex. : Pour AN, ENFANT - tAON - JEAN - chAMP - tEMpe - CAEN...

La même lettre se prononce différemment. Exemple : Pour X, taXi - eXiste - siX - siXième - priX.

Cette complication ne se limite pas, hélas ! à la correspondance entre lettres et sons, selon le seul usage irrationnel. On prétend qu'il existe des règles susceptibles de faciliter l'acquisition de notre orthofouillis. Mais combien de règles, et pour chacune combien d'exceptions ?

Citons rapidement : adjectifs dérivés d'un verbe : en ANT, (sauf IENT), sinon ENT (sauf élégANT) - Verbes en ELER et ETER s'écrivent au présent elle, ette sauf on pELE, ça pETE, etc. - Nasales qui s'écrivent avec un M avant M, B, P sauf boNbon, néaNmoins, etc. J. Lafitte cite encore : chaRiot, boursouFler et persiFler, aPercevoir, imbéciLLité et imbéciLe, jeûner et déjeUner, étrEindre et contrAindre, invAINcu et invINCible, exigENCE et exigEANT, soucoupe et sous-main, etc.

L'étymologie se trouve souvent en défaut dans cet imbroglio.

Il n'est pas possible d'exagérer notre condamnation d'un tel fatras en disant que l'orthographe est aberrante, stupide, absurde, inconséquente, incohérente, illogique, irrationnelle, extravagante, antiscientifique et... dogmatique. Notre camarade Barcik a parlé avec raison de la religion de l'orthographe.

De nombreuses personnalités ont dénoncé tous ces défauts depuis le 1er siècle (Quintilien)... jusqu'en 1976 !

«Elle n'a que des défauts» affirment le Dr Monneret-Dumaine et notre camarade Jean Pignero.

«Elle est nuisible à la langue» démontre Albert Dauzat.

«Elle agit sur le comportement» explique le Dr Manseau.

«Non phonétique, elle s'oppose à la langue parlée» soulignent L. Meigret, Marle, M. Cohen, l'Académie en 1834, Pierre Burney (professeur à Athènes), Bony, Emile Faguet...

«Elle est difficile» disent E. Vaillant (1914), M. Renoulet (Dr de l'Homme Libre), M. Cohen, et bien d'autres.

«Elle est compliquée» expliquent Bony (26 lettres pour 274 combinaisons), Ch. Beaulieux, J. Lafitte, Huart, Dauzat...

«Elle est incohérente» selon A. France (1905), Hervé Bazin (1966), Sainte-Beuve (1868), L. Bourgeois, ministre (1891), le Congrès du Syndicat des Instituteurs (1911), P. Valéry (1939), G. Paris (rapporteur de la commission officielle en 1901), F. Brunot (1905)...

Réforme et ses possibilités : mesures officielles : tentatives de 1808 dans la revue *L'Ecole nationale belge*. Avis de Payot juriste (1839), etc. *Académie et usage* (attitude de l'Académie vis-à-vis de l'usage), selon Martinet, Beslais, Sainte-Beuve... *La réforme est inévitable* : selon Voltaire, Marcel Cohen...

Près de 150 auteurs, dont une centaine de personnalités éminentes ont ainsi prononcé leurs critiques que nous avons recueillies dans 32 pages de citations, avec le concours d'Henri Bariteaud (2), animateur du bulletin *Neos*, rédigé en orthographe populaire.

Les principales tentatives officielles de réforme sont :

- La liste des tolérances orthographiques de 1901 ;
- Le projet Langevin-Wallon après 1945 ;
- Celui de la première commission Beslais auquel ont participé la Ligue pour la Réforme de l'orthographe avec Ch. Bruneau, M. Cohen et R. Lallemand.
- Et le projet de réformette qui somnole depuis dans les dossiers officiels.

(2) 33, avenue de la Libération, 06130 Grasse.

Ligue pour la  
RÉFORME de  
l'ORTOGRAPHE

## MOTIONS CONCERNANT LES TOLERANCES ORTHOGRAPHIQUES AU C.E.P.E.

Le Congrès, après étude en commission, en présence et en collaboration de MM. Grandgeorge et Lorrain, inspecteurs primaires, a voté la motion suivante que nous demandons à nos camarades de diffuser par tous moyens afin que les suggestions qu'elle renferme puissent devenir effectives dès les prochains examens.

Le Congrès de l'Ecole Moderne Française, réuni à Nancy, les 3, 4, 5 et 6 avril 1950, émet (à l'unanimité) le vœu suivant, concernant les tolérances orthographiques.

La commission de grammaire a pris connaissance du très intéressant ouvrage de M. Jacques Lafitte-Houssat, agrégé de l'Université, inspecteur d'Académie de l'Aube : *La réforme de l'orthographe*, édité par les Editions Temps Futur, 54, rue de Seine, Paris VIe, et l'assure de son appui entier dans cette œuvre nécessaire de simplification de la langue écrite.

En attendant cette réforme, le Congrès souhaite tout d'abord que les tolérances déjà admises officiellement soient rassemblées à nouveau dans une publication envoyée gratuitement à chaque éducateur, par la voie des bulletins départementaux de l'enseignement primaire.

Le Congrès souhaite également que les

tolérances déjà admises officiellement soient incluses dans les manuels au même titre et dans les mêmes caractères que les règles, et qu'elles n'apparaissent plus comme leurs exceptions.

Le Congrès propose d'étendre ces tolérances aux quelques points suivants, sous la condition primordiale que la prononciation ne soit point changée :

1. Toutes les lettres doubles réduites à une seule lettre : 0 faute. Exemple : une chate.
2. Les pluriels en x suivant la règle générale du pluriel en s : 0 faute. Exemple : les chevaux, les joujous, les neveux. (Remarque : les pluriels en aux ont déjà été condamnés par l'Académie Française en 1908.)
3. Les terminaisons des participes passés conjugués avec avoir et des verbes pronominaux non réfléchis pourront rester invariables. Exemple : je les ai vu, les mains qu'elle s'est lavé.
4. Les verbes en tir, oindre, eindre, oudre, pourront, sans faute, conserver toutes les lettres de leur radical. Exemple : je ments, je parts.
5. L'impératif des verbes du premier groupe ayant la terminaison logique à la deuxième

personne du singulier. Exemple : manges, 0 faute.

6. La lettre finale des mots correspondant à un son d'un mot de la même famille. Exemple : un abrit, 0 faute. Si les autres terminales muettes sont supprimées, exemple : un tribut (sans t) : 0 faute.

7. Les noms au féminin terminés en é comportant le e du féminin. Exemple : la bontée : (0 faute).

8. Réciproquement, les noms au masculin terminés en é ne comportent qu'un é. Exemple : un musée, un lycée : 0 faute.

9. Tous les adjectifs se prononçant aman s'écrivant ament. Exemple : prudent.

10. Les adjectifs employés comme adjectifs s'accordant. Exemple : la neige tombait drue (debout).

11. Le à et le où sans accent.

12. Les mots ou expressions composés s'écrivant en un seul mot. Exemple : un gardemanger, des gardemangers.

13. On peut tolérer le s à leur devant un verbe. Exemple : on leurs donne. (On le prononce dans certaines régions : Je leurs envoie.)

14. Accepte les équivalences suivantes : th = t - ph = f - rh = r.

## 12. L'I.C.E.M. et l'orthographe

Il était naturel que les camarades de l'Ecole Moderne s'intéressent au problème de l'enseignement et de la simplification de l'orthographe.

Avec Freinet, nous pensions que pour que nos enfants se libèrent et se développent, il fallait leur donner le plus possible de possibilités de travail créateur.

Or la connaissance de l'orthographe traditionnelle exigeait des travaux qui n'avaient pour caractéristique que l'obéissance passive et irraisonnée.

La correspondance interscolaire constituait une motivation relative parce qu'il fallait utiliser la même écriture que les camarades éloignés, et les remarques orthographiques se faisaient à l'occasion de la mise au point collective du texte libre choisi.

Lorsque plusieurs mots présentent la même caractéristique, par exemple la même finale se prononçant MAN (man, mant, ment, etc.), les élèves les recherchent. C'est la chasse aux mots. Une seconde «chasse» vient plus tard prendre place au tableau aux côtés de la première, qui est alors relue. La prochaine fois, celle-ci sera effacée et ainsi de suite.

Quand un texte d'élève a été mis au net et imprimé, il est possible d'en faire une dictée de contrôle.

Il est possible également d'établir un «code» simple de lettres figurant chacune un son. Le texte est écrit en «code» simplifié. Les élèves le recopient en orthographe «correcte». Si l'on veut donner aux parents une note d'orthographe, on tient compte pour le nombre de points, non du nombre d'erreurs (ne pas dire «fautes» !), mais du nombre de réussites.

Certains camarades ont été plus loin : leurs élèves ont étudié une orthographe simplifiée, ou même une écriture phonétique qui peut être utilisée pour écrire les textes libres. Cette dernière pratique a été utilisée hors de l'I.C.E.M., en Angleterre, sur une échelle assez vaste. John Downing, de l'Institut d'Education de l'Université de Londres, en a relaté les résultats. Les élèves en ayant bénéficié ont une bonne avance dans la connaissance de l'écriture officielle, qui n'est pourtant utilisée que par la suite, peu à peu.

Quant à l'orthographe d'accord, la difficulté est plus grande. La première chose à faire est en tout cas de négliger la conjugaison et sa terminologie inutile et irrationnelle. Je ne peux pas donner ici tout le tableau que les enfants ou étudiants ont le droit de consulter. Mais là encore, on part du son final. Ainsi après IL, ELLE, ON, LE... si l'on entend E, on écrit E ; si l'on entend A, on écrit A, sinon, on ajoute T.

Un courant s'est donc formé dès 1945 en faveur d'une réforme sérieuse de l'orthographe. Avec la Ligue pour la Réforme de l'Orthographe, et grâce au concours des linguistes Charles Bruneau et Marcel Cohen, nous avons apporté notre concours à la Commission Beslais.

En 1972, notre commission était en relations avec plus de 80 camarades et amis. Nous avons entretenu une collaboration suivie avec le mouvement NEOS, et son bulletin rédigé en orthographe populaire. NEOS utilise un code très proche du nôtre, établi par l'ancien inspecteur général Jacques Lafitte-Houssat (3).

A remarquer que les élèves de notre camarade Vernet, qui avaient étudié une orthographe simplifiée, ont établi un code également très proche du nôtre. C'est la preuve que les différents efforts dans ce sens aboutissent, à très peu de chose près, au même résultat. C'est la preuve aussi que nous sommes dans la bonne voie.

Mais plus que quiconque, parce que nous sommes dans le bain, nous avons insisté sur le caractère social, disons même politique, de la réforme... ou de l'étouffement de nos efforts. Car «l'ortho-fouillis» est une arme aux mains du pouvoir ; arme qui permet une ségrégation plus sévère parmi les enfants du peuple.

(3) Jacques Lafitte-Houssat, auteur de La réforme de l'orthographe, Les Editions Temps Futur, Paris 1950.

### MOTION PRESENTÉE PAR LA COMMISSION DE FRANÇAIS SUR L'ORTHOGRAPHE

La komision de fransè a étudié la kestion de la réforme de l'ortografe. L'an dèrnié, nous avion voté une mosion demandan l'aplikasion du projé ofisièl.

Depui, il s'èt avéré ke rien n'avèt été fè dan se sans. Se k'on krin, se n'è paz une simplifikasion timide mè le kouran an faveur d'une réforme radikale, ki ne mankerè pa de s'aksantué. Se kouran se manifèste non seuleman sur le plan pratike, mè par la rekonsidèrasion du problème de l'istoire de notre ortografe par dè linguiste kome Mme Claire Blanche é André Chervel, insi ke par M. Lafitte-Houssat, Inspèkteur Jénéral de l'Instruksion Publike.

La Komision a donk désidé d'étudié sète ékriture selon le prinsipe avansé par M. Lafitte-Houssat : se mètre d'akor sur un projé vrèman rasionèl. Chakun pouva prosédé par étape, mè le but doit être komun.

Charleville, 1971

### MOTION SUR LA REFORME DE L'ORTHOGRAPHE

Les éducateurs de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne - pédagogie Freinet réunis en congrès à Grenoble du 1er au 5 avril 1969.

— S'émeuvent du fait que le projet de la commission officielle pour la Réforme de l'Orthographe, présidée par M. BESLAIS, directeur honoraire de l'Enseignement du premier degré, projet réaliste et mesuré ne soit pas appliqué ;

— Regrettent qu'une barrière artificielle soit ainsi maintenue qui s'oppose aux études d'enfants normalement intelligents ;

— Demandent donc que des mesures soient prises en haut lieu pour une application progressive, cours par cours, de la réforme de l'orthographe.

## 13. L'enseignement de l'orthographe et la grammaire

Si vous feuillotez un livre de grammaire scolaire souvent intitulé grammaire et orthographe, vous remarquerez la place faite à l'orthographe grammaticale et au vocabulaire orthographique. Grammaire et orthographe sont étroitement liées.

Dans la relation entre la grammaire et l'orthographe, on dit que la grammaire constitue l'élément fondamental, l'orthographe n'étant autre chose que l'application graphique des règles grammaticales. On défendra ici le point de vue inverse : la grammaire traditionnelle, bien loin de servir de fondement à l'édifice orthographique, n'en est que la codification a posteriori. Et l'enseignement de la grammaire à l'école ne se justifie que par la nécessité d'enseigner l'orthographe.

Entre la grammaire et l'orthographe, la pratique pédagogique a été amenée à dégager la notion d'orthographe grammaticale. Elle exprime ses exigences sous forme de règles générales.

Ces règles s'énoncent par la morphologie et par les accords. Ainsi l'orthographe de joli dans une jolie maison se fonde d'une part sur la morphologie graphique de joli (*joli, jolie, jolis, jolies*), d'autre part sur les règles d'accord qui sélectionnent la forme. On commet une faute d'orthographe si l'on écrit les chat, mais pas si l'on écrit les cheval. Le domaine de l'orthographe grammaticale est délimité par la phonétique.

La morphologie orthographique se rattache à cinq catégories grammaticales, le nombre (*chat, chats*), le genre (*joli, jolie*), la personne (*mange, manges, mangent*), le temps (*mangerai, mangerais*) et le mode (*mangez, manger, mangé*).

Ces mêmes catégories se retrouvent dans la langue parlée : *cheval, chevaux, grand, grande*... On notera une exception dans la catégorie de la personne : l'opposition entre certaines personnes du verbe est aujourd'hui totalement absente de la langue parlée (*je mange, tu manges, il mange, ils mangent*).

## ORTHOGRAPHE

### I. Vocabulaire orthographique : La terminaison *ure*.

Observons et copions les noms suivants :

la devanture	une engelure	la couverture
la figure	la gerçure	la confiture
la toiture	une coupure	une armure
une voiture	la piqûre	l'écriture

**Attention !** On écrit (*sans e final*) : l'*azur*, le *fémur* (os de la cuisse), le *futur*, un *mur*.

### II. Grammaire orthographique : Le pluriel des noms.

Copiez le texte suivant en mettant au pluriel les noms qui sont en *italique* et entre parenthèses.

Au champ de foire. — Des (*porc*) enfonçaient leur groin en terre; des (*veau*) beuglaient; des (*brebis*) bêlaient; les (*vache*) clignaient leurs (*paupière*) sous les (*moucheron*) qui bourdonnaient autour d'elles. Des (*charretier*) retenaient des (*étalon*) qui hennissaient à pleins (*naseau*). A l'écart, il y avait deux grands (*taureau*).

D'après Gustave Flaubert.

### III. Dictée : Une fruiterie.

De chaque côté de la boutique, sur des bancs, contre le mur, des paniers offraient des tomates, des laitues, des pommes de terre, des poireaux, des haricots, des choux. De chaque côté de la porte, des régimes de bananes pendaient. Derrière les glaces de la devanture, il y avait des corbeilles d'œufs.

D'après Léo Larguier.

#### Préparation :

Remarquez l'orthographe des mots suivants et copiez-les : le côté, ils offraient la laitue, une pomme de terre, un haricot, un œuf.

Citez des noms du féminin se terminant comme fruiterie (quels sont ceux qui ne prennent pas d'e final?), puis des noms se terminant comme boutique, comme panier, comme corbeille (en connaissez-vous qui se terminent par ét?), comme poireau, comme devanture (en connaissez-vous qui se terminent par ur?).

Relevez les verbes et conjuguez-les au temps auquel ils sont employés dans la dictée.

Relevez les noms au pluriel, puis écrivez-les au singulier.

Page de «LA GRAMMAIRE ET L'ORTHOGRAPHE» de P. Denève et L.P. Renaud, cours élémentaire deuxième année, Librairie Fernand Nathan (édition de 1957).

Le principe de l'orthographe grammaticale est le suivant : en prenant par exemple le nom qui, dans la langue parlée, présente parfois certaines variations morphologiques (par exemple la variation en nombre), l'orthographe vise à donner le maximum de généralité à ce phénomène. Peu importe qu'un nombre très limité de noms pratiquent cette opposition (noms en *al*, en *ail*, pas tous, et cinq ou six autres) ; sur le plan graphique elle sera étendue à tous les autres noms (sauf ceux dont la forme au singulier se termine en *s*, *x*, *z*) dont le pluriel est marqué graphiquement par *s* ou *x*. L'orthographe régularise la langue, disent ses défenseurs.

Telle n'est pas cependant l'explication donnée par les grammairiens. Ils se gardent bien de dire : on met un *s* à *chat* «au pluriel» parce que *cheval* devient *chevaux*. Leur raisonnement est fondé non pas sur la langue, mais sur la réalité. On met un *s* à *les chats* «parce que *chat* est au pluriel» et *chat* est au pluriel parce qu'il y a, dans la réalité de référence, plusieurs chats. Autrement dit, pour la grammaire traditionnelle, la notion de pluriel n'est nullement, dans son principe une notion grammaticale. Même si elle peut être fondée sur des considérations linguistiques, elle est pour eux, beaucoup plus une catégorie de pensée qu'une catégorie de langue.

Le *s* de pluriel s'explique, selon la grammaire traditionnelle, non par une grammaire mais par une réflexion logique. Mais comme l'orthographe, qui est un usage, presque une langue, oppose *chat* à *chats*, la notion de pluriel devient sur cette base, et sur cette base seulement, une notion grammaticale.

Les choses se passent en fait tout autrement : l'orthographe met un *s* à *chat* parce qu'elle généralise l'opposition de nombre, et deuxièmement on dit que *chats* est un pluriel (grammatical) parce qu'on lui a mis un *s*. On va donc de la langue à l'orthographe et de l'orthographe à la grammaire.

Confrontons maintenant la grammaire traditionnelle aux deux usages du français. L'usage oral, c'est d'une part *cheval*, *chevo*, d'autre part *cha-cha* et il est évident que chaque français dispose d'une grammaire implicite stipulant une opposition de nombre pour *cheval* (et quelques autres) mais pas pour «*cha*» enregistré comme invariable ainsi que l'immense majorité des noms. La grammaire traditionnelle oppose un singulier et un pluriel pour ce mot et considère comme (quasi) générale l'opposition du nombre dans le nom. En tant que grammaire de l'usage écrit elle n'est jamais que l'une des deux grammaires du français. Tout aussi légitime est la grammaire de l'oral qui énonce ce que le mot «*cha*» n'a pas de pluriel et qui conclut que «*cha*» est invariable. De cette grammaire on ne parle pas ou peu (n'est-ce pas elle que certains appellent la «linguistique» ?).

C'est la grammaire de l'écrit qui attire tous les regards, c'est la seule qui soit, par l'école et les manuels, intégrée à notre culture.

Alors que l'usage oral, et avec lui la grammaire implicite, s'acquiert par imprégnation naturelle, l'usage écrit donne lieu à un enseignement méthodique et gradué comportant :

- Un code de correspondances phono-graphiques ;
- Une orthographe d'usage ;
- Une orthographe grammaticale.

Et la grammaire (de l'orthographe) s'installe tout naturellement dans l'enseignement comme un auxiliaire indispensable de l'apprentissage de l'écriture.

C'est au niveau pédagogique que s'opère l'inversion mystifiante au terme de laquelle l'orthographe nous est présentée comme une application de la grammaire, désormais élevée au rang de dogme. La grammaire de l'oral fait les frais de l'opération. Non seulement elle est passée sous silence, mais on en vient à nier son existence : la «langue» française est présentée comme une entité cohérente, usage oral et graphique confondus. On connaît la suite : l'oral est moins fidèle à l'«original», plus fou, moins structuré que l'écrit.

## LA DICTÉE DE MERIMEE

Pour parler sans ambiguïté, ce dîner à Sainte-Adresse, près du Havre, malgré les effluves embaumés de la mer, malgré les vins de très bons crus, les cuisseaux de veau et les cuissots de chevreuil prodigués par l'amphitryon, fut un vrai guépier.

Quelles que soient et quelque exiguës qu'aient pu paraître, à côté de la somme due, les arrhes qu'étaient censés avoir données à maint et maint fusilier subtil la douairière et le marguillier, bien que lui ou elle soit censée les avoir refusées et s'en soit repentie, va-t'en les réclamer pour telle ou telle bru jolie par qui tu les diras redemandées, quoiqu'il ne te siée pas de dire qu'elle se les est laissés arracher par l'adresse des dits fusiliers et qu'on les leur aurait suppléées dans toute autre circonstance ou pour des motifs de toutes sortes.

Il était infâme d'en vouloir pour cela à ces fusiliers jumeaux et mal bâtis et de leur infliger une râclée, alors qu'ils ne songeaient qu'à prendre des rafraîchissements avec leurs coreligionnaires.

Quoi qu'il en soit, c'est bien à tort que la douairière, par un contresens exorbitant, s'est laissée entraîner à prendre un râteau et qu'elle s'est cru obligée de frapper l'exigeant marguillier sur son omoplate vieillie.

Deux alvéoles furent brisés, une dysenterie se déclara, suivie d'une phthisie.

«Par saint Martin, quelle hémorragie !» s'écria ce belître. A cet événement, saisissant son goupillon, ridicule excédent de bagage, il la poursuivit dans l'église tout entière.

P. MERIMEE

Cette dictée célèbre est probablement mythique. Cf. la revue Vie et langage, juillet 1964.

Réf. — Ce texte se trouve dans le chapitre «Dictées difficiles» du Carnet d'orthographe de H. Verdier, professeur de lettres, Albertville, Savoie, paru en 1932. Elle est reproduite également dans La réforme de l'orthographe de Jacques Lafitte-Houssat, p. 81-82, Ed. Temps Futur, Paris, paru en 1950.

On s'en est tenu jusqu'ici au pluriel. Mais ces considérations sur la morphologie orthographique conviennent rarement. C'est donc ailleurs qu'il faut chercher si l'on veut saisir en toute clarté les relations de la grammaire traditionnelle avec l'orthographe.

On a montré l'inanité de la notion de complément d'objet direct. On s'est interrogé sur l'attribut, le complément d'objet indirect, le complément d'attribution, l'apposition, l'agent, les compléments circonstanciels, le sujet réel et le sujet apparent, et sous couvert de standardiser la terminologie, on a à maintes reprises tenté de mettre un peu d'ordre et de régularité dans cet appareil si minutieux et si complexe. Peine perdue. On a peine à croire qu'un attirail aussi complexe, que des distinctions aussi byzantines, des «catégories» aussi spécieuses puissent constituer encore aujourd'hui une des bases de notre enseignement s'ils ne jouaient pas un rôle infiniment plus important qu'on ne veut bien le dire. L'explication du phénomène ne peut être apportée que si l'on met à jour la solidarité profonde qui unit à l'apprentissage et à la pratique de l'orthographe une «théorie» syntaxique foncièrement étrangère aux préoccupations actuelles de la linguistique.

Au centre du système (au moins pour genre, nombre et personne), il y a l'accord grammatical. La pratique de l'accord orthographique présuppose l'acquisition par l'esprit d'un certain nombre de classes «syntaxiques» et de techniques manipulatoires fondées sur ces classes. C'est sur ce point très précisément que la grammaire se sépare de la grammaire (implicite) de l'oral.

Prenons l'exemple des notions de transitif et de complément d'objet direct. Gross (4) les dénonce comme «complètement inutiles pour les descriptions grammaticales» et «ne correspondant à aucun phénomène linguistique précis». Mais la pratique de l'orthographe exige leur utilisation. Comment faire autrement l'accord du participe passé dans *la fille sympathique qu'elle a été* et *la fille sympathique qu'elle a eue*? Depuis que l'apprentissage du latin (et donc de l'accusatif) a perdu sa place d'honneur dans l'enseignement, le complément d'objet direct ne saurait plus justifier son existence ou sa survie que par le rôle qu'il joue sur ce terrain.

Qu'une réforme de l'orthographe audacieuse ose supprimer les règles d'accord du participe passé, et l'on verra ce qui reste dix ans plus tard de tout l'attirail des compléments du verbe. Pourquoi le complément d'agent? Tout simplement parce qu'il est un concept corollaire de celui du complément d'objet direct dans le cadre de la transformation passive, technique manipulative bien connue. Le complément d'objet «indirect»? C'est qu'il fallait bien enseigner (et donc conceptualiser) la distinction graphique entre il m'a vue et il m'a plu. Certains pensent que la grammaire traditionnelle aurait pu faire l'économie de la distinction entre complément d'objet indirect et complément d'«attribution». Mais c'est sa logique même qui la lui impose. En effet une formulation claire de l'opposition entre ces deux compléments énonce : il y a complément d'objet direct quand on peut dire «voir X» et complément d'objet indirect pour «plaire à X», et l'accord du participe passé se fait dans le premier cas, mais pas dans le second. Formulation imprudente qui risque d'entraîner des graphies contraires à l'usage : *les fleurs qu'il m'a donné* (puisqu'on dit «donner à X»). Il faut donc opposer à un complément d'objet indirect interdisant tout accord, un complément d'attribution qui l'autorise, au prix d'une manipulation plus complexe.

Comme on le voit, la logique interne de la théorie a ses exigences. Bien sûr, elle restera incapable de donner une vision cohérente de l'ensemble, multipliera les exceptions et fera une place importante aux gallicismes qui résistent à son analyse. Mais les compléments circonstanciels viennent parfaire l'édifice branlant des compléments verbaux. Dans : *son règne a duré dix ans, dix ans* est bien complément «direct», mais pas complément d'objet direct puisque l'orthographe refuse l'accord dans *les dix ans qu'il a duré*. Ainsi apparaissent les compléments «moins étroitement liés à l'action verbale» (on se demande en quoi) et appelés «circonstanciels». Et comme les distinctions deviennent, par la force des choses orthographiques, de plus en plus subtiles (cf. les difficultés d'accord avec *coûter, valoir, peser, vivre*), il faudra encore raffiner et apprendre à distinguer le «complément circonstanciel de temps» du complément d'objet direct (de temps?) qui suit le verbe vivre dans *il a vécu dix ans*.

(4) «Remarques sur la notion d'objet direct en français», Langue française, février 1969.

Tout se passe en effet comme si les concepts grammaticaux apparaissaient en aval du fait orthographique.

Nous voyons la grammaire traditionnelle comme un appareil théorique aux prétentions ou aux possibilités limitées, mais parfaitement adapté à son objet : servir d'auxiliaire pédagogique à l'acquisition de l'orthographe.

La modernisation de l'enseignement de la grammaire n'aura de chances réelles aussi longtemps du moins qu'on ne s'attaquera pas à l'obstacle essentiel, l'orthographe.

### LA DICTÉE DU «DIABLE»

Les Français disputent à l'envi de leur orthographe. Qu'elle ait fâcheuse réputation, on n'en saurait douter. Qu'on n'en conclue pas qu'elle est illogique. Quelques problèmes qu'elle pose (et ils sont nombreux), quelles que soient les difficultés qu'elle soulève, quelque embrouillées qu'en paraissent les règles, elle n'exige qu'un peu de travail et de méthode. Les grammairiens ne se sont pas seulement donné la peine de la codifier : ils se sont plu à la rendre accessible. Quoi qu'on en ait pu dire, le travail auquel ils se sont astreints n'a pas été inutile. Les efforts qu'il a coûtés, les recherches qu'il a nécessitées ne doivent pas être sous-estimés.

Que ce soit ignorance ou laisser-aller, beaucoup trop d'élèves tombent sans remords dans les traquenards de l'écriture. On hésite maintes fois avant d'écrire les infinitifs accoter, accoster, agrandir, agripper, aggraver, alourdir, aligner, alléger, apurer, aplanir, aplatir, appauvrir, etc. On s'embrouille fréquemment dans les suffixes : ceux par exemple d'atterrir et amerrir ; de tension et rétention ; de remontoir et promontoire ; de prétoire et vomitoire ; de vermisseau, souriceau, lapereau, bicot et levraut ; de trembloter, tousoter, crachoter, frisotter, ballotter, grelotter ; de grément, dévouement, repliement, éternuement, braiment, châtement ; de gaiement, gentiment, éperdument, ambiguement, dûment, crûment, etc.

Qu'on ne croie pas ces distinctions injustifiées. Quoiqu'on n'en voie pas toujours la raison sur-le-champ, on n'en saurait vraiment diminuer le nombre qu'aux dépens de la clarté. Hormis quelques-unes, elles ne sont dues qu'au souci de distinguer graphiquement les particules homonymes. Les quelques quatre mille familles de mots qui figurent dans notre lexique sont, au surplus, régulières. Le radical y apparaît constamment sous la même forme. Certaines font néanmoins exception : celles notamment où l'on trouve les mots baril, baricaud ; combattant, combatif, cantonade, cantonal ; charroyer, charretée ; encolure, accolade ; déshonorer, déshonneur ; irascible, irrité ; occurrence, concurrence ; follement, affolement ; prud'homme, prudhommeque ; persifler, sifflotement ; insuffler, boursouffler ; consonance, dissonance ; imbécile, imbécillité, etc. Quant aux désinences verbales, elles sont parfois difficiles à appliquer. Sachons écrire sans hésitation celles de l'impératif (va, cueille, tressaille), du subjonctif (que nous criions, fuyions, ayons, soyons), du futur (j'avouerais, tu concluras, il nettoiera, j'essuierai, tu tueras, nous mourrons, vous pourrez), du présent (je revêts, tu couds, il geint, je répands, tu feins, il résout, je harcelle, tu râtelles, il martèle, je cachette, tu époussettes, il furète, j'écartèle, tu halètes, il cisèle, etc.).

Ce texte, où l'on n'a voulu citer que des mots du vocabulaire courant, montre que notre orthographe est souvent compliquée, voire ambiguë, sinon arbitraire. Mais elle est inséparable de la langue. Même les écrivains lui restent attachés. Ils sont pourtant, plus que d'autres, en butte à ses tracasseries, c'est-à-dire plus souvent exposés à tomber dans ses chausse-trapes. Quoi qu'en pensent ses détracteurs, elle est affaire, tout à la fois, de réflexion et de mémoire. Ses subtilités même(s) imposent une salutaire discipline. Quels que soient les efforts qu'elle exige, il faut bien qu'on l'acquière. N'est-elle pas, comme le dit Sainte-Beuve, «le commencement de la littérature» ?

R. T.

Réf. — Ce texte se trouve aux pages 411-412 du livre de R. Thimonnier : *Le code orthographique et grammatical, coll. Marabout service - Savoir pratique.*

Que veut prouver René Thimonnier avec cette dictée ?

Après lecture de notre code et l'écriture de la première phrase de la dictée de Mérimée à titre d'entraînement, je l'ai dictée à mes deux filles. Résultat : un texte presque sans erreur (cf. négation).

Faites-vous mêmes l'expérience.

La dictée du diable ,  
Lè franse dispute à l'anni de leur orthographe  
k'èle e facheuze réputation, on an soie  
doute' k'on an honkela pa k'el è ilojike  
kèlke problème q k'èle poze e il son nombre  
kèlke sa lè difficulté k'èle souleve,  
kèl' anbrouyé kan parise le règle, el  
n'eqzije k'un peu de travail e de méthode,

## 14. La nécessité d'une simplification

Tout ce qui a été dit jusqu'ici implique déjà le besoin d'une simplification. Mais celle-ci n'est pas seulement désirable : elle s'avère indispensable.

La communication écrite, malgré tous les moyens audiovisuels modernes, reste primordiale. A l'école elle constitue la base de la correspondance interscolaire en même temps que la réalisation de tous les travaux écrits. Dès que l'élève commence à écrire, il n'arrive pas à comprendre les graphies différentes correspondant à un même son. Et cette difficulté subsiste, souvent jusqu'à un âge très avancé de la scolarité.

Comme l'indiquait R. Barcik (*Pour l'enfant vers l'homme* n° 122, déc. 73), la réforme répond à une nécessité historique. Il est impensable qu'alors que notre orthographe était phonétique au XI<sup>e</sup> siècle, nous en soyons aujourd'hui à posséder l'orthographe la plus aberrante qui soit.

Notre langue parlée continue à évoluer, obéissant aux nécessités de la vie sociale. L'orthographe, par contre, reste figée, et ne représente qu'une langue morte, depuis longtemps révolue.

Une simplification sérieuse sera une mesure démocratique, parce qu'elle permettra à quiconque d'écrire librement, sans avoir à redouter aucun obstacle et sans recourir à une aide étrangère. Ceci est vrai par exemple dans la rédaction des lettres adressées à une administration. Pour que les textes officiels soient toujours compris dans leurs détails par n'importe quel citoyen, il faut qu'ils soient aussi aisément compris sous leur forme écrite que sous leur forme parlée.

C'est chaque jour, et dans des circonstances variées que notre orthographe entrave l'activité intellectuelle de la plupart des Français, et s'oppose à la divulgation de notre langue parmi les étrangers.

## 15. La réforme de l'orthographe à l'étranger

(ordre alphabétique)

**ALLEMAND.** — Pendant l'entre-deux guerres, la langue allemande, qui avait une orthographe assez simple, a quand même connu quelques retouches. Quand j'ai fait l'occupation, j'ai constaté par exemple que sur certaines enseignes, les doubles lettres (qui ont une répercussion sur la prononciation brève de la voyelle qui précède) s'écrivaient avec une seule lettre surmontée d'un trait :  $\bar{m}$  au lieu de *mm*.

**ANGLAIS.** — Dans un nombre important de classes, pour remédier à une orthographe compliquée, on a utilisé tout d'abord une écriture phonétique : l'Initial Teaching Alphabet (I.T.A.) qui permet une composition plus précoce des textes libres. Une statistique a prouvé que dans ces classes les élèves

connaissaient l'orthographe traditionnelle avant les autres, sans doute parce qu'ils s'intéressent davantage à l'orthographe. Aucune réforme proprement dite.

**CHINOIS.** — Les caractères ont été très simplifiés, ce qui réduit le nombre de coups de pinceaux par syllabe. Un alphabet phonétique a été prévu : l'alphabet latin auquel une seule lettre a été ajoutée pour la prononciation de *ng* (comme en anglais et en allemand dans *ing, ung, eng, ong, ang*) la voici :  $\eta$ . L'alphabet est utilisé pour faire connaître la langue officielle, la plus répandue, en indiquant sa prononciation. Les caractères sont communs dans le nord et le sud, mais se prononcent différemment. Le président de la commission d'alphabétisation assurait en 1957 que dès que tout le monde connaîtrait le chinois officiel parlé (HAN) les caractères pourraient être abandonnés. L'alphabet est utilisé aussi avec les enfants.

**ESPAGNOL.** — L'espagnol est la langue latine à l'orthographe la plus rationnelle.

**HOLLANDAIS et FLAMAND.** — Une simplification a été réalisée, il y a une trentaine d'années. Une autre est à l'étude entre les deux commissions hollandaise et flamande. Elle ne recule pas devant la création d'homographes.

**ITALIEN.** — Pas de problème (de même qu'en Espagne). Des collègues Ecole Moderne se plaignent cependant d'une difficulté presque unique : la différenciation des deux *a*.

**ROUMAIN.** — Troisième réforme. 1952. « Dans l'élaboration de la nouvelle orthographe, l'Académie a été guidée par les principes suivants : créer une nouvelle orthographe plus simple, plus rationnelle ; tenir compte des usages graphiques qui ne donnent lieu à aucun doute ou à aucune erreur ; donner comme base à la nouvelle orthographe le principe phonétique permettant la prononciation la plus fidèle. » (*Hebdomadaire Contemporanul*.)

**RUSSE.** — Une dizaine de simplifications opérées après la révolution qu'il est inutile de détailler, car cela obligerait à parler de la langue russe. L'écriture s'y rapproche de la prononciation, les lettres doubles inutiles disparaissent. La lettre muette (« signe dur ») qui suivait certaines consonnes a été supprimée ; on a même calculé l'économie apportée par cette seule réforme. L'orthographe russe était pourtant peu difficile. Des alphabets ont été créés pour les langues des minorités qui ne possédaient pas encore d'écriture.

**TURC.** — L'alphabet latin a remplacé l'alphabet arabe.

**VIETNAMIEN.** — Bien que cela ait entraîné l'emploi de signes diacritiques (signes qui modifient la prononciation d'une lettre : accent, cédille, tréma...) assez nombreux (contrairement au chinois), l'alphabet latin a remplacé les caractères.

## 2. La simplification de l'orthographe

### 21. Orthographe populaire du Mouvement de l'École Moderne (I.C.E.M.) Pédagogie Freinet

**Principes** Toute simplification de notre orthographe ne prend d'importance que si :

— Elle s'attache à la suppression des lettres et signes superflus.

Ex. : *Je ne suis pas folle - Je ne sui pas fole.*

— Elle recherche l'expression d'un son par une seule graphie.

Ex. : *le gaz, la brise, la plage, la girafe, la tasse, la noce, la leçon, cueillir, autant en emporte le vent.*  
***Le gaz, la brise, la plaje, la jirafe, la tase, la nose, la leson, keuyir, autan an anporte le van.***

On n'écrit que ce que l'on prononce. Ex. : ***la tanpérature du malade.***

Le code n'emploie pas de lettres nouvelles ; on utilise les lettres de notre alphabet. Il est donc possible à quiconque de lire tout de suite l'orthographe simplifiée après lecture du code.

Les liaisons entre deux mots se marquent par la finale du premier mot. Ex. : ***le baromètre èt o bo fikse, lèz anfan.***

**Code** Sans changement pour : *a e i o u - b d f g j k l m n p r s t v z - gn ch an on ou in un oi oin eu eur ien.*

Changement pour :

*é* ou *è* pour *ai, ei, ê, est, et...*

*i* pour *y (i)*

*o* pour *au, eau...*

*k* pour *c, q*

*y* pour *ill*

*j* pour *ge, gi*

*s* pour *ss, ce, ç, t, x (passe, noce, leçon, nation, six)*

*an* pour *en...*

*in* pour *ain, ein...*

*on* pour *om*

*ks* pour *x (taxi)*

*gz* pour *x (exact)*

**Remarques** Pour la prononciation, on peut se reporter à celle des dictionnaires. Les accords sont supprimés.

### 211. Principes généraux de l'orthographe populaire

#### Réforme phonétique

Une réforme phonétique intégrale n'a pas été retenue bien qu'elle soit sur le plan du raisonnement la meilleure. Elle demanderait un apprentissage même pour la seule lecture des textes par les adultes. Elle est actuellement utopique sur le plan social sinon sur le plan technique. Elle ne pourrait être populaire comme notre code qui peut être compris à première lecture. Notons que notre système graphique autorise, si plus tard l'évolution de la langue l'imposait, l'adoption d'une écriture intégralement phonétique.

#### Réforme globale

Nous avons abandonné tout projet de réforme partielle de même que l'établissement d'une liste de simplifications avec un ordre de priorité.

La nature des changements que nous proposons ne nécessite pas leur introduction par étapes. La facilité d'utilisation de notre code, notre expérience le confirme, permet l'adoption globale de la réforme. Toutefois, il reste vrai que l'accoutumance visuelle ne se réalisera que progressivement.

#### Code graphique

Notre but est d'utiliser toujours, autant que possible, les mêmes lettres pour les mêmes sons.

Le cheminement naturel va de la prononciation à l'écriture, un graphisme peut répondre à un ou même deux phonèmes (5). Au contraire, il faut éviter absolument plus d'un graphisme pour un seul phonème.

(Suite page 25.)



Madame ! Comment s'écrit  
orthographe ?

# ACTUALITES

## de L'Éducateur

*Billet du jour :*

### **UNE SELECTION QUI SELECTIONNE QUOI ?**

*Nous sommes par principe contre la sélection et le système actuel des examens mais on nous répond souvent, et pas seulement dans les milieux réactionnaires : «Ne soyez pas utopistes. Vous savez bien que tout le monde n'est pas capable d'accéder à n'importe quelle responsabilité et l'examen ou le concours sont, à tout prendre, préférables à l'appréciation subjective portée sur un livret scolaire et encore plus au système des recommandations et des influences extra-universitaires qui se substituerait à la disparition des examens.»*

*Pour simplifier la discussion, faisons semblant de croire que la spécialisation des tâches est un postulat intangible, la sélection un impératif absolu, que des enseignants subjectifs ont un éclair d'objectivité lorsqu'ils corrigent un examen. Posons simplement la question : une sélection qui sélectionne quoi ? Et je voudrais citer deux exemples.*

*Dans les départements où l'on recrute des normaliens, le nombre des candidats est dix fois supérieur à celui des places disponibles. Alors on institue un concours. «A la bonne heure ! devraient dire les partisans de la sélection, le chômage des jeunes aura au moins l'effet de permettre un super choix, on va pouvoir sélectionner les futurs instituteurs qui manifesteront les meilleures qualités de pédagogie, le meilleur contact avec les enfants...»*

*Comme les candidats ont été jugés sur une dissertation dont voici, à titre d'échantillon, un sujet : «Que pensez-vous de cet aphorisme de Paul Valéry : le sujet d'un ouvrage est à quoi se réduit un mauvais ouvrage», est-il impertinent de demander à quels indices les examinateurs vont dépister parmi les copies, celles des plus aptes à enseigner ?*

*Des candidats en orthophonie ont été sélectionnés à l'écrit sur le sujet suivant : «Commentez cette phrase de W. Blake (je pense, car je cite de mémoire) : un sage et un sot ne voient pas le même arbre.» Est-il iconoclaste de demander sur quels critères on aura choisi les plus aptes à aider les enfants atteints de troubles du langage ?*

*Alors tant pis, nous serons impertinents et iconoclastes car nous dénions la moindre validité aux résultats d'une telle sélection.*

*On prétend souvent que les adjudants, lorsqu'ils ont besoin de volontaires pour une corvée, demandent : qui sait faire de la bicyclette ou parler anglais ? On peut se demander si c'est beaucoup plus stupide. A une époque où l'armée avait besoin d'un nombre limité de conscrits restant sept ans sous les armes, elle faisait un tirage au sort. Les hiérarchies académiques et universitaires se voudraient plus futées, il n'est pas évident qu'elles soient moins arbitraires.*

M. B.

## DES NOUVELLES DES CHANTIERS

### CHANTIER B.T.

Je me propose de réaliser un projet 

● **Intitulé :** LES MAMMOUTHS.

● **Mon nom et mon adresse :** Henri DELETANG, rue de l'Aubépine, 41600 Lamotte-Beuvron.

● **L'idée de la réalisation vient de :** Une classe de 5e III. Nous avons réalisé un numéro spécial de notre journal *Le Raboliot* (juin 76). Les classes qui l'ont reçu pourraient nous donner déjà un premier avis.

● **Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :**

— La découverte des mammouths : vestiges anatomiques, représentations préhistoriques.

— La vie des mammouths.

— Les hommes préhistoriques et les mammouths.

— Les mammouths aujourd'hui.

● **Age des lecteurs :** C.M. - 1er cycle.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** M. Le Professeur L.-R. Nougier a accepté de contrôler le projet et nous demandons à M. Le Professeur J.-P. Lehman, du Muséum National d'Histoire Naturelle, qui nous a déjà donné des renseignements, de bien vouloir également lire notre travail.

Je me propose de réaliser un projet 

● **Titre :** ETUDE DE LA IONOSPHERE : L'ANTENNE DE CHABRITS.

● **Nom du responsable :** Pierre JOUVE, école de Chabrits, 48000 Mende.

● **Plan de la brochure :**

— De la Terre à la ionosphère.

— Moyens d'étude de la ionosphère.

— L'antenne de Chabrits : caractéristiques, construction, fonctionnement.

— Rôle de cette antenne.

— Traitement des signaux reçus - l'équipe de chercheurs.

— Que sait-on de la ionosphère ? Quels problèmes restent à étudier ?

● **Limites données au sujet :** Donner une vue générale d'un moyen d'étude moderne mais il est bien certain qu'on ne peut entrer dans le détail d'un sujet aussi spécialisé.

● **Niveau visé :** C.M.2.

● **L'aide que je sollicite :** Photo du radio-télescope de Nancay, du récepteur de Montpazier (Dordogne).

Je me propose de réaliser un projet 

● **Intitulé :** J'ECRIS DES LIVRES POUR LES ENFANTS.

● **Mon nom et mon adresse :** Roger JUILLARD, chemin de La Taillée, Terrenoire, 42100 Saint-Etienne.

● **L'idée de la réalisation vient de :** Dans notre bibliothèque nous avons *Petipatou* (Flammarion). Nous avons invité dans notre

classe Jacqueline Held et Armand Laval qui sont l'auteur et l'illustrateur de ce très joli album. Ils sont venus et ont dialogué avec nous. Ensuite une correspondance intense s'est établie entre la classe et les deux artistes pour l'élaboration de nos B.T.J.

● **Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :**

— Pourquoi écrit-on un livre ?

— Comment se réalise un livre ?

— Les problèmes de la création littéraire.

— Impacts du livre.

● **Le sujet est limité à :** l'approche intuitive des principaux problèmes soulevés par la création littéraire ressentie par des enfants de huit ans à travers leur propre expérience de créateur.

● **Avec ce sujet, je me propose principalement de :** Outre ces problèmes qui ne peuvent être qu'effleurés et d'un nombre limité, démystifier l'objet-livre (ici très joli album illustré) en mettant l'enfant en contact avec les créateurs (qui sont des papas et des mamans).

● **Niveau de la brochure :** A partir de fin C.E.1.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** Problèmes d'illustration surtout (me réclamer la liste de photos ou montages qui seraient bienvenus) : Aline Roméas, prof. d'E.N. et membre du C.R.I.L.J. et du G.F.E.N. contrôle la partie historique.

Je me propose de réaliser un projet 

● **Intitulé :** J'ILLUSTRE DES LIVRES POUR LES ENFANTS.

● **Mon nom et mon adresse :** Roger JUILLARD, école d'application, Les Ovides 1, 42100 Saint-Etienne.

● **L'idée de la réalisation vient de :** Se reporter au projet B.T.J. : *J'écris des livres pour les enfants*.

● **Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :**

— Pourquoi illustre-t-on ?

— Comment se réalise ce travail ?

— Problèmes de la création chez l'illustrateur.

— Quelques problèmes posés par le livre-objet (traduction, tirage, publicité, critique, répartitions financières...).

● **Le sujet est limité à :** Voir le premier volet de l'entretien *J'écris des livres pour les enfants* avec aspect complémentaire : la création chez l'écrivain et la création chez l'illustrateur sont proches l'une de l'autre sur le plan pratique (elles se confondent même : c'est la création tout court, dans notre jargon adulte).

**Avec ce sujet, je me propose principalement de :** Ouvrir des pistes de réflexion qui pourraient se diversifier et se préciser avec l'aide de l'adulte et en fonction de l'utilisateur de la B.T.J.

● **Niveau de la brochure :** A partir fin C.E.1.

● **L'aide que je sollicite :** Voir le premier volet du reportage.

### Pour les pages « magazine »

Paulette Lagofun, 40570 Onesse et tous les camarades (voir liste dans le n° 2, p. 16) qui reçoivent des journaux scolaires — si vous leur en adressez ! — afin de composer les rubriques des pages « magazine » de la B.T.J. et de la B.T. estiment que « vous seriez gentils et aimables d'effectuer un premier tri (en réunion du groupe par exemple, ou un soir en travail de groupe). Vous agrafez un signet qui dépasse du journal à la page ou aux pages proposées. » (Si vous envoyez seulement une feuille — mais alors ce n'est plus un périodique... — portez nettement la référence du journal et de la classe : c'est obligatoire !)

Merci de votre participation.

### Dossiers pour l'enseignement spécialisé

L'Association Ecole Moderne - Pédagogie Freinet des travailleurs de l'enseignement spécial a publié les dossiers suivants :

- 1 *Calcul et mathématiques dans les classes spéciales* (2 numéros) - 10 F
- 2 *La lecture - Classes d'attente et d'initiation - La vie dans une classe de «petits»* (3 numéros) - 15 F
- 3 *La coopérative de travail dans les classes spéciales - Vers l'autogestion chez les grands et petits* (3 numéros) - 10 F
- 4 *Expériences d'autogestion dans quatre classes spécialisées* - 10 F
- 5 *Les correspondances interscolaires dans l'enseignement spécial - Les journaux scolaires dans les classes spécialisées* - 12 F
- 6 *Expression libre - Liberté d'expression dans l'E.S.* (2 numéros) - 10 F
- 7 *L'expression orale - Recherches - Les marionnettes* (3 numéros) - 10 F
- 8 *Techniques sonores et déficience intellectuelle - Audiovisuel - Musique et chant libre - Expression corporelle* - 12 F
- 9 *Pédagogie Freinet et éducation physique - Plein air - Classes de neige et classes vertes dans l'E.S.* (5 numéros) - 12 F
- 10 *Premier bilan en S.E.S. + Expérience de stage en S.E.S.* (2 numéros) - 12 F
- 11 *Education de l'adolescent déficient intellectuel* (132 p.) - 10 F
- 12 *Décloisonnement dans l'E.S. (en S.E.S. et C.D.P.)* (2 numéros) - 12 F
- 13 *Fonctions du groupe en pédagogie Freinet* (60 p.) - 6 F
- 14 *Techniques d'impression* (très fort numéro spécial, 230 p.) - 25 F
- 15 *Le magnétoscope en S.E.S. - Utilisations pédagogiques* (92 p.) - 9 F
- 16 *Vers une communauté éducative en E.N.P.* (114 p.) - 11 F
- 17 *Travaux manuels - Fiches techniques* (spécial octobre 76) - 12 F

L'association publie *Chantiers*, revue mensuelle d'animation pédagogique : abonnement 45 F pour une livraison de 600 pages.

Adressez abonnement et/ou commande(s) ainsi que le règlement établi au nom de A.E.M.T.E.S. compte 108399/45 à B. MISLIN, 14, rue du Rhin, 68490 Ottmarsheim.

## DES NOUVELLES DES CHANTIERS

### Rencontre « techniques audiovisuelles » Brecey (Manche) 30 juillet - 12 août

Cette XXIIIe quinzaine de travail, mise sur pied grâce à l'organisation efficace des ménages Cahu et Barrier, a réuni son contingent habituel de travailleurs déjà engagés et de camarades nouvellement venus pour une étude sérieuse de l'audiovisuel.

Pour qu'une rencontre de travail assez longue se tenant au cours des vacances soit réussie, il ne faut pas seulement songer à organiser le travail ; les petits détails des conditions matérielles ont leur importance. Nos organisateurs les avaient soignés, si bien que tout s'est déroulé sans problème, ce qui a permis de soutenir un rythme de travail relativement intense :

— Chaque matin : réunion d'information sur un point pédagogique ou de technique...  
— Puis, ensuite, travaux en ateliers.

— A 17 heures, réunion pédagogique générale alimentée par des réalisations issues des classes (ex. : débats, entretiens en classe, chants libres et musique, incidence psychologique du magnétophone et des techniques parlées, utilisation de la documentation audiovisuelle, etc.).

— Chaque soir : écoute et projection de réalisations élaborées.

Chaque participant, tout en choisissant une option principale : photo ou son, a pu enregistrer, monter la bande magnétique et développer ses diapositives noir et blanc et couleur (plus de 2 000), bref, mieux dominer les techniques audiovisuelles.

Le groupe des jeunes, enfants et adolescents, comme chaque année, a œuvré avec efficacité et a souvent étonné les adultes, parfois trop conditionnés par leurs expériences passées et la prévention dont il font preuve envers les appareils.

#### DECISIONS PRISES A LA RENCONTRE

##### 1. Prises de son et prises de vues réalisées dans le milieu.

Tout en permettant les expérimentations, elles augmenteront la masse de documents rassemblés par Michel Cahu en vue d'une synthèse sur la vie dans le bocage normand, où l'on entendra et verra aussi bien les adultes que les enfants (la ferme traditionnelle, la ferme moderne, les chevaux, le bocage et ses problèmes, les haies et le remembrement, la culture maraîchère, la baie du Mont Saint-Michel et ses problèmes, etc.). Le travail continuera au cours de l'année.

##### 2. Photo.

Deux circuits photo sont lancés et permettraient de garder le contact et de continuer le travail. D'autres camarades peuvent s'y joindre. Ecrire à : Daniel LEGER, Beausite Serger, 39200 Saint-Claude.

La diapositive noir et blanc est facile pour les enfants, et avec quelques précautions, le développement couleur n'est guère plus difficile ; deux heures après la prise de vue : pouvoir projeter les diapositives a été bien apprécié de tous.

##### 3. Cinéma.

Malgré l'absence d'un animateur permanent, deux soirées ont été consacrées à des projections en super 8. A ce sujet, nous rappelons que :

— La cinémathèque super 8 I.C.E.M. existe. N'importe quelle classe de notre mouvement peut prendre connaissance des réalisations des autres grâce à cette cinémathèque : profitez-en. Son adresse : Marc GUETAULT, 22, rue Voltaire, 37500 Chinon.

— Nous décidons que le film de Marc Guetault : *L'Oiseau chanteur* sera copié, pour la cinémathèque super 8. Ce film résume toutes les techniques d'animation à la portée des enfants.

— A Rouen, au congrès I.C.E.M. : IIIe Festival du Cinéma à l'Ecole, confrontation de réalisations nouvelles.

##### 4. Son - éditions.

a) B.T. Son : Orientation maintenue vers une documentation que les classes ne peuvent puiser dans le milieu local. Pour 1976-77 : édition d'un ensemble de trois albums répondant aux questions fondamentales que se posent les enfants concernant la Terre, la vie, l'évolution. Réalisé avec Philippe TAQUET du C.N.R.S. et Yves COPPENS, sous-directeur du Musée de l'Homme, cet ensemble devrait être apprécié ; certains éléments seront d'ailleurs inclus dans une exposition qui se tiendra pendant six mois au moins au Palais de Chaillot sur les origines de l'homme. Ce sera donc : n° 868 : HISTOIRE DE LA TERRE ; n° 869 ORIGINES DE L'HOMME ; n° 870 : IL Y A CENT MILLIONS D'ANNÉES (les grands reptiles du secondaire et la dérive des continents). C'est-à-dire les dernières informations et documents fournis par ceux-là même qui travaillent sur ces sujets et qui les mettent à la portée de nos enfants. SOUSCRIVEZ et FAITES SOUSCRIRE autour de vous à B.T.Son.

Dans cette ligne, pour 1977-78, une équipe travaille en vue de la mise au point d'un ensemble réalisé avec Joël DE ROSNAY : DE LA MATIERE INERTE A LA MATIERE VIVANTE : LES ORIGINES DE LA VIE.

Seront programmés ensuite : VIE QUOTIDIENNE AU DEBUT DU SIECLE, en milieu rural et en milieu urbain, de même que A LA PECHE AUX MOULES et DANS LE MARAIS POITEVIN, auxquels des équipes se sont consacrées.

B.T.Son reste trop rurale dans les sujets traités... Hélas, à qui la faute ? A VOUS qui ne mettez pas en œuvre des travaux axés dans le milieu ouvrier. B.T.Son est ce que nous la faisons. Ce n'est pas simple peut-être d'évoquer avec exactitude, sans coloration, un milieu urbain, moins typé, plus complexe qu'un milieu rural... Au travail...

b) D.S.B.T. : Rappelons que dans chaque disque de cette collection, en un quart d'heure de documents uniquement sonores, moins denses que dans les B.T.Son, on aborde un sujet qui ouvre des pistes ultérieures de recherche dans le milieu même de nos classes.

L'an passé, trois numéros (sur les quatre annuels) étaient constitués par des apports de classes (L'ENFANT ET LA POESIE : n° 20, LOGIQUE ET MERVEILLEUX CHEZ L'ENFANT : n° 21 ; TOUR DU MONDE DE FIN D'ANNEE : n° 19. Le n° 18 : HISTOIRES DE BERGERS complétait la B.T.

Son n° 864 : MOUTONS DES ALPES ET DES CAUSSES).

L'ordre de parution de cette année n'a pas été déterminé avec précision. Ce sera parmi :

— ENFANCE (entretien avec Robert SABATIER).

— MEDECIN DE CAMPAGNE, MEDECIN DE QUARTIER.

— VIE AU VILLAGE AU DEBUT DU SIECLE.

— LA VIE, LA MORT (au cours élémentaire).

— LA JUSTICE (entretien avec Casamayor), etc.

c) AUTRES DISQUES : Une équipe avec Jean-Louis MAUDRIN a mis la dernière main au premier supplément «ART ENFANTIN ET CREATIONS : «HUMOUR ?» et a présenté des réalisations sonores de grand intérêt, qui n'étaient pas seulement des sons bizarres mis bout à bout. Un progrès certain a été accompli.

d) UTILISATION DE LA DOCUMENTATION AUDIOVISUELLE : Le dossier commencé l'an passé et centralisé par Robert DUPUY n'est pas aussi étoffé qu'on aurait pu le croire... les camarades n'aiment pas écrire, hélas. C'est dommage ! Il nous faut malgré tout faire le point, pour diffuser rapidement notre point de vue. Il nous semble nécessaire que ce dossier comporte, en plus des comptes rendus d'utilisation diverses :

— Un volet précisant l'esprit de notre documentation, afin de nous démarquer des aides audiovisuelles habituellement connues sur le marché.

— Un autre sur les possibilités d'amélioration des conditions d'écoute et de projection d'un document audiovisuel en classe ; elles sont déterminantes et il ne semble pas que le corps enseignant dans son ensemble — conditionné par le matériel habituellement vendu et promu pour des raisons commerciales — soit apte à voir clair, seul, dans ce domaine.

Que les retardataires envoient leur papier à : Robert DUPUY, école F.-Pelletan, 17200 Royan.

#### CONCLUSION D'ORIENTATION

##### 1. Nécessité d'informer.

Au cours de ces dernières années, devant la généralisation du matériel audiovisuel, la multiplicité des réalisations issues des classes (nous avons sorti plus de 100 disques qui sont au catalogue C.E.L.), l'usage permanent de l'audiovisuel à la maison... nous avons pensé qu'enseignants et enfants allaient, par eux-mêmes, déterminer le choix d'une voie judicieuse leur permettant de ne pas se laisser abuser tout en exploitant les formidables possibilités de ces techniques. Il n'en est rien.

Il nous faut réaffirmer la nécessité de mettre tous les appareils entre les mains des enfants et d'aller au delà d'un «bricolage» de peu d'intérêt qui recèle en lui-même l'abandon de lendemains prometteurs.

Par son ignorance ou ses préventions, l'enseignant est souvent un obstacle à une prise en charge efficace par les enfants de ces moyens d'expression.

Sommes-nous mieux armés qu'il y a dix ans, ou quinze ans ? Nous nous posons sérieusement la question, car la «démocratisation» des appareils a surtout profité à la

## DES NOUVELLES DES CHANTIERS

vulgarisation de matériels médiocres et gadgetisés qui ne permettent pas de réelles possibilités d'expression et réduisent les exigences à d'indigentes réalisations (diapositives commentées avec «de la musique»; réalisations sur Mini K7 sans montage...) et par là-même, a donné à l'utilisateur l'illusion qu'il connaissait la technique d'expression. (Pas besoin d'une rencontre de douze jours pour savoir manipuler les quatre boutons d'un magnétophone! nous a dit un collègue).

### 2. Importance des outils.

Pour la première fois cette année, nous avons manqué de magnétophones à bande **permettant le montage, c'est-à-dire la création.**

Et que nous offre le marché désormais? Rien qui nous satisfasse, de moins en moins. Malheureusement, depuis l'impossibilité de la diffusion du magnétophone C.E.L., nos illusions vont croissant sur la robustesse et la qualité sonore minimum nécessaire pour un prix moyen que doit posséder un magnétophone à usage scolaire!

Même notre Mini K7 améliorée par Gilbert PARIS et qui permet des prises de son pouvant être ensuite utilisées pour des éditions (B.T.Son, D.S.B.T., etc.) est menacée de disparition au profit de l'appareil à enregistrement automatique à microphone incorporé... L'assassinat total d'une qualité minimum!

Un magnétophone à bande, deux pistes, mono, avec défilement à 10 cm/s, permettant facilement le montage, et pouvant résister cinq ou six ans à un usage intensif avec les enfants est **INTROUVABLE.**

Il nous faut pourtant nous attaquer d'urgence à ce problème grâce au service audiovisuel I.C.E.M. - C.E.L., sans quoi les **TECHNIQUES SONORES** efficaces deviendront du passé.

### PRIORITE A UN MATERIEL DE QUALITE MINIMUM !

Parallèlement, il nous faut refaire une série d'articles d'information sur l'utilisation des techniques audiovisuelles en milieu scolaire : les possibilités éducatives étant liées intimement aux performances des supports utilisés pour l'expression.

### 3. Sonothèque et dépôts.

Dans les magasins voués à la vente, de la bande magnétique super mince qui défile à vitesse réduite dans des appareils quatre pistes qualifiés du «label» Hi Fi Stéréo, il est impossible de trouver le «pain» nécessaire à un travail intelligent : bande de robustesse normale convenant aux montages, adhésif spécial, colleuse (nous avons dû construire la nôtre!), bande amorcée... C'est pourquoi nous continuerons à tenir des dépôts dans certains départements. Pour les isolés, demander à : Lucien BUISSON, 15, rue des Roses, Saint-Maurice-l'Exil, 38550 Le Péage-de-Rousillon.

C'est également lui qui, depuis un an, remplace René PAPOT à la gestion de la sonothèque I.C.E.M.-C.E.L. Elle rassemble plus de cent titres de réalisations qui n'ont pu être édités, ainsi que de longues séquences brutes de prises de son dans les classes, sur des sujets divers qui sont si appréciés dans les auditoriums que vous pouvez ouvrir lors d'un stage, d'une réunion, d'un congrès. Demandez-lui les renseignements sur son fonctionnement.

### 4. Un pour tous...

N'oubliez surtout pas ce volet de la devise de la coopération. L'efficacité ne peut venir que si vous faites parvenir aux différents correspondants de la commission vos réalisations, seule façon ensuite de permettre et d'enrichir des synthèses profitables à tous.

Quelles réalisations?... Toutes... Si vous saviez combien tel chant libre, telle discussion, telle séquence d'interview que vous jugez «ordinaire» peut prendre de valeur, rapproché de celui qui nous est parvenu d'ailleurs, d'une classe que vous ne connaissez pas!

A vous écouter!

Et pour terminer, mettons aussi en relief une déficience qui nous est apparue... Peu, trop peu de réalisations, de créations audiovisuelles son et image... d'enfants qui utilisent pleinement les possibilités de créations sonores en liaison avec les images; d'enfants qui racontent leurs histoires, des histoires... C'est difficile à saisir... bien sûr, lorsque ça jaillit! Un seul remède : être **TOUJOURS** prêt à enregistrer correctement. Nous essaierons de vous aider.

### 5. Congrès de Rouen.

Nous vous demandons un effort en deux sens :

1. Créations audiovisuelles par les enfants ;
2. Rassembler tous les documents sonores sur ce qui devient pour nous un thème de travail : **émergence des problèmes affectifs des enfants à travers leur expression orale sous toutes ses formes.**

Et n'attendez pas février ou mars pour nous faire parvenir ce que vous aurez glané. Merci.

Service audiovisuel I.C.E.M. :  
Pierre GUERIN, B.P. 14  
10300 Sainte-Savine

## Education corporelle

Coordination générale : Simone HEURTAUX  
21, rue du Haut-de-l'Echelotte, Paron, 89100 Sens.

Le point après les journées d'été :

1. Chantier langage-geste (resp. S. HUGUET).

Travailleurs :

Mireille TERRAZA, Pernes 84 (C.P.).  
Jean-Paul BLANC, Bollène (C.M.1-C.M.2).  
Hélène BADIE, Bollène (perfectionnement).  
Patricia BROS, Pernes 84 (C.M.).  
Jeannette METAY (49).  
Marianne FOUQUET, école de Changé (maternelle).  
Gabriel MARCIANO, Grenoble.  
Y. DANIEL (35) (second degré).  
G. RAOUX (44) (C.E.S.).  
D. VERDIER, Saint-Sever 14380 (C.E.G.).

Travail en cours :

Cahiers de roulement lancés à la suite du congrès de Clermont. Pour l'instant, outil de réflexion.

2. Fiches F.T.C. éducation corporelle (resp. M. GOUREAU et 89). 30 fiches prêtes, échéances de parution ne dépendant pas du secteur.

3. Préparation d'une rencontre éducation corporelle prévue pendant le congrès de Rouen.

M. Vallette, LAMBERT, 48170 Châteauneuf-de-Randon.

A.-M. MORLET, Saint-Thierry, 51220 Hermonville.

J.-P. LIGNON, école de Pinon 02320.

J. LAMBERT, école maternelle Pierrefeu, 83390 Cuers.

Comme tous les modules n'étaient pas présents, il importe que les absents puissent intervenir sur la suite du travail. Prendre contact avec S. Heurtaux.

## Commission Musique

Ses buts :

- Favoriser l'expression musicale des enfants.
- Approfondir le «pourquoi» et le «comment» de l'expression musicale.

Son organisation :

### Les correspondants départementaux :

Il est nécessaire au travail des différents chantiers que la musique sorte des classes (parce qu'il y en a de la musique dans les classes). Une personne par département ayant simplement «l'œil» musical peut orienter vers la commission tout le travail ignoré jusqu'à maintenant, orienter également les camarades simplement intéressés. Il suffit de nous communiquer l'information musicale du groupe départemental et de communiquer au groupe les informations émises par la commission musique.

Ceux qui sont intéressés peuvent écrire à J.-J. Charbonnier.

### Départements ayant déjà un correspondant musique :

- 02 Pierre FOURRIER, 8, rue Y. Siegfried, 02200 Belleu et Jean-Pierre LIGNON, école de Pinon, 02320 Anizy-le-Château.
- 45 Jean-Pierre RUELLE, école de Garambault, 45190 Beaugency.
- 51 Anne-Marie MORLET, St-Thierry, 51220 Hermonville.
- 60 Jean-Louis MAUDRIN, 10, rue Roland-Dorgelès, 60510 Bresles.
- 66 Jean-Noël CORBALAN, 5, rue Serrabone, 66300 Thuir.
- 74 Christian MOUIN, école maternelle, 12, rue F. David, 74100 Ville-la-Grand-Annemasse.
- 78 Michel CADIOU, école de l'Hautil, 78510 Triel-sur-Seine et Cécile BERGER.
- 85 Joëlle DEMINIER, école de Chevrette, 85370 Nalliers.
- 94 Jean-Jacques CHARBONNIER (adresse ci-dessous).

### Rencontres :

Une rencontre musique a eu lieu au mois d'août au sein du stage audiovisuel de Brecey. Outre qu'on a pu y parler de l'organisation de la commission, cette rencontre a permis d'achever la maquette du disque «Humour?», et de réaliser à partir des techniques d'enregistrement et de montage, des créations musicalisées adultes sur bandes magnétiques. Cette rencontre semble nous avoir été très profitable. Elle est certainement à renouveler. Pourquoi pas au congrès de Rouen? Aux intéressés d'en fixer le thème et le contenu.

L'animateur de la commission :  
Jean-Jacques CHARBONNIER  
6, allée A. Gravier, apt 6102  
94400 Vitry

## DES NOUVELLES DES CHANTIERS

### Chantier : Pratique quotidienne du texte libre

Ce chantier est ouvert à tous les camarades ayant participé ou non aux débats du congrès de Clermont sur la **pratique quotidienne du texte libre** et sur **expression libre et apprentissage**.

Pour participer à ce travail, il suffit de mettre par écrit sa propre pratique du **texte libre**.

Adressez votre courrier à : Jacques TERRAZA, avenue de la Gare, 84210 Pernes-les-Fontaines. C'est un chantier ouvert à tout le monde, premier et second degré.

#### ESPRIT DANS LEQUEL NOUS TRAVAILLERONS

Si vous ne partagiez pas cette façon de procéder, proposez-en une autre. On lui fera un accueil très chaleureux.

Les notes prises au cours des séances du congrès de Clermont ont été ventilées suivant quatre points qui sont revenus le plus souvent.

1. Naissance du texte libre dans la classe.
2. Mise au point et exploitation.
3. Apprentissage et expression libre.
4. Le texte libre dans l'expression libre.

Conformément à ce que nous avons dit à Clermont, ces notes doivent servir de point de départ à une réflexion globale sur le texte libre. Il est important que chacun d'entre nous dise par écrit ce qu'il fait.

— On parle de mise au point, mais on ne dit pas comment on met un texte au point.

— On parle d'apprentissage, mais on ne sait pas ce qu'on entend par apprentissage.

\* Est-ce l'acquisition de notions exigées par les programmes ?

\* Est-ce au contraire, l'intégration par l'enfant de structures linguistiques en profondeur ?

— On parle d'incitation, de sollicitation, d'aide, mais on ne dit pas comment on sollicite, comment on aide, etc.

Le but de ce chantier est justement d'obtenir ces témoignages qui nous font défaut, afin qu'ils fournissent au mouvement l'image de la pratique du texte libre en 1976-77...

Car le mouvement a besoin de connaître sa nouvelle définition du texte libre et affirmer sa position face à :

— La B.E.M. que beaucoup de monde dit périmée ;

— L'utilisation faite du texte libre, au dehors, puisque ce mot a été introduit dans les instructions officielles.

### Cauduro été 76

Cauduro, ça marche encore. Contre vents et marées. Dès le 1er juillet et même avant (Pentecôte) des camarades sont venus, ont travaillé, se sont rencontrés, re-trouvés, re-connus.

Et malgré l'incertitude des finances, malgré le manque de bras masculins par moment (les femmes étaient plus nombreuses cette année) les travaux ont avancé et ce, dans trois directions.

Tout d'abord l'aménagement de la propriété : des murs ont été consolidés sérieusement, deux passages aménagés avec deux belles voûtes de pierres, 28 poutres scellées, 40 m<sup>2</sup> de plancher posés sur les 70 m<sup>2</sup> que compte la grande pièce. Seul, le manque de matériau chez le fournisseur nous a empêché de finir. Qu'importe, ce plancher a été joyeusement inauguré, le soir même, à la lueur des bougies.

Puis, le C.A. s'est réuni, comme prévu, le 5 août. Il a pris plusieurs décisions : déplacement à Cannes de deux camarades chargés de prendre en charge la comptabilité, d'un camarade aux Journées de Nice pour les contacts avec la C.E.L., préparation (déjà) de l'expo du congrès, etc. Un compte rendu plus détaillé sera envoyé ultérieurement à ceux qui le demanderont.

Enfin, Michèle Boursier, trésorière, a pu prendre en main toute la comptabilité. A l'aide de tous les documents en sa possession, elle a mis au point un fichier qu'elle espère complet. Chaque fiche comprend : le nom de l'associé, sa dernière adresse connue de nous, tous ses versements datés depuis le début de la S.C.I. Cauduro, le numéro de ses parts (attention : pas de certificats, le numéro des parts inscrit sur ce certificat). Vous pourrez ainsi vérifier si des erreurs ont été commises et nous pourrons, enfin, établir les certificats qui ne l'ont pas été. Nous allons essayer également de mettre au point un plan comptable de la S.C.I.

Et tout ceci, tout en échangeant nos points de vue, d'une manière peu structurée certes mais vivante, sur la pédagogie Freinet, la vie de nos classes, la vie de l'I.C.E.M., des groupes... Nos champs de vision se sont élargis.

Nos connaissances culinaires aussi, comme d'habitude mais aussi sur la région, notre environnement immédiat : sentiers de randonnée découverts par les «lève-tôt», excursions, etc.

Il reste encore beaucoup de choses à faire. La première, et ceci à la demande des camarades qui ont pu se plonger dans la lecture des «archives» enfin classées, de rappeler le pourquoi, le but de cette aventure. C'est pour cela que nous envoyons à tous les associés et à ceux qui le demanderont, la toute première lettre, celle qui a tout déclenché. Lisez-la, ou relisez-la !

En second lieu, il nous faut rembourser avant la fin de l'année 76 les camarades qui nous ont prêté de l'argent aux moments difficiles. Je sais, aujourd'hui c'est difficile pour tout le monde, mais pour eux... qui attendent ? Alors, vite une nouvelle part (ou un nouvel associé) : 200 F en une ou plusieurs fois (chèques à adresser à Michèle BOURSIER, rue du Commandant Bourdais, 44420 La Turballe ; libellé du chèque : S.C.I. Cauduro, C.C.P. 3600-29 Marseille). Et puis si cela vous est difficile de prendre une part, pensez à votre cotisation : 10 F par an depuis 74 !!! Nous ne les avons pas toutes ! Cette année, l'A.G. de Clermont a porté cette cotisation à 20 F (cotisation de soutien : 50 F). Ne l'oubliez pas : nous aussi, nous sommes une **coopérative**.

Dans d'autres circulaires, nous aborderons les projets pour 1977.

Je vous avoue avoir été parfois inquiet pour l'avenir de Cauduro. L'été 76 m'a redonné confiance. J'espère que vous saurez l'entretenir.

Maurice ROCHARD  
Thézan-les-Béziers  
34490 Murviel-lès-Béziers

### Stage de Saint-Brieuc (2 au 7 septembre)

— Spécial, différent, correspondant à quoi ? A une demande nouvelle des enseignants ? A une pression, à des propositions fortes de quelques anciens ?

— Stage très jeune. Plus de 80 jeunes dont 40 normaliens. Une poignée d'anciens, 22 second degré.

— Certains attendaient des techniques précises ; comme elles tardaient à venir, il y a eu 6 départs.

— Un travail pratique a pourtant existé : en maternelles, perfectionnement (rencontre avec des élèves), imprimerie, lecture C.P., second degré, peinture, étude du milieu...

— Pourtant on a également connu la pédagogie ; mais vécue dans des activités d'expression, pour ainsi dire par l'intérieur. En forgeant. C'est vrai que c'est inhabituel pour des nouveaux, surtout quand on va bientôt se trouver seul devant une classe, pour la première fois.

— Une exposition riche avait lieu à deux pas du C.E.S., organisée avec les seuls documents de l'Ouest, elle couvrait beaucoup de techniques et de secteurs d'âges (35, 44, 29, 22).

— Les débats du soir, pourtant sérieux, furent bien suivis. Mais peu de personnes de l'extérieur.

Le stage était en principe auto-géré. Au départ, la grille des activités était blanche, mais elle se trouva trop vite remplie. En particulier, on ne profite pas assez de la première journée. On ne sut pas perdre du temps pour laisser se lever la parole dans les groupes de huit. C'est dû à une mauvaise présentation de la chose.

— En fin de stage le bilan fut écourté. On ne réserva pas assez de temps pour l'expression de chaque participant, pour faire le point des impressions, des comportements, des critiques.

— Quelques expériences nouvelles : expressions corporelles, autres expressions, biographies, présentation de documents audiovisuels, discussions avec d'anciens élèves de classes Freinet.

P. LE BOHEC

### Après le stage régional de Saint-Brieuc...

La rentrée s'est faite et chacun s'est retrouvé confronté avec les problèmes que pose inévitablement l'organisation de sa classe. Ces problèmes-là, nul ne prétend les avoir résolus pour toujours.

Mais il y a parmi nous ceux qui démarrent avec peut-être plus que d'autres, d'autres soucis : le C.A.P. à passer ; ce que pense l'inspecteur ou l'inspectrice ; le problème des parents... d'où l'idée, non du parrainage (de l'ancien qui couve le jeune), mais de solidarité, de constitutions d'équipes de camarades travaillant dans le même secteur géographique, avec éventuellement l'aide d'un plus ancien. Pour le camarade isolé, l'adresse du copain travaillant dans le même secteur.

Organisons notre travail de solidarité pédagogique et par là-même munissons-nous de nos «garde-fous».

P. YVIN

## PANORAMA INTERNATIONAL

### Relations avec la Ligue Internationale des Enseignants Espérantistes

*Internacia pedagogia revuo* (revue de cette association) publie en espéranto des articles sur la pédagogie Freinet :

● Dans le n° 3 (1975), 4 pages, soit le 1/6 de la revue :

— Des éducateurs luttent pour un véritable changement.

— Rencontre Internationale des Educateurs Freinet. Important événement en Pologne en août 76 : IXe R.I.D.E.F., rencontre internationale d'enseignants pratiquant les techniques de la pédagogie Freinet.

● Dans le n° 1 (1976) :

— Prendre en charge son travail scolaire, ce qui implique d'autres outils et d'autres formes de contrôle.

Abonnement : Groupe des Espérantistes de l'Enseignement (G.E.E., C.C.P. 1018-02 W Toulouse) : 20 F par an.

Articles en espéranto à envoyer à : Gaston TURIN, 43, rue Emile-Magnin, 25300 Pontarlier.

L. et J. MARIN

### Visites de classes par des enseignants hors frontières

Ecole Irène Joliot-Curie, 80, avenue de la Dhuis, 93170 Bagnolet. Cours élémentaire 1re année 1974-75 ; cours élémentaire 2e année 1975-76 avec les mêmes élèves.

— Mme PERLET, professeur Ecole Normale, Bruxelles.

— 7 étudiants, normaliens(nes), Bruxelles.

— Mme DARTHET, professeur Ecole Normale, Bruges.

— 4 étudiants, normalien(nes), Bruges.

— M. TSUNEHIRO, professeur arts plastiques, Osakafu (Japon).

— Mlle REQUENNA, professeur arts plastiques, Madrid.

— Nohélia PEREZ, directrice, Nicaragua.

— 5 étudiants, Institut des langues romanes, Copenhague.

— Misako AIHARA, professeur arts plastiques, Yokohama.

— Mme TOBAIS, professeur arts plastiques, Brasilia.

— Sylvia DEFIOR, Espagne.

— Amalia DE TORREALBA, inspectrice maternelle primaire, Vénézuéla.

— Nawal NOUN, professeur arts plastiques, Beyrouth.

— 5 étudiants, normaliens(nes), Odensee (Danemark).

— Mme KROOK, enseignante, Jarfalla (Suède).

— Ase DEGNBOL, enseignante, Ballerup (Danemark).

— 2 enseignantes (délégation U.N.E.S.C.O.) Costa Rica.

— 2 enseignantes (envoyées par R. U.), Brésil.

— Alain LANSON, psychologue scolaire, Montréal.

— Dominique CHARRON, institutrice, Montréal.

— Ingemar NORDIN, principal, Arjang (Suède).

— Margareta EWALD, institutrice, Arjang.

— Gien MYREN, institutrice, Arjang.

— Bernt HAMMARTION, instituteur, Arjang.

— Marianne GUSTARSSON, psychologue scolaire, Arjang.

— Ezza AGHA MALEK, professeur Ecole Normale (actuellement étudiante à Lyon), Tripoli (Liban).

Soit en deux années scolaires : 55 personnes de 11 pays : Danemark : 21 ; Belgique : 3 ; Suède : 6 ; Brésil : 3 ; Canada : 2 ; Liban : 2 ; Costa Rica : 2 ; Japon : 2 ; Nicaragua : 1 ; Vénézuéla : 1.

#### Préoccupations de ces visiteurs :

1. Profiter de leur séjour en France pour voir fonctionner des classes Freinet dans le pays même où est née cette pédagogie.

2. Voir fonctionner une classe Freinet en ville. Les livres qu'ils ont lus les laissent généralement perplexes quant à l'application en école de ville.

Ils sont toujours très intéressés.

**Durée des visites :** de une demi-journée à plusieurs journées consécutives ou non.

**Questions administratives :** Les visiteurs ou l'organisme qui les envoie (I.N.R.D.P., U.N.E.S.C.O., Ecoles Normales, Centres d'échanges internationaux, etc.) font la demande auprès de l'inspection départementale. Aucun problème.

Depuis quatorze ans que je reçois des hors frontières dans ma classe, j'ai souvent gardé des relations plus ou moins durables, plus au moins espacées avec certains. Ils m'ont parfois envoyé directement d'autres visiteurs.

Etant donné la facilité d'accès de mon école par le métro, je suis très souvent sollicitée et je dois pratiquer une régulation des visites (je reçois aussi des Français). J'entends rester maître des conditions de visite, ce qui m'a amenée à refuser des visiteurs hors frontières, soit parce qu'une administration parisienne me prévenait trop tard, soit parce que les camarades hors frontières trouvaient trop tard la filière jusqu'à ma classe, des administrateurs parisiens leur ayant proposé beaucoup de visites, sauf celle des classes Freinet qu'ils demandaient !

**Bilan :** Il est banal de dire que l'on ne peut que s'enrichir en ayant des contacts avec des personnes de différents pays. Mais notre plus grand ennemi est le manque de temps. Beaucoup de visiteurs arrivent quand la classe est déjà commencée (quand on est en visite à Paris, on se couche tard) et ils repartent dès que la classe est terminée.

La plupart des visiteurs font état du nombre élevé d'élèves par classe dans leur pays. Ils apprécient la facilité de contact avec les enfants, leur liberté.

Fera-t-on encore longtemps des rapports sur les visites de classes ? Depuis 68, on discute beaucoup dans les groupes, on agit moins ! Avant 68, dès qu'on avait fait un stage, on se sentait moralement l'obligation de recevoir, dans un souci coopératif. Maintenant, les camarades cherchent des arguments : travail supplémentaire bénévole, ma classe est-elle une classe Freinet, nécessité d'être toujours en bonne forme physique et morale pour recevoir, séjour d'au moins huit jours dans la classe, etc.

Sans méconnaître la valeur de ces arguments, j'ai choisi de recevoir. La F.I.M.E.M. intéresse peu le groupe, j'en parle donc peu.

Dans la région parisienne, déjà les Reuge à Choisy ne recevront plus de visiteurs, ce sera bientôt mon tour d'arrêter. Je souhaite que des camarades plus jeunes prennent la relève.

Ce qui me semble le plus intéressant, c'est ce que les visites apportent aux enfants. Ce serait si long d'en parler que je ne le fais pas aujourd'hui.

Louise MARIN  
Bagnolet, le 1-7-1976

### Correspondance scolaire internationale

#### A QUELLES CONDITIONS PEUT-ON BENEFICIER DE L'AFFRANCHISSEMENT AU TARIF «IMPRIMÉS» ?

Beaucoup d'envois effectués dans le cadre d'une correspondance scolaire internationale peuvent bénéficier du tarif «imprimés», ce qui diminue sensiblement le coût de l'opération.

La réglementation des dispenses et des réductions d'affranchissement étant extrêmement complexe, surtout en ce qui concerne le régime international, il peut arriver qu'on ait quelques difficultés, dans certains bureaux de poste, à obtenir l'application de cette mesure.

Il peut être bon, dans ce cas, de connaître la référence du texte officiel correspondant. Pour la France, il s'agit de l'Instruction Générale III, articles 132 à 139, page 65 du Guide Officiel A.

On y trouve le passage suivant :

«Sont admis au tarif général des imprimés :

— Les envois de la poste aux lettres (1) échangés entre élèves d'écoles s'ils sont expédiés par l'intermédiaire des directeurs des écoles intéressées ;

— Les devoirs originaux et corrigés d'élèves, à l'exclusion de toute autre indication ne se rapportant pas directement à l'exécution du travail ;

— Les manuscrits d'ouvrages et de journaux ;

— Les partitions ou feuilles de musique manuscrites...»

Renseignements recueillis par  
R. MAROIS

(1) «Les envois de la poste aux lettres comprennent les lettres, les cartes postales, les céogrammes et les petits paquets.» (Définition donnée dans l'Instruction du 5 novembre 1975, parue au Bulletin Officiel des P.T.T.)

### Correspondance internationale

Plusieurs classes primaires italiennes étudiant le français comme langue étrangère ou langue seconde (Val d'Aoste) souhaitent correspondre avec des classes Freinet françaises.

Ecrire à : R. MAROIS, Les Vernes, Coulanges, 58000 Nevers.

Les camarades ayant demandé des classes anglophones sont avertis que l'attente sera longue, car le déficit des demandes en provenance de ces pays est très élevé cette année.

## PANORAMA INTERNATIONAL

### R.I.D.E.F. 1976 Le forum de pédagogie

Le forum, animé par Halina Semenowicz, Bogumila Kollek et Jacques Brunet a été très régulièrement suivi. Les participants en ont reconnu l'intérêt : il répond à un besoin d'échanges réciproques et d'approfondissement. C'est une occasion unique pour confronter nos pratiques pédagogiques.

Sa réussite tient à plusieurs facteurs :

— D'abord l'abondance et la qualité des documents présentés : film de Bogumila Kollek sur une école de ville, films de Hans Jörg sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, diapositives diverses, plans de travail, livrets et fichiers autocorrectifs, etc., documents qui ont permis un mouvement dialectique fructueux entre pratique et théorie.

— Nous avons apprécié ensuite la présence des enfants et des adolescents : nous garderons un merveilleux souvenir des enfants d'Umisatow avec lesquels la communication s'est immédiatement établie malgré la barrière de la langue ; intéressante encore la rencontre avec les adolescents cinéastes qui ont pu voir un film réalisé par des adolescents français du même âge.

— L'intérêt est sans doute venu aussi du fil directeur discuté et adopté dès la première séance : l'organisation coopérative du travail en rapport avec les exigences des divers pays. Ce fil directeur a permis d'éviter la dispersion. Il correspondait au souci majeur des participants.

Nous pensons qu'il faut maintenir et développer pour l'avenir ces principes : documents, présence d'enfants, thème directeur.

Il nous faut toutefois apporter quelques critiques :

— D'abord le manque de temps : alors qu'aux R.I.D.E.F. précédentes le forum disposait d'une heure par jour, il n'était prévu cette année que 5 heures ! Nous avons pu caser, malgré certains inconvénients, une sixième heure au cours de la visite de l'école d'Umisatow, ce qui a permis à un nombre limité de participants de voir les diapositives de Jacques Baud et de Bogumila Kollek sur la coopérative. La demande des participants était telle que nous avons dû ajouter deux séances.

— L'horaire choisi (17 h 30-18 h 30) a gêné un certain nombre de camarades pris par leur travail d'atelier.

— Bien qu'il y ait progrès par rapport aux R.I.D.E.F. précédentes nous aurions souhaité davantage de documents et de témoignages de différents pays, afin d'arriver à une véritable confrontation.

— Une difficulté vient aussi de l'engagement et de l'information très variables des participants qui attendent soit un approfondissement, soit une information, avec tous les degrés intermédiaires. Il est souvent difficile de faire émerger les besoins réels.

Malgré ces critiques, le bilan nous paraît positif. La preuve en est le désir de poursuivre cet échange par correspondance, et la décision de publier une synthèse de notre travail (par exemple dans le *Lien F.I.M.E.M.*) sur l'organisation coopérative du

travail. Jacques Brunet accepte de recevoir la correspondance à ce sujet et de la rediffuser sous forme de multilette.

Jacques BRUNET  
Bogumila KOLLEK,  
HALINA SEMENOWICZ

Suites du forum 76 : courrier à adresser à Jacques BRUNET, 30, rue T. Ducos, 33000 Bordeaux, France.

### Allemagne Fédérale Les terrains de jeux d'aventure : une expérience difficile mais prometteuse

30 000 terrains de jeux, voire 100 000 selon certaines estimations, manquent en République Fédérale. Ces chiffres éloquentes ne sont que l'un des nombreux aspects du problème posé en Allemagne par l'implantation et l'aménagement de terrains de jeux pour enfants. Le bon vieux tas de sable, le traditionnel toboggan et autres distractions classiques ne sont plus au goût du jour : les parents — mais aussi les enfants — préfèrent de loin les terrains de jeux d'aventure. Les organisateurs de ces terrains d'aventures partent du principe qu'il faut donner aux enfants le moyen de développer leur imagination, de leur permettre d'effectuer un retour à la nature perdue au beau milieu de l'environnement citadin.

Le but de l'opération est de mettre les enfants de la ville à l'aise, loin des remontrances des parents. Enfin, les jeunes devraient pouvoir se livrer librement à leurs instincts constructifs : planter des clous, scier des planches, peindre du papier, construire des cabanes en bois, allumer des feux de camp.

Les terrains de jeux d'aventure avaient reçu l'approbation de nombreux parents réunis en associations et de pédagogues progressistes. Mais tout n'était pas résolu. Non seulement les représentants des administrations municipales se sont montrés sceptiques mais les problèmes d'argent et de surveillance également ont largement contribué à compliquer la réalisation de tels terrains de jeux en Allemagne. Les municipalités ont longuement hésité, estimant que les risques étaient trop importants : comment l'enfant livré à lui-même, ou presque, pourrait-il s'en sortir sans jamais se blesser ? demandait-on anxieux. Ainsi dans le quartier de Essen-Borbeck par exemple la ville avait accepté de donner gratuitement un terrain de 6 000 m<sup>2</sup> à l'association locale : « Davantage de place pour les enfants », qui ne dépensa pas moins de 520 000 marks (1 040 000 F) pour son aménagement. Mais la ville, soudain consciente de ses responsabilités, décida de remplacer l'eau d'un petit bassin artificiel par un tas de sable, afin d'éviter les risques d'accident. D'autres mesures de sécurité furent prises qui, petit à petit, enlevèrent à ce terrain son caractère d'« aventure ».

A Pinneberg, près de Hambourg, grâce au concours d'un groupe de personnes, un terrain d'aventure avait été ouvert en 1973 sur un terrain municipal. La ville avait versé 70 000 marks pour son aménagement. Six semaines plus tard, ce centre aéré était fermé. Motif : on attendait 50 enfants par jour, il en est venu le double. Un moniteur n'était plus suffisant pour surveiller et s'occuper des enfants. La ville refusant de payer un second moniteur, la municipalité décida de mettre un terme aux activités de ce terrain.

Malgré les nombreux échecs et les difficultés rencontrées, de nombreux pédagogues et éducateurs continuent à affirmer que l'aménagement de ces nouveaux terrains appartient à l'avenir. Un avenir, où les obstacles à surmonter ne manqueront pas.

Tiré du *Pariser Kurier* n° 799.

### Suisse S.V.P. photo-jeunesse

L'Association suisse des jeunes photographes (S.A.S.J.F.) qui s'efforce de développer la photo à l'école dispose d'une ligne téléphonique pour conseiller à toute heure les jeunes qui souhaitent être guidés pour leurs prises de vues ou l'installation de leur laboratoire. Le responsable du service est un photographe diplômé, membre de l'association, et non un chargé de relations publiques d'une maison commerciale.

### Italie L'école buissonnière institutionnalisée

Après Catania (Sicile), Naples, Bari et Milan vont faire fonctionner des « écoles buissonnières » à l'instigation des ministères de l'Éducation et de l'Intérieur et réservées aux enfants « allergiques à la vie scolaire ».

R. UEBERSCHLAG

Source : *Schweizerische Lehrerzeitung* (17 juin 1976).

### Communiqué

La Fédération du Cinéma Éducatif et des Techniques Audiovisuelles organise deux stages d'initiation à la photographie noir et blanc (théorie, prises de vues, travaux en laboratoire) au cours des week-ends suivants :

— Samedi 20 et dimanche 21 novembre 1976.

— Samedi 11 et dimanche 12 décembre 1976

au Centre de Formation à Saint-Pierre-les-Nemours à l'orée de la forêt de Fontainebleau.

Conditions et renseignements : Fédération du Cinéma Éducatif, 27, rue de Poissy, 75005 Paris.

# Le coin du C.R.E.U.

L'Éducateur n° 4 du 10 novembre 1976

## REFLEXIONS SUR LE TEXTE LIBRE, ECRITURE DES ENFANTS

Dans le coin des « Livres et revues » de *L'Éducateur*, nous avons indiqué l'importance du livre de Pierre Clanché pour la pratique et la théorie issues du mouvement de l'École Moderne et contribuant au développement de notre mouvement. Continuons à participer au travail de Pierre en lisant son livre attentivement, c'est-à-dire dans un esprit de critique constructive. P. Clanché rappelle l'origine et la signification de « l'institution texte libre » (p. 19) : le texte libre est d'abord, sans qu'il soit besoin pour l'enfant d'employer ces grands mots, une « pratique matérialiste de l'écriture » (p. 19 à 27) ; c'est, en même temps, et sans qu'il soit besoin de parler de politique aux enfants, un acte politique (p. 27 à 36), dévoilant progressivement, dans sa simplicité souveraine, les contraintes qui pèsent nécessairement sur l'expression libre de l'enfant. « *Un texte libre doit être vraiment libre* » disait Freinet : tout enseignant sait combien il faut lutter avec les institutions pour permettre aux enfants d'être vraiment libres lorsqu'ils écrivent des textes : « les conditions matérielles de la liberté » sont nombreuses et pèsent terriblement.

Allant encore plus profondément dans l'analyse de l'institution-texte libre, P. Clanché cherche ses rapports avec « *la conception marxiste du travail* » (p. 42 à 50) : ces pages-là ne peuvent pas être résumées, il faut les lire et les relire attentivement, avant de dire si l'on est pour ou contre. Il serait à souhaiter que chaque membre du Comité d'Animation de l'I.C.E.M.-C.E.L. les lise et se prononce, personnellement, pour ou contre.

P. Clanché aborde alors « *la part du maître* » dans le texte libre, problème capital posé très souvent par les adversaires des techniques Freinet, qui prétendent nous enfermer dans le faux dilemme : « ou bien le texte est vraiment de l'enfant, et alors le maître ne lui apprend rien en le laissant écrire ce qu'il veut, quand il veut et comme il veut ; ou bien le maître y a participé, a retouché le texte et alors ce n'est pas un « *vrai texte libre* ». P. Clanché répond d'avance à ces objections en montrant la « *rétro-action du groupe classe, puis la rétro-action du maître, rencontre du désir du maître et de celui de l'enfant : c'est le fondement de tout rapport pédagogique authentique* » (p. 54).

Après cette première partie sur « l'origine et la signification de l'institution-texte libre » une deuxième partie du livre précise « les cadres pratiqués la recherche » (p. 55 à 65) : « *c'est dans une classe coopérative I.C.E.M. que nous sommes allés recueillir notre matériel et que nous avons testé les enfants* » (p. 57) :

a) « *Nous voulions surtout une classe « comme les autres » du point de vue de l'origine socio-culturelle des écoliers. Pour cela nous avons refusé toute « classe pilote » ou même classe d'application, qui attire un public culturel plus élevé que la moyenne* » (p. 58).

b) Il fallait aussi « *faire en sorte que notre présence relativement fréquente (deux demi-journées par semaine durant un trimestre et demi) et la nature de nos activités (séances de test) perturbent le moins possible les enfants et le maître* » (p. 58). « *Compte tenu de ces exigences, nous avons jeté notre dévolu sur une classe de l'école primaire de Cazaux (33). Cette classe a la particularité (intéressante pour l'exigence b) d'être « tenue » par deux maîtres, Madame Malafosse et Massip, qui se sont regroupés pour permettre une plus grande souplesse et plus de possibilités dans l'organisation coopérative de leur classe* » (p. 59).

A partir de là, nous pouvons aborder avec plus de précisions la question qui fait l'objet de la troisième partie du livre : comment peut-on lire le texte libre ? P. Clanché indique qu'il existe au moins trois approches théoriques possibles du texte libre des enfants par les adultes :

1. L'approche à partir de la théorie psychanalytique, approche que P. Clanché critique et rejette personnellement : « *il ne nous semble pas possible (permis) de déduire une grille systématique des lectures du texte libre à partir de la théorie psychanalytique ; une telle entreprise ou bien affadirait la théorie elle-même en la constituant comme une vague anthropologie du texte, ou bien conduirait à sélectionner les textes, c'est-à-dire à asservir les faits à la théorie* » (p. 82).

2. L'approche à partir des analyses de Lévi-Strauss sur « *la pensée sauvage* » et « *l'activité mythique* » des peuples qu'on appelle faussement « *primitifs* » : bref, la recherche des ressemblances entre l'élaboration de textes libres et celle du folklore ; « *si l'on veut un mot en isme pour abrégé, on parlera de fonctionnalisme* » (p. 87) ; « *si l'on veut un mot plus concret, on parlera de bricolage* » (p. 84). P. Clanché préfère nettement cette approche à la précédente : « *on me dit que la lecture fonctionnelle du texte est un bon moyen de la dépsychologiser — dans un premier temps du moins — et d'éviter les pièges de l'impressionnisme et du psychanalysme* » (p. 89).

3. Mais l'approche que P. Clanché préfère de loin aux deux précédentes, s'inspire des recherches de Roland Barthes sur le triple rapport écrivain-texte-lecteur.

Dans la mesure où est institué un rapport d'égalité profonde entre l'écrivain et le lecteur, entre le maître et l'enfant, on peut être certain que cette recherche est dans le droit fil des invariants de Freinet et de l'École Moderne. Mais, on l'a vu par nos dernières citations, le langage de P. Clanché et de R. Barthes est très éloigné de celui de Freinet. Il faudra donc une longue marche du mouvement Freinet et dans le mouvement Freinet avant de savoir si la masse des militants de l'École Moderne est prête à assumer les conséquences pratiques des informations ou des hypothèses théoriques de P. Clanché. Le double compte rendu que nous faisons paraître dans *L'Éducateur* a précisément pour but de faciliter et d'accélérer cette longue marche. Aux militants de l'École Moderne et aux lecteurs de *L'Éducateur* de dire ce qu'ils en pensent. Toutes leurs réactions seront intégrées dans les suites que *L'Éducateur* et la revue du C.R.E.U. entendent donner aux travaux de P. Clanché. Et naturellement nous souhaitons que P. Clanché lui-même relance le débat et nous aide à progresser.

Michel LAUNAY  
C.R.E.U. - I.C.E.M., B.P. 251  
06406 Cannes cedex

## 213. La prononciation

La prononciation française s'unifie rapidement, point sur lequel il est facile de s'entendre.

Mais, «la difficulté de notre orthographe provient d'un désaccord à peu près constant entre la prononciation et l'écriture», constate René Thimonnier qui, cependant, propose une réforme insignifiante.

Nos propositions rapprochent langage parlé et son écriture. Chaque mot n'a bien qu'une orthographe et qu'une seule. Même si des prononciations personnelles ou locales interviennent en particulier pour *é* ou *è* - des (dé ou dè) la communication reste possible. La lettre *r* dont les différentes prononciations diffèrent beaucoup, ce qui ne nous empêche pas de nous comprendre. Remarquons que plusieurs sons dans l'écriture actuelle sont plus ou moins ouverts ou fermés (un mot, un héros).

Du fait de la concordance de l'écriture et de la prononciation, il est permis d'espérer une prononciation plus correcte de certains mots : gageure (gajure). Voyez la lecture perturbée par l'orthographe de août (ou), abbaye (abéi) ennoblir (anoblir), taon (tan), Chamonix (Chamoni).

## 212. Code phonétique

Notre alphabet devient :

*a - b d e - é è - f g i* (i pour y) *j* (j pour ge gi)

*k* (k pour c q) *l m n o* (o pour au eau) - *p r*

*s* (s pour ss ce ç t x) *t u v* (y pour ill) *z*

Les lettres *q x w* ne sont plus employées, *c* et *h* uniquement pour former *ch*.

Les lettres s'assemblent pour *an on ou in un oi oin eu eur ien gn*.

(5) Phonèmes : sons, pour femme /f/a/ml.

Texte du *Songe d'Athalie*, tragédie de Racine de 1691:

Du vivant de Racine :

*C'étoit pendant l'horreur d'une profonde nuit.  
Ma mere Jézabel devant moy s'est montrée.  
Comme au jour de sa mort pompeusement parée.  
Ses malheurs n'avoient point abbatu sa fierté.*

*j* et *v* sont en usage, *s* est long sauf en fin de mot, *et* est toujours représenté par *z*. En fin de mot, *i* est représenté par *z* et ornemental. On écrit des *s* non prononcés à l'intérieur des mots. On n'écrit pas le *t* dans les finales *ants*.

Pour permettre des comparaisons, voici des transcriptions dans différents codes.

Selon le projet Pernot-Bruneau accepté par la commission Langevin-Wallon en 1945.

*C'était pendant l'oreur d'une profonde nuit.  
Ma mère Jézabel devant moi s'est montrée.  
Come au jour de sa mort pompeusement parée.  
Ses maleurs n'avaient point abatu sa fierté.*

Les consonnes répétées sont supprimées, de même que *h* muet au début d'un mot et dans *th* d'un mot étranger. On écrit *j* devant *e*, *i* au lieu de *g*. *s* entre deux voyelles est écrit *z* et on écrit *s* simple au lieu de *ss*. Le *a* nasal est toujours écrit *an*. En fin de mot *x* est remplacé par *s*.

Selon l'orthographe simplifiée proposée par la Commission Beslais en 1964.

*C'était pendant l'horeur d'une profonde nuit.  
Ma mère Jézabel devant moi s'est montrée,  
Come au jour de sa mort pompeusement parée.  
Ses malheurs n'avaient point abatu sa fierté.*

Les suites de deux consonnes pareilles sont supprimées (*èle* pour *elle*) sauf dans certains préfixes (*irréparable* et *ss*). En fin de mot *x* est remplacé par *s*.

Selon le projet d'orthographe populaire :

*S'ète pandan l'oreur d'une profonde nui.  
Ma mère Jézabèl devan moi s'è montrè,  
Kome o jour de sa mor pompeuzeman paré.  
Sè maleur n'avè point abatu sa fièrté.*

Avec l'écriture phonétique de l'Association Phonétique Internationale

sete pâdâ lɔrœr dyna profôda nyi  
ma mɛ:ra zɛzabel davâ mwa sɛ mɔ̃trɛ  
kɔm o zu:r dɑ sa mɔ:r pɔpɔzɑmɑ parɛ  
sɛ malœ:r navɛ pwɛt abatɥ sa fɛsktɛ

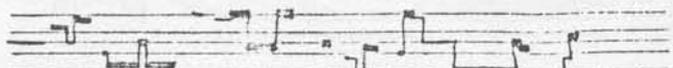
Les : notent les voyelles longues.

Dans l'écriture phonétique de l'Institut d'Ethologie :

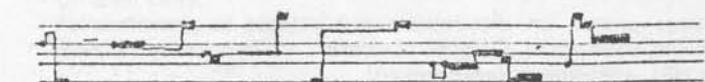
setɛ pādā lɔr̄ɔ̄r dūna profōdā nwi.  
ma mɛ̄ra žɛzabɛl davā mwa sɛ̄ mɔ̄trɛ,  
kɔm o žūr dɑ sa m̄ɔ̄r pōpōzāmā parɛ̄.  
sɛ̄ mal̄ɔ̄r navɛ̄ pwɛt̄ abatū sa fjɛrtɛ̄.

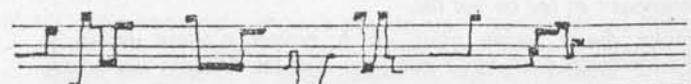
Emploi habituel chez les orientalistes, les comparatistes et les historiens de la langue.

Dans la notation positionnelle de Jean Camion :

  
c'été pendant l'horreur d'une profonde nuit

  
ma mère Jézabel devant moi s'est montrée

  
comme au jour de sa mort pompeusement parée

  
ses malheurs n'avaient point abattu sa fierté'

## 214. Le parlé et l'écrit

« Si vous rapprochez le parlé et l'écriture et comblez le fossé qui les sépare, vous vous éloignez des œuvres classiques. » C'est feindre d'ignorer que les écrivains n'ont pas toujours été excellents en orthographe et que leurs œuvres sont éditées avec l'écriture actuelle.

XVI<sup>e</sup> : *Le trétté de la Gramme Françoyze, fêt par Loui Meigrêt*

1641 : *N'en doutés point, Camille & reuoyés vn homme qui n'est ny le vainqueur, ny l'esclau de Rome.*

Le parlé, l'écrit et l'orthographe évoluent à des rythmes différents : évolution plus rapide pour la langue parlée que pour la langue écrite, presque nulle pour l'écriture.

La linguistique a provoqué un intérêt accru pour la langue parlée.

« Promouvoir une nouvelle écriture, c'est admettre que la langue parlée dispose d'une richesse de moyens équivalents à celle de la langue écrite actuelle », écrit André Chervel (6).

N'oublions pas que l'enfant se présente à l'école élémentaire avec sa langue parlée et qu'elle est le point de départ de l'apprentissage de la langue écrite. Ses premiers textes sont des textes oraux.

Si écrit et oral ont chacun leurs particularités, l'écrit facilitant la réflexion pour apporter des corrections et une réécriture, toute amélioration de l'un d'entre eux ne peut être — directement ou indirectement — que bénéfique pour l'autre.

Vaugelas, lui-même, n'affirmait-il pas la préminence de la langue parlée sur la langue écrite et de l'usage contemporain sur l'usage ancien ?

## 220. Les accents

Les accents précisent soit la nature d'un mot, soit sa prononciation. Ils rappellent parfois la disparition d'une lettre.



L'enfant qui écrit dans un texte : « Je suis allé a Paris » est sanctionné s'il écrit a sans accent grave. Il fait une erreur d'orthographe qui ne préjuge nullement d'une erreur de compréhension.

Le maintien des accents sur : *dû, sûr, mûr - à, où - ça et là, au delà, déjà, dès* ne s'impose pas.

Le *e* accentué se prononce différemment suivant les personnes dans les diverses régions de France.

Si vous prenez un dictionnaire qui indique la prononciation officielle, vous aurez quelques surprises : *les (lé), abbaye (abéi), legs (lè), allégrement (alègreman)*.

Les enseignants, eux-mêmes, plus ou moins rassurés se mettent sur leur garde aux dictées des examens pour marquer certaines différences : *et (é) de est (è)*.

L'emploi du *é* fermé pour un *è* ouvert n'altère guère la compréhension d'un texte pas plus que les accents régionaux.

(6) André Chervel, auteur avec Claire Blanche-Benveniste de *L'Orthographe*, François Maspéro éd.

Toutefois, il est toujours possible de recourir au dictionnaire.

Il semble par contre nécessaire de distinguer les terminaisons des verbes au futur et au conditionnel : *Je parlerai (Je parleré)* et *Je parlerais (je parlerè)*.

N'étant pas retenu pour marquer la nasalisation (7), l'accent circonflexe est utilisable pour les voyelles longues : *âne* à l'exclusion de son emploi pour différencier les homonymes ou pour rappeler une lettre manquante : *la forêt (la forè), l'abricot mûr (l'abriko mur)*.

## 221. Les consonnes doubles

Les consonnes doubles sont à l'origine de nombreuses erreurs avec le système graphique actuel d'autant plus qu'elles sont présentes dans de nombreux mots. Nous avons aussi des accentuations sur des lettres simples (roulement du r).

Il est très difficile de distinguer le doublement d'une consonne à l'oreille, ce qui exclut la possibilité de se fonder sur la prononciation.

Nous avons : *charrue* (un r), *follement* (un l), *honneur* (un n), *pomme* (un m).

On ne voit pas pour quel motif on pourrait conserver : *apercevoir* et *approfondir*, *chariot* et *charrue*, *influence* et *affluence*, *faisane* et *paysanne* (*apèrsevoir é aprofondir, chario é charu, influanse é afluanse, fèzane é péizane*).

## 222. Les homonymes

### Homographes - homophones

Contrairement à ce que nous pensons, nous employons pour nous exprimer de nombreux homonymes sans y prendre garde.

Mots avec même prononciation	Mots avec même écriture	
<i>la coupe</i>	<i>tu coupes, ils coupent</i>	<i>je coupe, il coupe</i>
<i>le rêve</i>	<i>tu rêves, ils rêvent</i>	<i>je rêve, il rêve</i>
<i>la porte</i>	<i>tu portes, ils portent</i>	<i>je porte, il porte</i>
<i>le teint</i>	<i>je teins, tu teins, il teint</i>	<i>je tins, le tain, le thym</i>

Les formes verbales multiplient les homonymies. D'autres homonymies concernent des mots : *ancre* et *encre*, *le foie*, une fois, *le musée*, *la bonté*, *la chaire*, *la chair*, *un ami*, un incendie dans la prononciation entière du mot ou dans l'une de ses parties.

Voici rassemblées plusieurs écritures de *s* : *J'ai reçu six portions de saucisson (J'é resu si porsion de sosison) - ç s t s cli) ss x*

Ajoutons encore les homonymes grammaticaux : *Qu'elle est jolie la cascade ! Quelle jolie cascade ! C'EST mon père, il S'EST blessé à l'usine.*

Les lettres non prononcées permettraient par l'écriture de distinguer les homonymes et apporteraient un remède à une imperfection du langage parlé.

Le langage parlé sait de lui-même parer au danger de confusion de quelques homonymes.

Christiane, l'ami(e) de Jacqueline est venu(e) — parlé.

Celui qui écrit — non celui qui lit — se reporte au sens général de la phrase pour écrire les homonymes.

Dès qu'on parle d'homonymes, on nous présente les difficultés d'une simplification : *un petit chat, un petit chas ; un temps, un taon*, mais on oublie délibérément qu'un mot n'est vivant que par le contexte : *un petit chat miaule, l'aiguille fine a un petit chas, un temps d'orage, un taon me pique.*

(7) On marque la nasalisation de *a*, par exemple, avec *n* ou *m*. En alphabet international *an - ã*.

N.B. — Le maintien de l'écriture actuelle pour *sel, mer, chef - sèl, mèr, chèf* — diminuerait beaucoup le nombre d'accents, mais en revanche la lecture serait moins facile pour les étrangers étudiant notre langue.

C'est le contexte qui nous permet d'assimiler naturellement les nuances multiples d'un même mot comme ses sens nettement différents.

Si nous prenons le mot «ferme», nous avons *le beurre ferme, de pied ferme, la terre ferme, la ferme du paysan, la ferme générale, la ferme de la charpente, la ferme !* (argot).

Ces homonymes n'offrent pas de difficultés, car ils ne se retrouvent réunis qu'artificiellement.

Le mot n'est vivant que par le contexte.

Personne n'a réclamé des graphies différentes pour ces différents mots ayant la même graphie.

Nous pouvons aussi sans crainte écrire la phrase de la série de *sin*.

«Cinq cordeliers, sains de corps et d'esprit, ceints de leur corde, portaient dans leur sein le seing du Saint-Père.»

*Sin kordelié, sin de kor é d'espri, portè dan leur sin le sin du Sin-Père.*

Cette deuxième phrase ne comporte pas plus de difficultés que la première, tout au plus pourrait-on écrire le médaillon du Saint-Père.

L'homonymie n'est pas un obstacle à la compréhension d'un texte.

## 223. Les familles de mots

Dans l'évolution de notre langue, des mots populaires se mêlent à des mots d'origine savante, ce qui entraîne des familles parallèles de mots. La parenté soit de sens, soit d'écriture n'est pas toujours facile à déceler.

*Un fond de tonneau, un fonds de commerce, les fonts baptismaux.*

*Un enfant terrible, un terrain, le cœur, un cardiaque.*

*Le temps, le printemps, un temps printanier.*

Le sens est souvent éloigné du mot d'origine. La dérivation des mots est diverse orthographiquement.

*Un examen, examiner ; un copain, une copine ; une souris, un souriceau, un chevreau, un levraut ; certain, certaine ; un abri, abriter.*

*(Le tan, le printan, un tan printanié ; un égzamin, égzaminé ; un kopin, une kopine ; une souri, un souriso ; un chevro, un levro ; sèrtin, sèrtène ; un abri, abrité.)*

Les mots d'une même famille n'ont pas les mêmes caractéristiques orthographiques.

## 224. L'étymologie

Bien qu'on veuille respecter l'étymologie principalement grecque et latine, qu'on désire ne pas défigurer les mots, on est bien obligé de reconnaître que cette étymologie n'est pas toujours respectée.

Nous avons des orthographes différentes pour la même source : *conter* et *compter* (computare), *penser* et *panser* (pansare), *appas* et *appât* (pastus).

Nous avons aussi de fausses étymologies : *poids* (pensum), *legs* (laxiare).

Beaucoup de lettres étymologiques ne se prononcent pas. De plus, des écarts très importants séparent le mot français du mot grec ou latin dont il est tiré : *bonheur* (augurium) *août* (augustus).

Si certains éprouvent une satisfaction toute intellectuelle des relations étymologiques entre nos mots et les mots des langues anciennes, les Italiens par exemple se la voient refuser avec *uomo* (homo), *orologio* (hōrologion), *trionfo* (triumphus), *telefono*, *battistera*...

Il faut ajouter que ne peuvent être sensibles à l'étymologie que ceux qui ont appris le latin ou le grec.

Il n'apparaît donc pas que la simplification de notre écriture qui écarterait les lettres étymologiques ne se prononçant pas apporterait la moindre gêne.

Comme pour le *e* accentué, la prononciation ou la non prononciation du *e* sont très diverses.

C'est pourquoi il est nécessaire de tolérer sa présence là où il n'est pas obligatoire.

Le fait d'utiliser dans notre code des groupes vocaliques (8) pour les sons nasalisés avec *n* final : *an, on, in...* et non une lettre unique rend indispensable la présence de *e* dans quelques mots.

*Caneton (kaneton), hanneton (aneton), machine (machine), bonnement (boneman).*

Le *e* en fin de mot est rarement prononcé entre deux mots (rassemblements de consonnes) : sa propre famille (pr/f), du sable fin (bl/f), du sucre roux (cr/r).

Il en est de même à l'intérieur de mots : *brebis, justement.*

Remarquons que le *e* est parfois remplacé dans le langage écrit ou parlé par l'élision (apostrophe) : *je t'regarde, je n'le r'gard' pas.* On trouve aussi de ces élisions dans les chansons.

## 226. La poésie

La versification classique impose la prononciation du *e*, mais la versification moderne se conforme de plus près à la prononciation.

Remarquons que la poésie utilise des écarts d'écriture, de prononciation, même de vocabulaire.

Suppression de finales : *encor.*

Division de syllabes : *lien, passion...*

Autres mots : *courroux, coursier, glaive...*

Et voici un poème de Verlaine transcrit en orthographe populaire :

*Le sièl è pardesu le toi*

*Le sièl è pardesu le toi*

*Si bleu, si kalme*

*Un arbre, pardesu le toi*

*Bèrse sa palme*

*La kloche, dan le sièl k'on voi*

*Douseman tinte*

*Un oizo sur l'arbre k'on voi*

*Chante sa plinte.*

*Mon Dieu, mon Dieu, la vi è la*

*Sinple é trankile*

*Sète pézible rumeur-la*

*Vien de la vile*

*K'a-tu fè, o toi ke voila*

*Pleuran san sèse*

*Di, k'a-tu fè, toi ke voila*

*De ta jeunèse ?*

Et la poésie reste poésie, et la musique reste musique.

## 227. Signes et sons particuliers

Les liaisons :

Les liaisons entre deux mots se marquent par la finale du premier mot ou par l'élision. Elles sont dues plutôt à la facilité de prononciation qu'à la grammaire.

*Un ami, l'ami.*

*Les enfants sont allés à l'école.*

*(Lèz enfan sont alé a l'ékole.)*

*Il va, va-t-il, vas-y parle, parlez-en, vous mangez, vous allez.*

*(Il va, vat il, vaz i parlez an, vou mangé, vouz alé.)*

On n'écrit la lettre de liaison que lorsqu'on la prononce.

«L'aspiration» ne comporte pas de signe particulier en français. La lettre *h* est toujours muette, mais son rôle est différent : avec liaison — *homme* —, sans liaison — *héros, enhardir* —, avec valeur de tréma — *trahison*.

(8) Groupe de voyelles formant un son (diphthongue).



Actuellement, nous avons des homonymies (je mange, tu manges, il mange, ils mangent, que je mange...). Si l'on estime que le contexte est nécessaire dans les deux séries, nous n'apportons pas de doute supplémentaire.

<i>je mangerai</i> <b>(je manjeré)</b>	<i>je mangerais</i> <b>(je manjerè)</b>
---	--

En respectant la prononciation, la différence reste marquée entre le futur et le conditionnel (voir n° 220, les accents).

Examinons l'accord du participe passé. Son non accord est une faute sévèrement jugée par les instituteurs qui voient dans la réussite de l'accord un critère d'intelligence. On s'ingéniait à proposer des dictées comportant un accord de ce genre aux épreuves du certificat d'études.

L'accord des participes passés demeure une difficulté majeure de l'enseignement élémentaire.

C'est pourquoi l'arrêté du 30 juillet 1900 acceptait sous forme de tolérance comme invariable le participe passé employé avec avoir.

*Les fleurs que j'ai cueillies (ou cueilli).*

Mais la tolérance fut limitée par un nouvel arrêté aux participes passés employés avant un infinitif ou un autre participe.

*Je l'ai entendue (ou entendu) marcher.*

Les instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire de décembre 1972 renvoient au premier cycle «l'étude de la voix pronominale» et demandent de s'abstenir «d'étudier au C.M.2 autrement que par des remarques occasionnelles les règles d'accord des participes des verbes pronominaux».

Si l'on ne peut ignorer que des nuances de sens sont marquées par l'accord ou l'invariabilité du participe passé, on ne peut que constater que les ambiguïtés deviennent des subtilités quand il faut différencier dans certains cas les compléments du verbe : complément d'objet, circonstanciel, d'agent, d'attribution — direct ou indirect.

*Les cent mètres que j'ai couru (distance).*

*Les cent mètres que j'ai courus (courses).*

Mais là, comme ailleurs, nous nous refusons à dialoguer sur des lambeaux de phrases.

*Les cent mètres que j'ai couru m'ont essoufflé.*

*Les cent mètres que j'ai courus m'ont rendu célèbre dans les milieux sportifs.*

**(Lè san mètre ke j'é kouru m'ont ésoufflé.)**

**Lè san mètre ke j'é kouru m'on randu sélébre.)**

Les professeurs de grammaire, «les marchands de participes» même s'ils reconnaissent que l'accord du participe passé présente le problème orthographique le plus difficile conviendront-ils avec nous que cet accord suive la seule règle de tous les autres accords : le respect de la prononciation.

Si l'adoption du nouveau code graphique apporte une simplification importante de notre écriture, que dire de la suppression des accords grammaticaux ? L'édifice scholastique s'effondre par pans entiers. Nous n'avons que faire d'une orthographe grammaticale ou d'une grammaire orthographique lesquelles après un apprentissage long et fastidieux ne dotent nos élèves que d'un outil sophistiqué qui se brise dans leurs doigts lorsqu'ils désirent s'en servir. Il n'est que de feuilleter un mémento orthographique pour se perdre dans la multiplicité d'énoncés de règles accompagnées de leurs exceptions ou dans les grammaires où le souci orthographique est omniprésent. Ne va-t-on pas pour obtenir le nombre de leçons requis annuellement jusqu'à subdiviser l'étude du pluriel des noms en pluriel des noms de choses, noms d'animaux...

La scholastique pour servir l'orthographe a détourné la grammaire de son véritable but : l'art d'écrire.

A l'exemple du langage parlé, nous pouvons écrire les mots en accord avec la prononciation, les relations entre les mots étant marquées par les déterminants, les liaisons (*lèz enfan*), la morphologie (*lèz enfan son bo*) et le contexte à l'exclusion des «accords grammaticaux». L'intuition de ces relations dans le langage écrit ne saurait être moins grande que celle du langage parlé.

La pratique de notre code avec la suppression des accords grammaticaux confirme que notre langue demeure fonctionnelle, donc la valeur de notre proposition.

### 3. Application de la réforme

Mais, direz-vous, cette réforme nécessaire de notre système graphique est-elle possible ? Certains l'auraient admise à la Libération au moment du renouvellement de nombreuses éditions après la pénurie du temps de guerre. D'autres la considèrent comme impensable. Pourtant bien des pays ont changé leur numération, leurs poids et mesures, leur alphabet ou réformé leur orthographe.

Voyons les problèmes que toute réforme importante pose aux éditeurs, aux bibliothèques et à leurs lecteurs.

#### 31. Dans les écoles

A une date prévue à l'avance, l'orthographe nouvelle est introduite à l'école élémentaire année par année de scolarité primaire. On débute par les cours préparatoires. Les éditeurs de livres scolaires qui les renouvellent souvent, la nouveauté comme la mode favorisant la vente, peuvent prévoir les nouveaux livres sans avoir à mettre au pilon les fins de séries. La durée d'un manuel scolaire est brève, en moyenne cinq ans. Il est donc renouvelé fréquemment, soit dans la même édition, soit dans une édition nouvelle. Nous avons vu les livres de mathématiques sortir rapidement des presses pour la mathématique moderne, même pour des programmes provisoires, et remplacer les anciennes éditions.

Pour les examens et concours, il paraît nécessaire que les points attribués à l'orthographe soient transférés aux autres épreuves de français.

Parallèlement de nouveaux programmes d'étude de notre langue seront établis et mis en application progressivement à l'école élémentaire et au premier cycle de l'enseignement du second degré.

#### 32. Par les éditeurs

Comme nous conservons les lettres de l'alphabet actuel, du jour au lendemain, machines à écrire et linotypes frappent selon le nouveau code. D'ailleurs, les techniques les plus modernes d'édition n'utiliseront plus la typographie. Les éditeurs ont introduit nombre de signes nouveaux pour les symboles de la mathématique moderne. Si la réforme retenait le caractère *ŋ* pour le son *ng*, il pourrait être ajouté sans difficulté à notre alphabet.

### 33. Par les autres usagers

Une date différente de celle prévue pour les scolaires — si on le juge nécessaire — est déterminée pour l'introduction du nouveau système graphique dans les textes officiels, journaux, revues...

Comme il est facile de s'initier au nouveau code, les adultes s'adapteront sans peine à la nouvelle écriture. Ils continueront à pouvoir lire les textes en « ancienne orthographe ». Les dictionnaires actuels donnent pour la plupart la prononciation des mots dans l'écriture que nous préconisons. De nouveaux

ouvrages conformes à la nouvelle orthographe s'imposeront pour l'écriture mais aussi pour une nouvelle classification de mots par ordre alphabétique. Avec le temps, nous n'aurons plus besoin de recourir au dictionnaire pour l'orthographe des mots prononcés correctement, leur écriture étant acquise dès l'apprentissage de la lecture en début de scolarité.

Quant à ceux qui auront eu « une scolarité nouvelle », ils pourront lire l'ancienne orthographe sans difficulté puisqu'il s'agira de lire et non d'être capables d'orthographier selon les normes actuelles.

Notre projet simple ne devrait pas se heurter à des obstacles insurmontables.

## 4. Evolution de l'orthographe

Le code graphique de l'orthographe populaire apporte une profonde simplification de notre écriture. Cependant, comme il maintient les digrammes (10) (ce qui assure une assimilation rapide) :

*gn ch an on ou in un oi oin eu eur ien*  
soit une douzaine de sons auxquels correspondent dans l'alphabet international

ŋ ç ã õ u ê œ ø

ce n'est pas un code phonétique.

La suppression des digrammes nécessiterait l'emploi de signes diacritiques comme dans l'alphabet international ou la création de nouveaux caractères.

Les lettres *q, x, w* sont libres avec la cédille.

Le *c* ou le *h* peuvent être rendus disponibles par la simplification du *ch* :

*chat cha ha*  
*cheval cheval heval*

L'écriture suivant la prononciation, une évolution dans la prononciation entraînerait une modification de graphie.

Des phonèmes sont en voie de disparition :

ɔ (patte)      œ̃ (un)      ə (e)

Le *e* accentué se prononçant de manières diverses, il est possible qu'on emploie un jour un seul signe d'accentuation. Nous avons déjà pour le *o* des nuances de prononciation de fermé à ouvert : *un dos, la politique, une sotté*.

En établissant notre code, nous avons eu la prudence de ne pas préjuger de l'évolution de notre langue et le souci de laisser la possibilité d'une progression vers une écriture phonétique.

(10) Digrammes : groupe de lettres pour un son.

### L'ORTHOGRAPHE DANS LE TEMPS

#### Entrée en matières

Beaucoup de gens imbus de ce qu'ils possèdent de culture se cabrent quand on parle de réforme de l'orthographe, comme s'il s'agissait de leur arracher la peau.

Ils feraient mieux, avant de proférer leurs protestations, de considérer le problème de la vêtue de la langue en s'instruisant sur l'histoire de la question et en pensant à l'intérêt du plus grand nombre.

Malheureusement, s'il est loisible à quelques lecteurs du *Monde* ou du *Figaro*, et d'autres, de se manifester en multipliant leurs voix par le tirage de ces journaux et si des ministres conservateurs peuvent user de leur pouvoir pour enterrer des rapports et décourager des initiatives, il n'est pas possible de faire parler et voter les principaux intéressés, qui sont les enfants de l'âge de la maternelle qui n'ont pas encore appris à écrire. Mais sans parler d'un grossier référendum, on pourrait provoquer les témoignages des écoliers qui ont franchi les premiers pas ; ceci pas seulement en France, mais aussi dans les pays francophones voisins et d'Outre-Mer, qui ont le français comme langue maternelle ou comme langue de culture, sans négliger ceux qui apprennent le français comme langue de supplément, en tous pays.

D'autre part, on aurait dû depuis longtemps et on doit encore consulter les maîtres chargés d'instruire les enfants. Il est scandaleux qu'on ne dispose que d'un sondage d'opinion fait en 1950 dans la Marne, par Jules Heller, inspecteur d'Académie (décédé récemment), avec une forte majorité pour la réforme. Cette majorité aurait été sans doute plus forte encore si les instituteurs n'étaient pas privés de l'enseignement linguistique indispensable (phonétique et histoire de la langue).

On devrait aussi causer posément avec les gens du livre, des compositeurs (typographes ou linotypistes), les chefs des maisons d'édition sans les déclarer d'avance en bloc opposés à toute modification, derrière quelques directeurs autoritaires et bruyants. On devrait leur rappeler au préalable qu'en 1927, c'est Ambroise Firmin Didot, à la tête de la maison qui imprime les dictionnaires de l'Académie et le Bottin national, qui publiait une étude sur l'orthographe en concluant à la réforme.

Toutes les observations concordent. Malgré le nombre exorbitant attribué à l'enseignement de l'orthographe, celui-ci n'est plus efficace : les bons élèves ne possèdent plus vraiment l'orthographe actuelle.

Il est urgent de décompliquer l'enseignement, en simplifiant son objet dans la mesure du possible. C'est ce qu'a proposé la commission officielle créée en 1961, sous la présidence d'Aristide Beslais, dont le rapport a maintenant paru à la Librairie Didier.

Marcel COHEN  
Texte inédit

L'Orthographe dans le temps

## 5. Conclusions

De tous temps, des réformateurs ont proposé une simplification de notre orthographe reconnue complexe.

Parmi les dernières tentatives, notons la commission Langevin-Wallon et les commissions Beslais réunies à la demande du Conseil Supérieur de l'Éducation Nationale (difficultés pour les territoires d'Outre-Mer), de l'Académie des Sciences (voeu en faveur de la réforme).

C'est donc après la Libération que des esprits généreux, préoccupés par la nécessité d'avoir un code écrit simple, ont participé à leurs travaux ou soutenu leurs projets dans l'enthousiasme des périodes d'espoir de changement renouvelé après mai 1968.

Les remarques des élèves dans nos classes lorsqu'on leur permet de s'exprimer ne laissent aucun doute sur leur choix.

Les parents, bien que témoins des gaspillages d'efforts et des résultats médiocres de cet enseignement estiment que le problème orthographique ne les concerne plus. Certains pensent que la réussite scolaire de leurs enfants n'est possible qu'avec l'acquisition d'une bonne orthographe. Ils sont indifférents à toute innovation ignorant que d'autres critères, d'autres examens seraient possibles.

Les enseignants, en général peu informés de l'histoire de l'orthographe et de son évolution semblent ne pas s'apercevoir de l'emprise scholastique de l'enseignement orthographique sur toute l'étude de notre langue. Ils recherchent des procédés d'apprentissage dont l'application donne des résultats insuffisants. Malgré cela, ils attribuent une valeur de culture à la correction orthographique.

### SUFFISANCE ?

#### Quelle fascination, les lettres amuïes ! (1)

*... J'ai été ravi d'apprendre, par exemple, que le mot puits est non seulement un nom au singulier, mais que les deux dernières consonnes ne se prononcent pas. Et dire qu'il y a ceux qui voudraient «tailler à tort et à travers», niveler et rendre droit ce sentier de tours et de retours, sinueux, raboteux, certes, mais tout à fait enchanteur, qu'est l'orthographe française, pour qu'elle se transforme en une espèce d'autoroute moderne...*

R. Graham GREEN  
étudiant étranger

*Puits* : du latin populaire *putium* (classique *puteum*), altéré peut-être sous l'influence de *puttus*, pour *putidus*, *puant*, devenu *puiz*, *puis*. Plus récemment, on a écrit *puits* par réaction étymologique, ceci à partir du XV<sup>e</sup> siècle.

(1) *Lettres muettes.*

Bien que l'orthographe ne soit pas la grammaire, ni la langue, les classes privilégiées, en particulier les intellectuels, la considèrent comme un critère de culture.

De nombreux adultes — surtout les travailleurs — n'écrivent pas ou écrivent peu, handicapés par leur orthographe incertaine et par un apprentissage insuffisant de la langue écrite désorientée par la nécessité de l'acquisition d'une écriture complexe et déroutante.

Les enseignants de l'École Moderne assument comme leurs collègues les responsabilités des tâches actuelles d'apprentissage de la langue et de son écriture. C'est pourquoi nous

avons créé des outils et continuons à en expérimenter tandis que parallèlement nous recherchons une méthode naturelle d'apprentissage de notre écriture.

Certains pensent qu'une solution pédagogique résoudra le problème orthographique. Certes, on peut toujours espérer améliorer les procédés d'apprentissage, mais nous doutons que l'on puisse aboutir à des résultats honorables, la complexité de l'orthographe demeurant l'obstacle principal.

D'autres s'orientent vers des réformes partielles. Nous acceptons volontiers ces rectifications qui laissent cependant subsister le problème orthographique puisque ne sont éliminées que quelques difficultés.

Par contre, notre projet présente une réforme radicale. Avec le nouveau code graphique, nous levons le handicap orthographique dans la vie scolaire, aux examens, et dans la vie courante pour l'ensemble des Français. Après l'apprentissage de la concordance phonographique de la lecture, nous supprimons tout enseignement de l'orthographe d'usage, l'enseignement de la prononciation ne se distinguant pas de l'écriture.

Par la suppression des accords grammaticaux, nous redonnons aux études grammaticales leur véritable rôle : celui de l'acquisition du langage oral et du langage écrit pour la communication.

Tout l'enseignement orthographique serait caduc : dictées, exercices, orthographe grammaticale, corrections... L'apprentissage de la langue, d'autres disciplines, bénéficieraient de cet allègement considérable. Dans nos classes élémentaires, l'enseignement de la grammaire ne se justifie en grande partie que par la nécessité d'enseigner l'orthographe.

On prétend que l'orthographe servirait surtout au lecteur, mais en avançant cet argument on néglige de souligner ou tout au moins de reconnaître que c'est bien celui qui écrit qui doit hésiter, réfléchir, contrôler par référence à des tiers ou à des dictionnaires la correction de son écriture.

La pratique que nous avons de notre projet de nouveau code graphique montre que nous sommes réalistes : il offre une orthographe simple immédiatement comprise par tout le monde et d'emploi facile. Cette nouvelle écriture demeure fonctionnelle.

Si nous pouvons admettre l'orthographe libre comme exercice de démythification, l'adoption d'un code commun nous paraît obligatoire.

Nous contestons le rôle que certains attribuent à l'orthographe comme facteur d'égalisation des chances et d'homogénéisation sociale. Les faits prouvent le contraire.

Avec nos propositions, nous favoriserons l'expression libre dès le plus jeune âge pour que le droit de s'exprimer et de communiquer soit respecté, pour que l'enfant s'épanouisse, pour qu'il prenne sa place dans son milieu, pour qu'il ait accès à une culture vivante. Le problème orthographique n'est pas seulement un problème pédagogique, mais un problème de culture.

Notre langue est une réalité sociale, le système graphique une convention qu'il est toujours possible de modifier.

Nous considérons comme essentiel de susciter un vaste mouvement d'opinion favorable à une réforme de l'orthographe. Rien ne se fera si une immense contestation ne s'exprime dans tous les milieux, dans les écoles et hors de l'école.

Terminons en citant Claire Blanche-Benveniste et André Chervel : «*De tous côtés, on recherche la promotion, l'enseignement d'un français plus vivant : la démocratisation de l'enseignement en dépend... Si elle s'empare des masses, l'idée de la révolution orthographique peut devenir une force... La suppression du luxe orthographique s'inscrit dans un vaste courant qui traverse le monde d'aujourd'hui.*»

En présentant notre projet simple, sérieux, rigoureux, évolutif si nécessaire, comme un élément de pédagogie populaire, nous sommes conscients d'être de vrais «défenseurs et illustrateurs» de la langue française.

## PERSPECTIVES OUVERTES PAR LA SUPPRESSION DE L'ORTHOGRAPHE

... Or les bénéfices qu'on peut escompter d'une suppression de l'orthographe sont immenses. De tous, le plus important est sans doute le plus difficile à cerner. Le Français est écartelé entre la langue qu'il parle et celle qu'il doit écrire. L'écart qui les sépare est source d'inhibition à tous les niveaux de culture. Car tous les méfaits de l'orthographe ne nous sont pas connus. Dès son jeune âge, l'enfant est mis en demeure de mémoriser une masse d'illogismes et d'anomalies dont on lui dit qu'ils constituent aussi sa langue. Est-on bien sûr qu'à l'âge critique pour la formation de l'être humain, une pareille pédagogie ne soit pas dangereuse ? Non sans raison, le XIXe siècle a stigmatisé le « mensonge orthographique », et affirmé que cet habit d'arlequin imposé à la langue est préjudiciable à une bonne éducation de l'esprit. Nul doute qu'une réforme de l'écriture, à condition d'être radicale, ne supprime quantité de problèmes avec lesquels sont confrontés les pédagogues contemporains, dyslexie, négligences généralisées dans l'application des règles de la ponctuation, difficulté d'acquisition de la grammaire française ; nul doute qu'elle ne contribue aussi à améliorer sensiblement la qualité de tout le travail scolaire en introduisant dès le départ un principe de rigueur qui ne peut être que favorable aux disciplines abstraites et à la précision des mécanismes intellectuels. Notre société ne se fait pas une conscience exacte des dommages dont l'orthographe est responsable dans la formation de l'esprit.

Claire **BLANCHE-BENVENISTE**, André **CHERVEL**  
L'orthographe, F. Maspéro éd.



Donnons-lui le temps de s'exprimer librement.

En attendant :

- Accueillir les remarques et les réflexions sur notre écriture (l'orthographe est inutile).
- Favoriser la contestation de notre orthographe (elle est nuisible).
- Affirmer la priorité de l'expression sur son écriture (même actuellement, elle n'est que secondaire).
- Rechercher une notation nouvelle des exercices orthographiques ou même sa suppression (elle est sélective).
- Ecarter « les pièges » de tout examen si vous êtes fournisseur d'épreuves, correcteur ou membre de jury (elle est ségrégative).
- Désacraliser notre orthographe en tous lieux et toutes circonstances (elle est un mythe).
- Expérimenter notre code — comme code transitoire — pour l'apprentissage de l'écriture avec par exemple les sons *e o in an* pour tous les sons homonymes.
- Utiliser notre code pour votre correspondance privée avec vos amis, vos camarades en notant ce simple avertissement : réforme de l'orthographe (elle n'est pas obligatoire).

Ainsi, vous préparerez un terrain favorable au déclenchement d'un ample mouvement populaire pour aboutir à la réforme.

Pour toute communication sur l'orthographe populaire, adressez-vous à I.C.E.M. (pédagogie Freinet), B.P. 251, 06406 Cannes ou à Aristide BERUARD, 36, avenue des Barattes, 74000 Annecy.

## BIBLIOGRAPHIE

(selon la date de parution)

- 1868 : DIDOT Ambroise-Firmin. Observations sur l'orthographe ou orthographe française suivies d'une histoire de la réforme orthographique depuis le quinzième siècle jusqu'à nos jours. Deuxième édition. (Livre essentiel selon Ch. Bruneau.)
- 1905 : BRUNOT Ferdinand. La réforme de l'orthographe. Lettre ouverte à M. le Ministre de l'Instruction Publique. Paris, A. Colin éd.
- 1943 : DAUZAT Albert et DAMOURETTE Jacques. Un projet de réforme orthographique (projet très modéré). Paris, d'Artrey éd.
- 1950 : LAFITTE-HOUSSAT Jacques. La réforme de l'orthographe est-elle possible ? Est-elle souhaitable ? (L'auteur a établi le code NEOS proche de celui de l'ortographe populère). Paris, Temps futurs éd.
- 1953 : BEAULIEUX Charles. Projet de simplification de l'orthographe actuelle et de la langue par le retour au « bel français » du XIIe siècle. Paris, Didier éd.
- 1959 : BURNEY Pierre. L'orthographe (toujours actuel). Paris, P.U.F. éd., coll. Que sais-je ?
- 1966 : BESLAIS Aristide. Rapport général sur les modalités d'une simplification éventuelle de l'orthographe française, élaboré par la Commission ministérielle d'études orthographiques. Paris, Didier éd.
- 1966 : COHEN Marcel et CATACH Nina. Question de l'orthographe. CERM éd.
- 1967 : THIMONNIER René. Le système graphique du français. (Recherche sur l'orthographe pour démontrer sa cohérence qui aboutit à une réforme insignifiante.) Plon éd.

1969 : BLANCHE-BENVENISTE Claire et CHERVEL André. L'orthographe. (Livre important concluant à la « suppression de l'orthographe » et à la promotion de la langue parlée.) Cet ouvrage est suivi d'Histoire d'une mystification pédagogique : la grammaire scolaire (à paraître prochainement). F. Maspéro éd.

1973 : GUION Jean. Nos enfants et l'orthographe. (Recherche d'une solution pédagogique au problème orthographique.)

1974 : GUION Jean. L'institution orthographe. Le Centurion éd.

1975 : COHEN Marcel. Histoire d'une langue : le français. (De bonnes informations sur l'histoire de l'orthographe et sur les réformes.) Editions Sociales.

## REVUES

*Néos*, revue trimestrielle rédigée entièrement en orthographe rationnelle. Numéro spécial : « Les citations, pour l'ortographe - contre l'orthographe ». Néos, à l'Etoile Verte, 33, avenue de la Libération, 06130 Grasse.

*Le Monde de l'Education*, revue mensuelle, n° 13 janvier 1976, n° 15 mars 1976. 5, rue des Italiens, 75427 Paris cedex 09.

*Pour l'enfant, vers l'homme, la revue des parents*. N° 106 janvier 1972 : « Une réforme de l'orthographe est-elle possible », André Porquet. Les numéros de 108 à 119 (mars-avril 1972 à Juin-juillet 1973, sous le titre : « Le courrier de la langue et de l'orthographe ». N° 122 décembre 1973 : « Pour une simplification de notre orthographe », Réginald Barcik. N° 124 : « L'esprit et les modalités d'une réforme orthographique », Nina Catach. Fédération des Conseils de Parents d'Elèves, 209 boul. Saint-Germain, Paris VIIe.

351 turbot 701  
 966 turfiste  
 H54 Turgot 561 - S276  
 G41 Turquie 619  
 312 typhoïde  
 155 typhon S4  
 787 typographie 241 - 480 - Son 850  
 G41Aut Tyrol 658 - 674 - 521

## U

424 ultrason 621  
 425 ultra-violet  
 H23 Ulysse S193  
 854 uniforme (soldat)  
 G41Urs Union Soviétique 645 - 531 - 543 - 704 - D5 - D34 - 617  
 170 univers  
 913 université  
 631 uranium 777 - D16 - D55  
 712 urbanisme 19 - 477 - 537  
 307 urée, urine  
 940 urne funéraire 646m  
 G41 U.R.S.S. 645 - 531 - 543 - 704 - D5 - D34 - 617  
 G71 U.S.A. 510 - 614 - 749 - S79 - J3 - J28 - D1 - D3 D20 - D68 - D70 - D73 - Son 848  
 600 usine S282 - 427  
 931 utopiste D54

## V

900 vacances 629 - 770 - 785m - S234  
 G31ME Vaccarès 567  
 312 vaccination 801  
 323 vache J71 - J51 - S67 - 774 - 794m  
 141 vague  
 351 vairon 505 - 587  
 761 vaisseau (navire) 27  
 621 vaisselle 659 - J125  
 G41Ita Val Camonica 712  
 G41Ita Val d'Aoste 541 - S206  
 G31LO Val de Loire 238 - 389 - 641 - S236 - 812  
 932 Valjean (Jean) S237  
 131 vallée  
 G31SR vallée du Rhône 166 - 167 - 266 - 309 - 411 - 429 435 - 562 - 581 - 707 - S383 - Son 842  
 953 Van Gogh 700  
 221 vanille  
 753 vanne (écluse) S247  
 335 vanneau 654  
 958 vannerie J16 - 768m  
 426 vapeur, vaporisation  
 617 vapeur (machine à) 591 - S40 - S75 - S249  
 341 varan  
 233 varech  
 312 variole 801 - D26m  
 H52 Vasco de Gama 522  
 422 vases communicants S75  
 941 Vatican 649  
 H53 Vauban 25

G31SR Vaucluse 435 - Son 842  
 G41Sui Vaud 455  
 531 veau 528 - J71  
 160 végétation S115  
 581 végétarien  
 700 véhicules 1 - 2 - 3 - J12 - Son 832  
 G31MC Velay S236  
 731 vélo 3 - 788m - 496  
 731 vélocifère 219  
 651 velours  
 524 vendange 694m - S111 - Son 841  
 G31OU Vendée 446 - 754  
 721 vendeur, vendeuse J64 - J35  
 G31LO Vendômois S213 - Son 2  
 313 vénéneux 772  
 H33 Vénètes S208  
 313 venin 781 - 253 - 612 - J2  
 G41Ita Venise 590 - 592  
 155 vent S4 - J80 - 309  
 G31SR Ventoux S359

651 ver (à soie) 714  
 391 ver parasite S158  
 391 ver de terre  
 G31AL Vercors 623  
 524 verger  
 153 verglas  
 662 vérin 402  
 931 Verne J. 502  
 667 vernis  
 221 véronique (fleur) S87  
 671 verrerie 318 - 526 - 625 - 717 - 473  
 G31BP Versailles 234  
 H82 Versailles (traité) D53  
 G41Ita Vésuve 201  
 653 vêtement 20 - 60 - 65 - 586  
 530 vétérinaire

734 viaduc 306  
 424 vibration sonore 657  
 G90 Victor P. Emile Son 815 - Son 821  
 423 vide  
 300 vie D6 - D17 - D21 - D39 - DS2 - Icem 2 - Icem 3  
 H02 vie autrefois 1 - 2 - 3 - 6 - 16 - 19 - 20 - 22 - 23 24 - 27 - 28 - 34 - 35 - 37 - 39 - 40 - 41 - 42 44 - 47 - 48 - 49 - 52 - 58 - 60 - 63 - 64 - 83 74 - 78 - 79 - 86 - 187 - 418 - 447 - 479 - 516 578 - 663 - J106 - J122 - J128 - Son 823 - Son 828 - Son 832 - Son 843 - Son 846 Son 857 - Son 859 - Son 861  
 815 vieillesse D50 - DS2  
 G41Aut Vienne (Autriche) 521  
 524 vigne, vignoble 310 - 694m - S111 - Son 841 732  
 323 vigogne J19  
 H42 Viking 481  
 H32 villa (romaine) 294  
 H02 village (de l'Oise) 187 - 479 - 516 - 418 - 447 578  
 710 ville 19 - 59 - 115 - 184 - 346 - 349 - 400 - 474 491 - 572 - 588 - 602 - 637 - 641 - 645 - 649 653 - 661 - S3 - S157 - S166 - S199  
 312 ville d'eaux 497  
 593 vin 732 - S111 - Son 841  
 582 vinaigre  
 953 Vinci (Léonard) 405  
 642 vinyle 415  
 954 violon 748  
 954 violoncelle  
 221 viorne 791  
 342 vipère 135 - 733 - 739m - 781  
 241 virus D6 - 801

303 vision 478 - 775m - 575 - DS13  
 956 visionneuse  
 581 vitamine  
 730 vitesse D10  
 524 viticulture 310 - S255 - S111 - Son 841  
 958 vitrail 756 - 74 - Son 861  
 667 vitrier  
 722 vitrine  
 G31NE Vittel 497  
 300 vivarium S156 - 544 - 645m - J98  
 300 vivisection D44m

G51Urs Vladivostok 704  
 953 Vlaminck 725 - Son 840  
 922 vocabulaire  
 H33 voie romaine 410 - 44  
 713 voierie 572  
 761 voilier 768 - S377 - 379 - S18 - Son 859 - DS12  
 731 voiture à cheval 1 - 2 - 3 - S149  
 732 voiture automobile 37 - 182 - 427 - 655 - 687  
 S209 - J12 - Son 832  
 535 volaille J113 - J76 - 458 - 806  
 114 volcan, volcanisme 716 - 427m - 201 - 632 - 662 -  
 S 274 - D51 - D2 - Son 833 - Son 838  
 Son 839 - DS8  
 114 volcanologue S274  
 962 volley-ball  
 427 voltmètre D6m  
 413 volume S131  
 G31MC Volvic S378  
 G31NE Vosges 426 - 558 - 232 - S148  
 842 vote S192  
 951 vouôte 438  
 790 voyage 500 - 675 - 799 - 823 - S150 - S174  
 S184 - J81 - Son 829 - Son 848 - Son 831

303 vue 478 - 775m - 573 - DS13

## W

741 wagon J48 - J75 - 542 - 704 - 761  
 741 wagon-restaurant 542

H63 Waterloo 393  
 963 water polo  
 956 western D3  
 593 whisky  
 770 Wright 640

## X

952 xylographie  
 954 xylophone

## Y

963 yacht  
 571 yaourt  
 G51Yém Yémen 537m  
 311 yoga  
 G41 Yougoslavie 596 - 534 - Son 820  
 H54 Young 500

## Z

952 Zadkine 710m - 789m  
 G61 Zaire 783 - 809  
 925 Zamenhof 437  
 322 zèbre 793 - Son 818  
 941 zen D31 - D40m  
 772 zeppelin 28 - S314  
 632 zinc  
 663 zingueur  
 171 zodiaque  
 931 Zola D11 - D12 - Son 11  
 300 zoo 462

*Ainsi se termine la publication de l'index alphabétique mis à jour au 15 septembre 1975. Une mise à jour pour l'année scolaire 1975-76 va être publiée incessamment.*

*Les nouveaux abonnés à L'Éducateur ont peut être regretté de n'avoir pas la première partie de l'index publié en 1975-76. Nous leur signalons qu'ils peuvent dans la limite des collections disponibles obtenir les 15 numéros de l'an dernier pour le prix exceptionnel de 30 F (joindre le chèque au C.C.P. de la C.E.L. : 115-03 Marseille).*

*D'autre part nous signalons qu'une nouvelle édition du Pour tout classer (comprenant le tableau de classification décimale, le nouvel index alphabétique et le répertoire par centres d'intérêt remis à jour) est prévue courant 1977.*

*Si vous avez remarqué des oublis ou des erreurs dans le présent index, veuillez les signaler à M. Barré, I.C.E.M., B.P. 251, 06406 Cannes cedex, afin de les corriger dans la réédition du Pour tout classer. Merci.*

# Outils et techniques

## LA CLASSE-ATELIER ? LA CLASSE EN ATELIERS ?

Depuis le début de l'année, les camarades du groupe sont préoccupés par la classe-atelier(s).

Vingt-sept d'entre eux se sont inscrits dans un groupe qui devait en débattre.

Trois réunions ont eu lieu. Ces lignes sont destinées à faire le point sur ce problème, tout en sollicitant l'aide de tous les camarades concernés.

Tout d'abord la classe-ateliers apparaît comme le «*sumum*» pédagogique, le nec plus ultra, comme le lieu enfin trouvé où toutes les contradictions, que nous vivons quotidiennement se résolvent d'elles-mêmes et en même temps, elle devient, cette classe-ateliers, l'Inaccessible. Elle nous révèle notre manque d'audace, notre souci de la rampe protectrice, notre timidité : nous voulons bien organiser notre classe en ateliers mais pour des matières que nous considérons (consciemment ou non) pour secondaires.

Le paradoxe, c'est que nous nous lançons, nous commençons par les matières dites secondaires, et fleurissent alors les activités toniques qui nous réconcilient avec le monde ! Nombreux sont ceux qui organisent les ateliers en fin d'après-midi. Nombreux sont ceux qui en tirent beaucoup de satisfactions. Après réflexion, la classe leur paraît alors se scinder, d'un côté les choses sérieuses, de l'autre, les activités charmantes !

Bien souvent nous nous résignons au compromis, et tout le monde est content !

Il nous reste le rêve !

Si nous rêvons ainsi d'une classe-ateliers, c'est qu'être seul face à la classe devient d'un mortel ennui. Entre le récipient qui déverse la connaissance dans d'autres récipients plus petits, dit-on, nous ne pouvons l'accepter sans être en contradiction avec les options politiques que nous avons choisies.

Autre motif de rêver à la classe-ateliers, c'est la déception ! Déception du contrôle des résultats ! Ainsi la classe attentive a compris la leçon exposée, ainsi les exercices de contrôle ont fonctionné suivant la norme établie, étalonnée par d'autres que nous-mêmes ! Le «*ravi*» lui-même a paru s'intéresser à la chose et puis on s'aperçoit que l'on s'est laissé abuser... La satisfaction éprouvée laisse place à la consternation. «*Ils*» n'ont pas compris ! «*ils*» n'ont pas écouté ! «*ils*» vont voir !

Et naît le conflit...

Alors on rêve... à la classe ateliers !

On commence à se demander comment on va l'organiser cette classe.

Ici commence le choix.

Où la classe fonctionne en autonomie complète et l'éducateur va d'un groupe à l'autre : pendant qu'un groupe peint, un autre écrit, un troisième travaille avec l'adulte.

Cela ne vous rappelle-t-il pas les classes uniques ? Ou bien les enfants sont répartis en ateliers, ils cherchent à partir de documents mis à leur disposition (par l'adulte), l'éducateur est là pour répondre à l'un ou à l'autre groupe.

Cette forme d'organisation appelle de nombreuses remarques :

1. Les documents, matériaux divers doivent être prêts dès que les enfants pénètrent dans la classe.
2. L'adulte doit avoir un solide sens de l'organisation, de nombreux repères : plannings, tableaux de progression.
3. La préparation de la classe hors enfants requiert une liberté de temps qui fait défaut.
4. Ce travail en mosaïque fait perdre la personnalité du groupe-classe.

Les moments collectifs sont importants : ils permettent à la classe de délibérer, de choisir, de décider et parfois d'avancer dans la connaissance. Ces moments permettent aussi à l'individu de se faire entendre à un autre niveau. C'est important quand nous voyons autour de nous que le pouvoir appartient à celui qui sait s'exprimer !

Dans l'atelier, je peux espérer voir l'enfant être l'artisan de sa réalisation. Il peut faire seul ou avec l'aide du petit groupe son apprentissage. Il ne faut pas se leurrer : ce type de démarches est long. Il nécessite l'apprentissage de la vie en groupes, c'est-à-dire savoir écouter l'autre, savoir l'accepter, lui donner le droit d'une expression différente. Je pense qu'une année scolaire ne suffit pas. Alors rêvons à l'équipe pédagogique. Mais là, c'est un autre aspect de la question. L'I.C.E.M. s'engage dans une action allant dans ce sens. Aurons-nous bientôt des comptes rendus ?

Michel LAUBE  
Nîmes

## Pourquoi se pencher sur ce problème ?

Il nous apparaît impossible, par souci d'efficacité ou après les informations d'ordre psychologique qui sont données aux enseignants, de continuer à nous adresser en permanence à l'ensemble de la classe. On verra pourtant que les contradictions demeurent nombreuses dans mon esprit.

Rappelons aussi que notre but est d'aller vers l'autonomie des enfants, l'épanouissement complet de chaque enfant ; rappelons aussi que nous restons attachés au travail de groupe.

Tout le monde a ressenti le problème d'une classe où seuls participent quelques-uns donnant malgré tout l'impression que tout le groupe en profitait.

Et qui n'a jamais ressenti la grande efficacité du maître travaillant avec un petit nombre d'enfants ?

### Quand pour la première fois ai-je travaillé en «ateliers» ?

C'est l'après-midi, deux fois par semaine, quelques fois trois, de 15 h 30 à 16 h 30 ; les enfants peignent, impriment, écrivent aux correspondants, préparent un exposé, font des travaux manuels, etc.

Que fait le maître ?

Il n'est plus le maître mais le conseiller technique. Il n'est plus le moteur de l'activité. Il est d'ailleurs tirailé dans tous les ateliers s'il ne s'est pas mobilisé volontairement pour un seul.

A mon avis, c'est là que le terme ATELIER prend tout son sens. Il recouvre aussi l'idée de choix de l'atelier par l'enfant, l'idée coopérative de travail souvent (ex. : les ateliers concernant le journal scolaire).

## Mon rêve

Ce que je suis à ce moment privilégié de la journée où toute la classe ressemble à une ruche dans laquelle chacun accomplit sa tâche qu'un bilan ou qu'une mise en commun mettra en valeur, je voudrais l'être le plus souvent possible dans la journée, dans l'année.

Etre celui qui aide, qui conseille, qui donne le coup de pouce, qui apporte la rigueur, les structures nécessaires.

Comment concilier tout cela avec l'idée de programmes, de disciplines fondamentales, de contrôles ?

Cette classe-atelier pourrait-elle s'organiser par la volonté même des enfants ?

Peut-elle être mise en place par l'adulte, sous quelle forme ?

N'y a-t-il pas un âge où cela devient possible ? Irait-on forcément vers le travail individuel ?

## Ce qui s'est passé dans ma classe ?

Après avoir préparé de très nombreuses fiches autocorrectives recouvrant à peu près les programmes de français et maths, je me suis dit que je pouvais essayer de travailler en alternance avec les différents groupes de ma classé.

Il y a 4 groupes de 6 enfants : 3 groupes C.E.2 et 1 groupe C.M.1.

Le lundi je travaillais en maths avec le groupe I de 9 h 30 à 10 h 30 et avec l'équipe II en français de 11 h 15 à 12 h ; le lendemain même alternance avec les équipes III et IV.

Le jeudi et le vendredi, l'alternance se faisait au niveau des matières.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Maths	I	III		II	IV
Français	II	IV		I	III

C'est un mot qui me gêne parce que pendant longtemps, à l'école, je l'ai employé pour parler de ces groupes de travail où, avec nos mains, nous fabriquions quelque chose ; et en ce sens, lorsque les enfants parlent des «ateliers du vendredi» où des mamans viennent à l'école et où nous proposons 7 à 10 activités manuelles au choix, aux enfants, j'emploie le mot volontiers, les enfants aussi. Et il me semble ne plus passer aussi bien dès qu'il s'agit de toutes les autres activités. En voici quelques exemples.

Ce matin, les enfants peuvent choisir entre lire (leur livre de bibliothèque, ou tout autre livre, ou illustré de notre bibliothèque de classe), écrire un texte (pour ceux qui en ont un à écrire), préparer une poésie pour notre jour de présentation des poésies.

Appelez-vous cela atelier lecture ? texte ? poésie ? Pourquoi ?

Moi, non.

Ce qui fait que chaque groupe travaillait deux fois avec le maître et six fois seul (soit en groupe, soit individuellement) par semaine.

Donc «l'atelier» maths, avec par exemple l'équipe I, était consacré à une séance avec le maître, animée par lui, les trois autres séances étant consacrées à des applications, des recherches ou des mécanismes.

Par rapport à ce qui précède, on me dira que le terme «atelier» est désormais impropre.

Si j'ai le temps d'aller aider ou apprécier le travail des autres équipes je retrouve l'attitude décrite plus haut.

Je signale très sincèrement que les fiches sur lesquelles les groupes travaillaient étaient sélectionnées par moi.

## L'efficacité au niveau du groupe était très grande

Mais le contrôle des autres groupes était très difficile. Il fallait aussi tenir un double planning pour chaque groupe (maths et français). Quand on recevait les travaux des correspondants, ce travail en ateliers devait être repoussé au lendemain ou plus tard.

## Ce que j'ai ressenti

La CLASSE (le groupe-classe) disparaissait rapidement au profit des quatre groupes qui auraient fini très vite par vivre repliés sur eux-mêmes. Et je n'ai pas su rapidement m'adapter à cette gymnastique qui m'aurait permis d'alterner les instants collectifs, de groupes ou le travail individuel.

Je crois qu'il faut une organisation très souple (ex. : une séance prévue tel jour avec l'équipe I, devrait laisser le maître libre d'aller en fait soutenir l'une des trois autres équipes, si l'équipe I aboutit rapidement dans ses recherches...)

On voit donc que dans tout ceci je n'ai pas essayé d'introduire des «ateliers» où le travail était librement choisi.

## Remarques

Au niveau de la lecture d'un roman suivi, ce système fonctionne depuis deux ans et les enfants sont très satisfaits.

Ils l'étaient aussi pour ce que j'ai essayé de décrire. Mais c'est moi qui ne l'étais pas.

Qui pourra me dire ce qu'il a tenté dans ce sens et ce qu'il en pense ?

André JOFFART  
30450 Génolhal

## Ateliers ?

Nous avons plusieurs travaux de français à faire :

- Définition de mots croisés : deux grilles ;
- Nouvelles pour les correspondants ;
- Texte à mettre au point.

La classe se partage en quatre groupes : 3 - 2 - 2 - 8 (en fait ceux qui restent mettront le texte au point !).

Appelez-vous cela atelier ?

Moi non, je dis «travaux de français» si c'est une simple question de mots, cela n'est pas important ; mais peut-être y a-t-il plus ?

En fait, si je me sens gênée, ce n'est pas pour savoir si je dois ou non dire «atelier» (l'essentiel étant je pense que l'actualité ait intéressé ceux qui participaient et qu'elle ait eu un résultat positif), c'est au niveau de la communication que je ne comprends pas toujours car je trouve ce mot très vague.

Nous nous sommes réunis ; nous étions 11. J'ai proposé :  
«Chacun va prendre une grande feuille et notera toutes les activités qui prennent place dans les ateliers de sa classe, puis nous expliquerons comment nous nous organisons pour cela.»  
— Ce serait bien mais qu'est-ce que tu entends par atelier ?  
— ... Et toi ?  
— ... Je ne sais pas bien.»

Et voici les questions que nous nous sommes posées.

Notion d'atelier : très floue...

— Groupe de recherche libre ou orientée ?

- Groupe de travail : organisation libre ou orientée ?
- Travail manuel ? libre ou orienté ?
- En éducation physique : travail par petits groupes ? travail imposé ? recherche libre ?
- Travail individuel ? choisi ou orienté ?
- Expériences diverses, tâtonnement-recherche.
- En classe unique, organisation courante.

J'aimerais bien que des camarades qui se servent aisément de ce mot nous disent ce qu'il recouvre pour eux. Je trouve qu'il est très employé dans le mouvement et lorsque je le trouve dans un article, j'aimerais pouvoir mieux cerner son sens.

Lucette TALON  
30150 Montfaucon

## IMPRIMERIE...

Luc SADET  
école de Villemaur-sur-Vanne  
10190 Estissac

L'article ci-dessous débute une série qui aura pour buts de permettre à tous ceux qui utilisent l'imprimerie, de mieux surmonter les difficultés rencontrées à tous les niveaux dans cette pratique. Ce seront donc des articles portant sur des aspects plutôt techniques et matériels.

Il est en effet anormal qu'un bon nombre de classes se découragent et abandonnent l'imprimerie, ou tirent des journaux qui ne les satisfont pas, faute d'avoir pu profiter de ce qui a été découvert et mis au point dans d'autres classes. En imprimerie ainsi que dans les autres domaines à l'I.C.E.M., il ne doit pas y avoir de «spécialistes», et notre but est de montrer que tout obstacle matériel, technique ou pédagogique peut être surmonté.

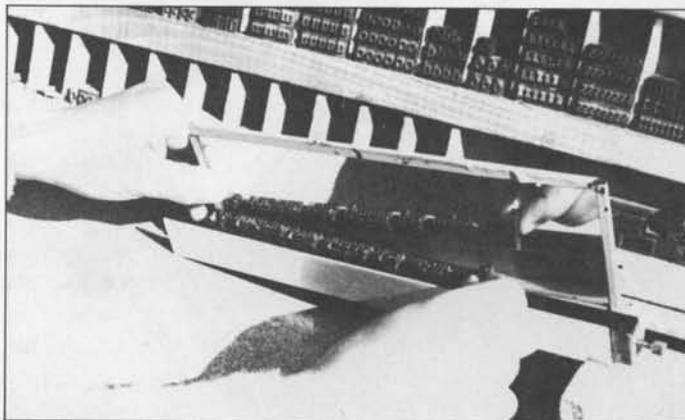
Nous souhaitons que ces articles débouchent sur un courrier qui nous permettra de mieux appréhender les difficultés de tous les jours et de mieux pouvoir répondre aux besoins.

Les lignes qui suivent ne prétendent pas apporter de solutions universelles. Elles relatent simplement comment un camarade placé dans certaines conditions (enfants de quatre à huit ans) a pu résoudre les difficultés qui se sont présentées, et ceci non pas seul, mais grâce à des contacts constants avec d'autres camarades et parfois avec des professionnels. Là comme ailleurs, les échanges, les confrontations et la coopération constituent une donnée de base indispensable.

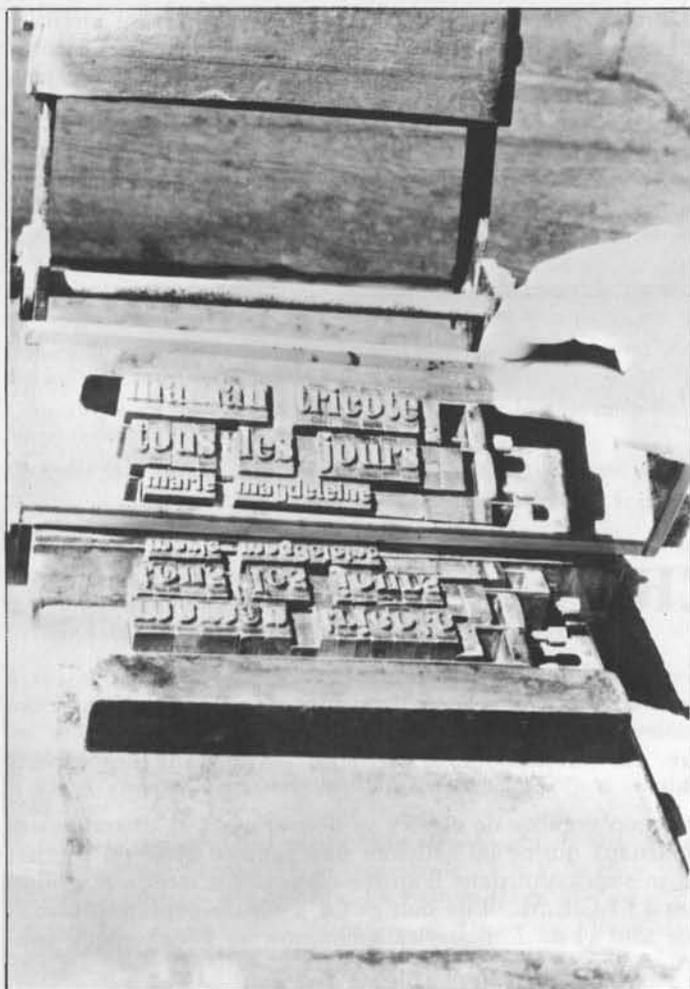
## Pourquoi nous composons de gauche à droite

Un texte libre vient d'être corrigé et recopié. Son auteur décide de l'imprimer. Il choisit une casse dont le caractère lui plaît. Je m'assure alors qu'il y a assez de caractères dans cette casse (sinon nous en choisissons une autre), et le travail de composition commence.

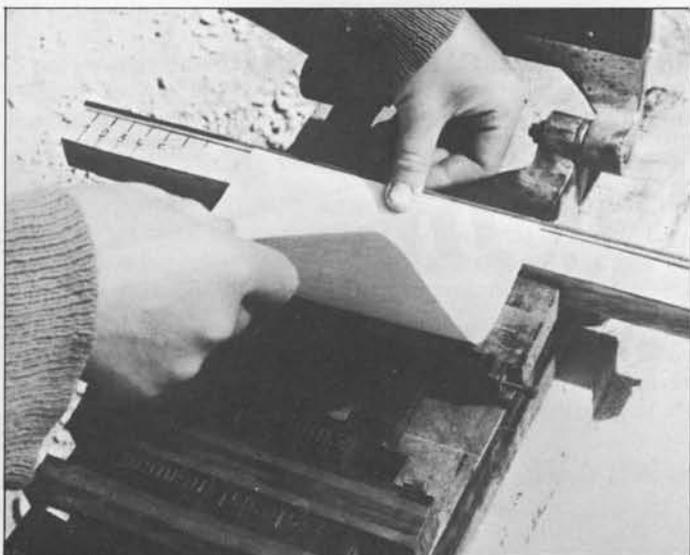
Le composteur est placé vis à droite sur le porte-composteur incliné en pente descendante vers la gauche. Une glace est installée entre le porte-composteur et la casse. L'enfant dépose les caractères dans le composteur, de gauche à droite, c'est-à-dire dans le sens de la lecture et de l'écriture. Ainsi, en raison de la pente, chaque caractère prend appui sur les précédents et la ligne ne risque pas de se coucher ; de plus, à mesure que la composition avance, l'enfant peut contrôler dans la glace, en se référant à son cahier, qu'il a choisi le bon caractère, et peut éventuellement corriger immédiatement.



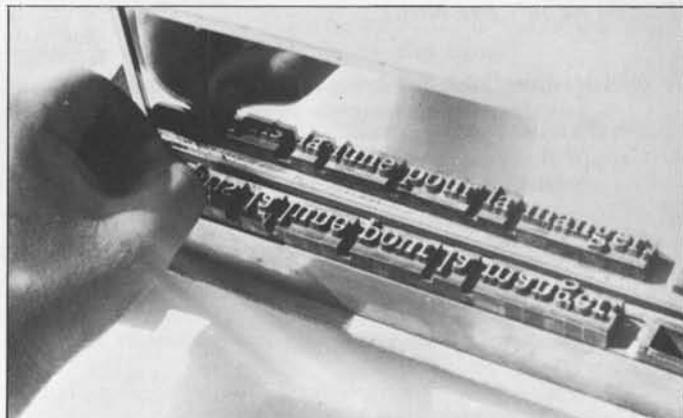
Lorsqu'ils sont terminés, les composteurs sont rangés sur la presse, ou sur une planchette si la presse n'est pas libre. Le premier est posé vers soi et les autres sont ajoutés en remontant. Cette disposition permet, en plaçant la glace contre le dernier composteur, d'avoir une vue d'ensemble de la composition. On se rend compte de l'allure générale du texte et on rectifie certaines erreurs oubliées.



La composition est bloquée à l'aide des vis pour la presse à volet, ou du coin de serrage pour la presse à rouleau. Pour que le texte soit imprimé exactement au même endroit sur toutes les feuilles, nous utilisons le margeur qui est une simple latte de bois graduée. Une première épreuve permet une ultime correction de la composition et le tirage peut commencer. A condition d'employer une encre peu fluide, difficile à étaler, les tirages peuvent être soit posés les uns sur les autres, soit utilisés immédiatement (par exemple pour la lecture au C.P.).

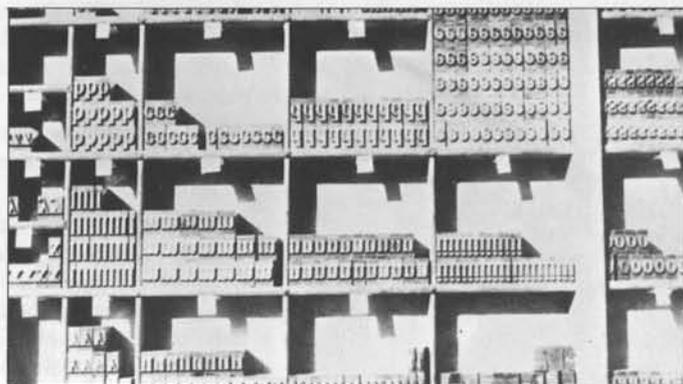


Pour la distribution des caractères, le composteur est placé toujours vis à droite dans le porte-composteur qui cette fois est retourné, en pente descendante vers la droite. Les caractères sont sortis soit isolément, soit groupés par mot, de gauche à droite, toujours dans le sens de la lecture ; les caractères restant, prenant appui du côté de la vis, la ligne ne peut pas se coucher. S'il le souhaite, l'enfant peut utiliser la glace pour voir son texte se «démonter».

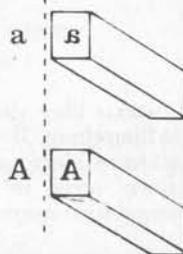


La composition de gauche à droite implique bien entendu un rangement des caractères tête en bas, qui n'est pas celui utilisé traditionnellement à l'I.C.E.M. Mais il ne faut pas s'arrêter en premier lieu sur ce point qui n'est pas une option fondamentale, nous utilisons le margeur qui est une simple latte de bois graduée. Une première épreuve permet une ultime correction de la composition et le tirage peut commencer. A condition d'employer une encre peu fluide, difficile à étaler, les tirages peuvent être soit posés les uns sur les autres, soit utilisés immédiatement (par exemple pour la lecture au C.P.).

Une information tout d'abord : les ouvriers typographes composent de gauche à droite. On entend dire par ceux que cela surprend que les caractères sont mis à l'envers. Il n'en est rien, car quel que soit le rangement adopté, le caractère sera à l'envers, ou plus exactement le dessin de la lettre à imprimer sera inversé selon un axe de symétrie extérieur à la lettre.



Si on tient le caractère tête en haut, il y a inversion horizontale : le côté droit de la lettre réelle passe à gauche sur le plomb, et inversement. Cela est moins net pour les lettres présentant une symétrie verticale, et c'est sans doute ce qui fausse un peu l'appréciation, mais on s'en rend facilement compte avec des caractères ayant un côté gras.



En composant comme les typographes, le côté droit reste à droite, le gauche à gauche, mais cette fois c'est la tête de la lettre qui passe en bas sur le plomb et le bas qui passe en haut.

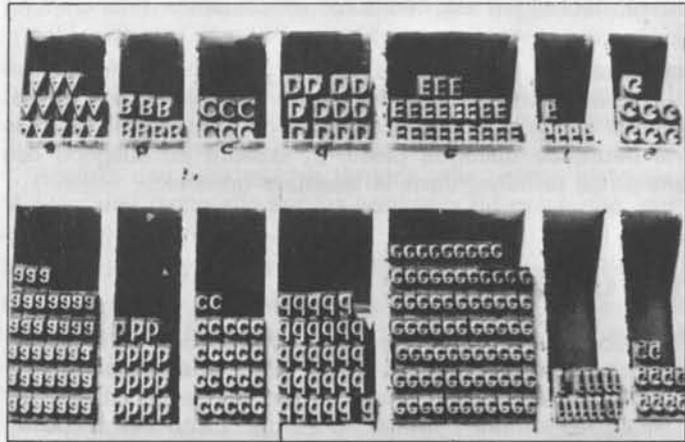
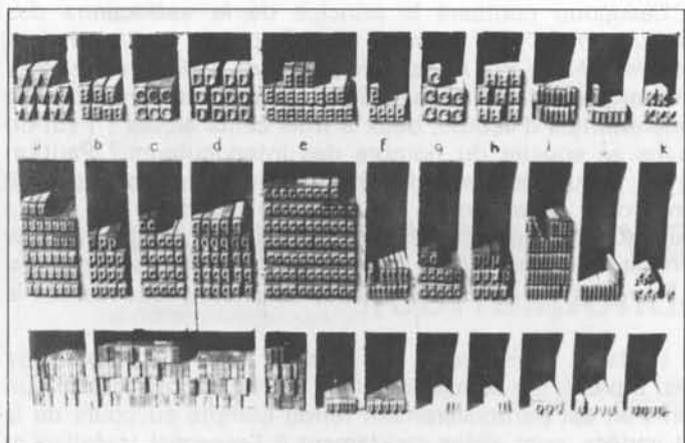
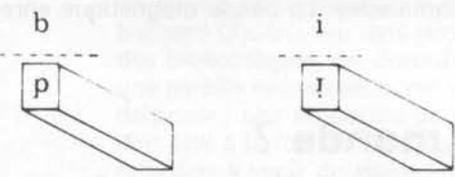


Bien qu'il n'y ait pas a priori plus de raisons pour opter pour l'une ou l'autre inversion, un certain nombre de faits et d'observations m'ont amené à choisir. La plupart des arguments qui suivent et qui militent en faveur du choix pour l'inversion verticale, m'ont été dictés par le souci d'adapter l'imprimerie à une classe comportant le démarrage en lecture, de la manière la plus cohérente possible, et matériellement à la portée des petits. Il m'a semblé dès le départ extrêmement gênant de faire lire et écrire de gauche à droite, et de demander aux enfants de composer en sens contraire. C'est pourquoi j'ai d'emblée pris le parti de faire composer de gauche à droite, dans le même sens que l'écriture. Le choix de l'inversion verticale pour les caractères s'imposait alors, aussi bien pour le rangement dans les casses que pour la composition. Autre souci : pour que les enfants ne soient pas trop déroutés par l'allure graphique de ce qu'ils composaient et qui tient au fait que le dessin du plomb n'est pas le dessin réel (quel que soit le rangement adopté), j'ai donné une glace à appliquer le long de la composition, et non en bout, ce qui permet de voir avancer les phrases suivant un dessin identique à celui de l'écriture. Et je me suis rendu compte par la suite que cela présentait deux avantages :

- Il est plus pratique d'avoir une vue d'ensemble du composteur en mettant la glace ainsi, plutôt qu'en bout de ligne, surtout si celle-ci est longue ;
- Le plus gros de la vérification et de la correction se fait au fur et à mesure de la composition.

Ainsi les deux premiers soucis et écueils du départ se trouvaient résolus et harmonisés dans le choix de l'inversion verticale.

Plus tard, j'y ai trouvé un autre intérêt, vis-à-vis de la dyslexie et de la dysorthographe. En alignant et rangeant ainsi les caractères, ce qui est à droite dans le dessin d'une lettre y reste, et ce qui est à gauche aussi. Bien sûr la boule du b se retrouve en haut, le point du i en bas, etc. Mais il me semble que les confusions des enfants dyslexiques sont la plupart du temps dues à des difficultés de repérages latéraux et non verticaux.



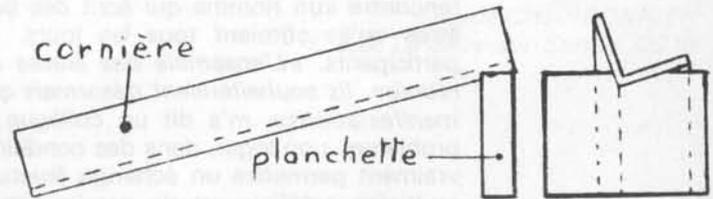
C'est pourquoi il m'est apparu qu'il était préférable de ne pas sinon induire, tout au moins entretenir ces confusions. De ce point de vue, la bande blanche collée sur la casse C.E.L. et sur laquelle sont imprimés l'un au dessous de l'autre le dessin réel de la lettre et celui du plomb, est à enlever et à remplacer par une bande sur laquelle ne figurerait que le dessin réel (imprimé ou écrit).

Toutefois, pour bien faire comprendre la raison de l'inversion, j'ai dessiné chaque lettre sur une bande de rhodoïd transparent qui est articulée à la casse à l'aide de scotch ; le retournement permet de passer du dessin réel à celui du caractère. C'est surtout une précaution pédagogique, car à l'expérience je me suis rendu compte que cela n'était utile dans le cadre du travail à l'imprimerie que dans le cas où l'enfant doit ranger un caractère dans un casier vide (encore que la décomposition avec la glace, combinée avec un rangement alphabétique des lettres dans la casse, solutionne ce problème).

- Ainsi les consignes sont simples :
- Pour composer : on cherche sur l'étiquette de la casse le dessin identique à celui de la lettre du texte à composer.
  - Pour distribuer : on cherche le casier dans lequel les caractères ont le même dessin que celui à ranger.
- Tout cela de gauche à droite, et sans avoir jamais à retourner les caractères. Ceci implique qu'ils soient rangés dans la casse, donc que celle-ci soit inclinée. C'est une exigence qui se révèle finalement intéressante car elle me permet de vérifier d'un coup d'œil, sans avoir à manipuler les caractères, que la distribution a été faite correctement, et cela évite aux enfants qui composent ensuite de piocher dans un casier croyant y trouver une lettre et d'en prendre une autre. C'est bien utile avec des petits. Pour des grands il est par contre possible d'adopter un rangement en vrac dans la casse parisienne à plat.

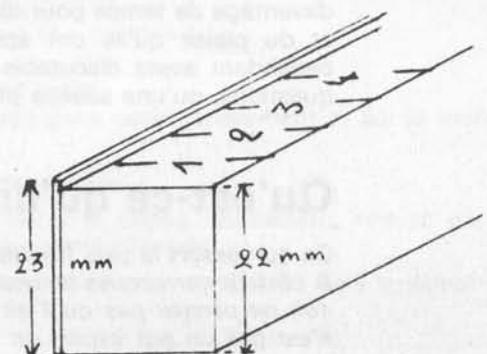
**FABRICATION DU PORTE-COMPOSTEUR**

C'est une cornière métallique de 20 mm X 20 mm, et de la longueur des plus grands composteurs possédés, de préférence en alu, vissée sur une planchette de bois de 4 cm de haut et 6 cm de long, sur laquelle on a fait une légère encoche pour que le fond de la cornière ne soit pas horizontal. A défaut d'alu on peut coller deux petites lattes de bois de quelques millimètres d'épaisseur pour faire la cornière.



**FABRICATION DU MARGEUR**

Plus la hauteur du margeur approchera celle des caractères, mieux cela vaudra ; car s'il n'est pas assez haut, la feuille lâchée avant l'impression, risquerait de glisser sur la composition en se relevant. L'idéal est une latte de 22 mm de haut et environ autant de large. Derrière on colle ou on bloque au serrage une bande de carton fort légèrement plus haute (1 mm suffit), mais pas plus haute que les caractères. On gradue en cm et on recouvre de plastique autocollant transparent, ce qui permet de nettoyer parfaitement pour que les traits soient toujours visibles.



## UN ECRIVAIN AU C.E.S.

Au cours de l'année écoulée, dans le cadre des activités du foyer socio-éducatif du C.E.S. de Vizille, une centaine d'élèves de sixième et de cinquième ont pu participer à une discussion avec Paul-Jacques Bonzon, auteur, entre autres ouvrages, de la série bien connue des *Six compagnons* (Bibliothèque verte).

### L'événement et ses préparatifs

La venue de l'écrivain avait été précédée :

- D'un travail préparatoire de lecture (lecture suivie d'un roman dans une classe de cinquième, lecture individuelle pour les autres élèves ; la bibliothèque du foyer offre une quarantaine de titres de cet auteur) ;
- D'une incitation à la réflexion : les élèves désireux de participer à cet échange étaient invités à préciser au préalable leurs motivations et les questions qu'ils souhaitaient poser.

La rencontre avec P.-J. Bozon s'est déroulée en deux temps :

- De 10 h à 11 h : discussion avec l'ensemble des élèves de la classe de cinquième ayant travaillé un de ses romans en lecture suivie ;
- De 11 h à 12 h : discussion avec une soixantaine d'élèves de sixième et de cinquième choisis dans chaque classe en fonction des réponses données au questionnaire préalable (motivation, questions), de leur degré de participation à la vie du foyer. Ce choix avait été effectué par les responsables du foyer, en liaison parfois avec les professeurs de français des classes concernées. Nous nous étions limités à quatre ou cinq élèves de la même classe : ils étaient prévenus qu'ils auraient à rendre compte de ce qui se serait dit, à l'ensemble de leurs camarades. La bande magnétique enregistrée au cours du débat pouvait les aider dans cette tâche.

### Satisfaire pleinement tout le monde ?

Les réactions des élèves ont été très positives. Ils ont été unanimes à dire leur plaisir d'avoir rencontré «un homme qui écrit des livres» et qui soit bien vivant, fait de chair et d'os, comme les êtres qu'ils côtoient tous les jours. On a beaucoup contesté le principe de la «sélection» des participants. *«L'ensemble des élèves a ressenti comme une injustice de n'avoir pu participer à la réunion. Ils souhaiteraient désormais que tous les élèves qui le désirent puissent assister à de telles manifestations»*, m'a dit un collègue. La remarque est juste, mais ignore un certain nombre de problèmes : où loger, dans des conditions satisfaisantes d'écoute, deux à trois cents élèves ? Peut-on vraiment permettre un échange fructueux sans se soucier du nombre des interlocuteurs ? Peut-on multiplier indéfiniment de pareils échanges au risque de lasser l'écrivain ? Nous avons choisi de privilégier quelques élèves susceptibles de renvoyer à l'ensemble de la classe l'essentiel de ce qui s'était dit. Les résultats ont été inégaux ; il est sûr que cette technique de travail ne s'improvise pas et qu'en ont tiré le meilleur profit les élèves habitués à s'exprimer, à débattre, à poser des questions. En ce domaine, comme dans bien d'autres, «la part du maître» n'est pas sans conséquence sur le résultat final.

La technique utilisée (mini-conférence de l'auteur, permettant de faire le tour des problèmes généraux, suivie d'un échange avec les élèves) a plu. Il me semble qu'elle a permis d'obtenir, dans un temps limité, un maximum d'information : on s'en est particulièrement rendu compte au cours de la seconde réunion où les questions, denses et variées, sont allées rapidement à l'essentiel (création et réalité, projection de l'écrivain dans son œuvre, technique de l'écriture, mécanismes financiers et techniques de l'édition, etc.).

En dépit de la richesse et de la rapidité de ces échanges, de nombreux élèves auraient souhaité avoir davantage de temps pour dialoguer avec P.-J. Bozon. Cette réaction témoigne à la fois de leur intérêt et du plaisir qu'ils ont éprouvé. La suggestion d'une table ronde de deux heures me semble cependant assez discutable : mieux vaut une heure de dialogue pleine et laissant en suspens des questions, qu'une séance plus longue risquant de se terminer dans la lassitude générale.

### Qu'est-ce qu'un écrivain ? un livre ?

Ce qui ressort le plus fréquemment dans les réactions des élèves, c'est la démythification du créateur. A côté de remarques amusantes (*«on ne le croyait pas comme cela»*, *«on a été surpris de son âge»*, *«on ne pensait pas qu'il ait des enfants»...*), on note souvent la prise de conscience qu'un écrivain n'est pas un pur esprit, un être désincarné, mais un homme comme les autres. Cette démarche ne

me semble ni puérile, ni inintéressante dans un monde où, trop souvent, le créateur est coupé — volontairement ou non — de son public et apparaît comme un être «marginal», «supérieur», et où la création semble un luxe réservé à quelques rares «initiés». Dans les classes où les élèves sont invités à développer leurs possibilités créatrices, où l'accent est mis sur la créativité et l'expression personnelle, il y a certes démythification de la création, de l'acte de créer. Mais il n'y a pas toujours démythification du créateur : les adultes, ceux dont on lit les livres, ceux dont parlent les journaux ou la télévision, apparaissent encore comme des surhommes. En ce sens, la rencontre avec un créateur adulte peut permettre de mieux cerner la parenté des deux démarches et la continuité qui peut faire accéder de l'une (la création en classe) à l'autre.

Les élèves ont aussi été très intéressés par :

— Le mécanisme de la création : comment et à partir de quels éléments écrit-on une histoire ? L'inspiration existe-t-elle ? etc. Les réponses précises de P.-J. Bonzon, montrant les différentes étapes de son manuscrit, ont permis à l'auditoire de mieux saisir la part de travail que comporte toute création ;

— Les mécanismes de l'édition : ils ont été très frappés par la somme modique que représente, sur le prix d'un ouvrage, la part de l'auteur ;

— Les rapports entre l'œuvre et la réalité : utilisation de faits divers de journaux pour créer une histoire, création de personnages à partir d'individus ayant existé, etc. ;

— Ce que l'écrivain a dit concernant l'écriture et les idées à la mode : «*mon prochain livre se passera dans un ranch de chevaux car ces sujets intéressent les jeunes*», a permis de comprendre que l'écriture d'un roman n'est pas toujours totalement désintéressée et qu'elle peut obéir à des règles dictées par des impératifs économiques et la nécessité de vendre ;

— Le lien qu'ils ont pu établir entre les mécanismes de la création littéraire et, pour un certain nombre, leur travail en français (rédaction, textes libres). Ainsi un jeune garçon de onze ans déclare : «*Je n'ai pas compris quand M. Bonzon a dit qu'il est difficile de devenir écrivain. Il y a deux ans, j'ai écrit un premier manuscrit, j'en suis maintenant à mon deuxième. Il suffit d'un peu d'idées, d'action et de courage...*»

## Cela ne devrait pas rester exceptionnel

Il nous reste à tenir compte, au niveau du foyer, du souhait, maintes fois répété, de voir se renouveler de pareils échanges. On a évoqué les noms de S. Arnaud-Valence, Pierre Pelot, Joseph Kessel ou Bernard Clavel... Au delà des problèmes financiers (résolus cette fois grâce à la générosité du service des bibliothèques de Grenoble), et des problèmes d'accueil (emploi du temps, salles...) que soulève une pareille entreprise, c'est aussi le problème de son intégration dans la vie de la classe que l'on se doit de poser ; une rencontre de ce genre ne peut pas être gratuite, devenir objet de consommation ; elle doit être à la fois un aboutissement d'un travail, d'une recherche, et constituer un tremplin pour une réflexion à venir qu'elle nourrit. Il reste encore à faire pour que ce type d'activité ne soit pas perçu comme un luxe mais prenne naturellement sa place dans le processus éducatif.

Claude CHARBONNIER  
C.E.S. La Suze-sur-Sarthe 72210

---

## COMMENT NOUS AVONS EXPLOITÉ LA GERBE (correspondance naturelle)

Y. DESNOT  
école C. Freinet, Marly, 57000 Metz

Dès son arrivée nous la lisons. Un enfant à tour de rôle lit une page. Au cours de la lecture chacun note ses réflexions sur le cahier d'essai. Après lecture nous discutons, nous dégageons différentes pistes de travail et nous établissons un petit programme. Voici pour la *Gerbe* n° 2 :

1. Répondre à Valérie Grouvel pour lui demander son adresse.
2. Féliciter les auteurs des textes : «La salamandre», «Le tiercé des chats», «Le castor».
3. Faire une recherche sur la bruyère.
4. Réaliser des puzzles, des dessins, des petites histoires pour la classe des petits.
5. Faire une recherche sur les habitants de notre cité, sur la rivière qui passe dans notre lotissement et sur la manière de construire nos maisons.

Nous nous répartissons le travail et nous nous fixons un délai de huit jours environ.

Chaque groupe se met au travail et avant de l'envoyer le présente à toute la classe (discussion, remise en cause, approbation...). Nous avons affiché la *Gerbe* page par page au dos de notre porte d'entrée.

Pour le moment c'est la *Gerbe* qui est le moteur de la correspondance naturelle dans ma classe. Cela a démarré avec le n° 2. Et vous, comment faites-vous ?

---

# Livres et revues

contraint à en préciser l'acception au coup par coup» (p. 12). Il en résulte que, pour parler sérieusement du texte libre, il faut d'abord savoir ce qu'est UN TEXTE LIBRE, et «dans quel contexte institutionnel il est produit» (p. 16).

Ce premier compte rendu du livre de P. Clanché n'est qu'une introduction à notre lecture collective de sa recherche. On en trouvera la suite dans le Coin du C.R.E.U., à l'intérieur de *L'Éducateur*. Par ailleurs, le Centre de Recherche et d'Échanges Universitaires (techniques Freinet) lui consacra une analyse plus poussée dans l'un de ses prochains numéros. *L'Éducateur* sera heureux de recevoir toute contribution de ses lecteurs à ce travail collectif de pratique théorique, indissolublement lié à la pratique tout court, la pratique concrète de nos classes, d'où P. Clanché est parti et qu'il n'a pas quittée.

Michel LAUNAY

## Pierre CLANCHÉ LE TEXTE LIBRE, ÉCRITURE DES ENFANTS

Paris, Maspéro 1976, 226 p.

Le livre de Pierre Clanché est à la fois capital (il faudrait à mon avis que tous les enseignants «Freinet» puissent l'acheter et le lire) et difficile (c'est pourquoi il faut pouvoir l'acheter, afin de le lire par petites doses).

Il est écrit par un militant de l'I.C.E.M.: «Notre travail se veut un travail de militant participant aux chantiers coopératifs de l'École Moderne (I.C.E.M.). Nous proposons des outils de travail théoriques et pratiques: nous souhaiterions que d'autres les essaient, les critiquent et les perfectionnent» (page 7).

Pour reprendre une expression inventée par Louis Althusser, on peut dire que, dans l'I.C.E.M., P. Clanché est l'un des premiers à avoir formulé et réalisé la pratique théorique, couronnement ou plutôt épanouissement du tâtonnement expérimental. P. Clanché commence par critiquer la «conviction naïve» qui l'animait au début de sa recherche, sa tendance à croire que «dans le texte libre, l'enfant, conscient ou non, SE dit, raconte SON histoire, traduit SES fantasmes, etc.» (p. 11). Par là, P. Clanché montre très bien que l'attitude naïve est aussi celle de beaucoup de psychologues, attitude qui «conduit à considérer le texte libre comme une sorte de test projectif» (p. 11).

Or, dans sa simplicité un texte libre produit par un enfant dans une classe Freinet, est une réalité extrêmement complexe, et beaucoup plus riche que n'importe quel test projectif du type du fameux «Rorschach». A l'intention des pédants qui ont toujours à la bouche des «tests projectifs», P. Clanché rappelle que La Planche et Pontalis «ne distinguent pas moins de quatre acceptions du terme PROJECTION en psychologie, ce qui rend le concept pour le moins flou et

## Jean THEVENOT HE ! LA FRANCE, TON FRANÇAIS FOUT LE CAMP !

Éditions J. Duculot (Belgique).

Jean THEVENOT est journaliste, homme de radio et de télévision. Nous le connaissons bien puisque c'est grâce à lui que, depuis de nombreuses années, des réalisations de l'École Moderne sont diffusées sur France Culture.

Ce livre de 170 pages est un pamphlet et l'auteur s'exprime en termes vifs, véhéments même, assortis de multiples citations: «Dénoncer la dégradation du langage actuel c'est s'affubler des apparences du réactionnaire que je sais n'être pas. Tant pis, va pour ce risque» écrit Jean Thévenot dans le préambule. Le contexte actuel est tel, qu'effectivement, oser dresser un tableau du français réellement parlé en 1976 peut être ainsi jugé a priori. Mais il est utile que Jean Thévenot coure ce risque.

Nous aurions grand intérêt à consulter le bilan dressé par l'auteur.

Nous remarquons bien, parfois, l'envahissement du français publicitaire, l'hermétisme des propos de certains de nos dirigeants et les euphémismes qu'ils utilisent; nous acceptons bien souvent le relâchement naturel ou voulu du langage (est-ce par ignorance, lassitude, habitude ou conformisme à une attitude soi-disant progressiste?). Mais nous ne prenons certainement pas conscience de l'importance considérable du phénomène dans sa généralité, la vue parcellaire que nous possédons étant insuffisante.

Par ses fonctions, Jean Thévenot est aux premières loges pour observer l'évolution de la langue française écrite et parlée et c'est un dossier copieux qu'il nous présente, un dossier que certains d'entre nous avaient tenté de rédiger voici quelques années d'ailleurs.

On consulte celui de Jean Thévenot avec beaucoup de plaisir mais aussi d'inquiétude: démagocratie, technocratie, siglocratie, jargonocratie, guillemetocratie, paléocratie, phalocratie, vive la néologocratie, pictocratie, franglocratie sont tour à tour examinées. Cette collection de faits prend toute sa valeur parce que l'auteur nous montre que «la langue n'est pas une fin en soi. Elle n'a pas d'existence autonome désincarnée. Que ce n'est pas un phénomène à part, plaqué sur la société dont elle est le porte-parole. Elle est partie intégrante de cette société. Traiter de la langue oblige à traiter de la société. L'analyse de la manière d'écrire et de parler des français passe nécessairement par l'analyse de leur comportement général.»

La société de consommation induit à notre insu comportement et langage à tous les échelons et les moyens de diffusion de l'information centralisée (radio, télévision, presse écrite) au service du groupe au pouvoir, contrôle l'individu par le verbe. Nous ne prenons que rarement conscience de la subtilité des procédés.

«Manipulation délibérée, calculée dont les habiletés échappent au plus grand nombre et qui aboutit au règne du faux semblant» précise Jean Thévenot. Et de nous donner des exemples du «kiskose ministériel» dont une des plus belles palmes revient certainement à Valéry Giscard d'Estaing alors ministre des finances annonçant: «une décélération de l'allègement des charges fiscales» (c'est-à-dire une augmentation des impôts...)

Mais chaque mot a un pouvoir que nous n'analysons que rarement (autre exemple: le public — on ne dit même plus le peuple — ne reçoit pas pareillement l'information concernant une explosion atomique d'une «bombe thermonucléaire» et d'une «bombe thermonucléaire propre»...).

On ne modifie pas le vocabulaire sans conséquence. Ce pouvoir joue également lorsque pour vendre il faut plaire et choquer (1 300 mots anglo-saxons ont été recensés en publicité: on peut parler de capitulation devant l'anglais). Et l'étude de certains hebdomadaires de gauche nous montrerait à quel point leur langage est peut-être à nouveau un conditionnement qu'ils veulent dénoncer (est-ce voulu là aussi?).

Après toute une avalanche d'observations recueillies ces dernières années, Jean Thévenot termine en définissant le rôle que devraient jouer les responsables qui induisent le langage des Français par le pouvoir qu'ils détiennent. Nous sommes parmi ceux-là quoique l'auteur ne nous désigne pas: «Entre la règle et l'usage, entre la rigueur nécessaire et

la non moins nécessaire adaptation à la vie en évolution, il y a un équilibre difficile à établir en ce qu'il est constamment remis en question par la vie même et qu'il est en dehors des trois attitudes entre lesquelles se partagent trop de Français: purisme intransigent, laxisme débridé, sophistication (pseudo adaptation au présent et à l'avenir).»

Nous sommes partisans d'une évolution de la langue. Mais quelle évolution? Nous sommes bien de l'avis de Jean Thévenot lorsqu'il écrit: «Pour qu'une langue reste vivante, il importe qu'elle soit débarrassée de tous les archaïsmes qui la rendent hermétique, des illogismes qui la rendent difficile. Vive la vie, vive l'usage, vive la langue vivante.» Et il nous donne à la fois des exemples de suppressions souhaitées mais aussi d'adaptations, de créations excellentes, mais aussi de toutes les occasions manquées que nous aurions pu intégrer plutôt que le mot anglais dont le sens initial est souvent déformé par ailleurs (un exemple: barbecue ou grilaveut?).

Avons-nous suffisamment pris conscience de notre complicité avec le pouvoir de la société lorsque nous adoptons par démagogie inconsciente ou sans réflexion le langage de cette société?

Je répète, ce livre est un véritable dossier tel que nous aurions pu l'établir après un gros travail. Puisqu'il est tout fait, je pense qu'une commission de l'I.C.E.M. devrait l'examiner en détail et peut-être — pourquoi pas? — pourrions-nous aider à sa diffusion s'il nous rend les services escomptés.

Pierre GUERIN

## N° double 33-34, spécial rage LA HULOTTE

72 pages, 6 F.

Les malheurs de Goupil. Encore une documentation sensationnelle, à la fois complète et humoristique, écrite en langage simple, avec illustrations, reproduction d'articles de journaux et bandes dessinées. Parallèlement, une suite d'encadrés noirs présentant la vie privée du renard, avec de superbes dessins.

Enfin *La belle empoisonneuse*, c'est-à-dire la belladone, en une douzaine de pages tout aussi captivantes. Confiez *La Hulotte* aux enfants, et vous m'en direz des nouvelles.

Abonnement à 10 numéros: 27 F (environ 2 numéros par trimestre). C.C.P.: La Hulotte 1010-64 Châlons. Les anciens numéros réédités sont à nouveau épuisés. Renseignements: La Hulotte, La Berlière, 08240 Buzancy.

Roger LALLEMAND  
chemin C. Freinet  
83590 Gontaron

PUBLICATIONS de l'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE

Pédagogie Freinet

BT Bibliothèque de Travail

SBT

B2

BTI

DOCUMENTS SOUS-OUTS

BT SON

BT R

Directeur de la publication: René Laffitte.  
Responsables de la rédaction: Michel Pellissier, Michel-Edouard Bertrand, Michel Barré.  
Publication éditée, imprimée et diffusée par la COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAÏC (C.E.L.), Place Henri-Bergia, Cannes (Alpes-Maritimes), France.  
Abonnements à P.E.M.F. - BP 282 - 06403 CANNES CEDEX  
CCP: P.E.M.F. Marseille 1145.30  
Date d'édition: 11-1976 - Dépôt légal: 4<sup>e</sup> trimestre 1977  
N° d'édit.: 851 - N° d'imp.: 3 535 - N° CPPAP: 53 280