

LA HALTE

Revue virtuelle des équipes
en pédagogie Freinet

Août 2008 Numéro 1

Éditorial

Une petite explication utile...

J'ai reçu quelques réactions, suite à la parution du numéro de lancement de notre revue virtuelle, La Halte, numéro 0. La plupart sont très positives, quelques-unes moins. Au vu de certaines de ces réactions, il est peut-être utile de préciser un peu les raisons invoquées pour sa publication. En effet, il semble qu'elle ne soit pas jugée partout utile, ni

D'abord, il convient de revenir sur le fait que nous vous ayons envoyé, à vous tous des équipes Freinet, notre petite production. Les raisons qui nous ont poussés à mettre en route cette revue nous paraissaient si bonnes et si "universellement" utiles que dans notre naïveté, nous ne nous sommes même pas posés la question de savoir si nous devions demander aux gens des équipes s'ils désiraient la recevoir; nous avons agi comme s'il allait de soit que ce qui pouvait nous être utile, chez nous, pouvait aussi l'être dans les autres équipes.

Un lien régulier

Il est un fait que les rencontres annuelles des équipes Freinet répondent à un besoin d'échange sur les fondements de notre pédagogie. Ça a été un coup de génie d'inventer ça! Ce genre d'échange et de débats sur nos pratiques et ce qui les justifie est absolument nécessaire pour nous éviter de tourner en rond dans notre jus. C'est un retour aux sources qui permet de décanter, de se réajuster, de faire des bonds en avant... Mais une fois par année, une petite journée, c'est bien peu. C'est précisément ce qui justifiait la réflexion de Marc Garneau, le directeur d'Yves-Prévost, quand il souhaitait qu'un lien virtuel permette une régularité d'échange entre les praticiens des équipes. L'idée a donc germé là, mais pas que là

Il y a encore dans nos écoles quelques "anciens", de ceux qui ont connu la mise en place, et l'élaboration progressive des pratiques, le débat sur les fondements pédagogiques de nos projets éducatifs, et l'engagement conséquent de chacun

pour l'école et l'équipe dont il faisait partie.

Chaque enseignant qui choisit la pédagogie Freinet passe nécessairement par cette période de doutes, de questionnements, de choix, avant de fixer ses références et d'établir définitivement ses valeurs dans des outils, des techniques et des institutions qui font de sa classe ce qu'elle sera. Et il en est de même de l'équipe, quand elle a la chance comme nous l'avons eue, de créer son propre environnement éducatif.

Un projet éducatif est toujours en évolution (...ou devrait l'être!), mais il faut bien admettre qu'après un certain temps, le socle commun est en place, et il est rare que ces fondements soient remis en question: ce sont des acquis dont personne ne penserait à douter. Si la pratique

Sommaire

- * Éditorial: on réagit au numéro 0 1
- * Messages particuliers 3
- * Le système éducatif français, en quelques mots 4
- * Ah! les parents 4
- * DOSSIER: la pédagogie de la langue française, à la façon de Paul Le Bohec 6
- * Vous voulez écrire aussi? 17

La Halte est une revue mensuelle virtuelle sur la pédagogie Freinet
rédigée par Marc Audet et autres collaborateurs

Éditorial (suite)

quotidienne continue de se développer et de s'affiner, ces fondements demeurent. Si on n'a pas une structure affirmée et organisée de retour aux sources, il peut être facile de ne plus se référer à ces fondements, de les oublier un peu.

Donc, quand d'autres personnes se joignent à l'équipe, après cette phase de démarrage, ils adhèrent à un système déjà en place. Elles n'ont pas toujours l'occasion de se positionner sur les fondements de la pédagogie qu'on pratique. Le problème, c'est qu'elles doivent se donner une démarche d'appropriation de ces fondements en marge, d'une certaine manière, de la vie quotidienne de l'équipe; elles doivent opérer "un retour en arrière" pour revivre à leur profit la phase de démarrage que les "anciens" ont faite.

Une structure de marraine/marrainé comme celle qui existe à Yves-Prévoist et Cap-Soleil vise bien sûr à épauler de nouvelles personnes, à les aider à intégrer rapidement une pratique, à rassurer, mais elle a aussi comme objectif d'aider une "recrue" (vous excuserez ce raccourci) à se positionner sur les valeurs éducatives qui justifient ces pratiques. Sinon, elle ne contribuerait qu'à habiliter la personne à appliquer une recette, sans la questionner, ni en connaître les fondements. Or, la pédagogie Freinet est bien une pédagogie, une philosophie qui dépasse largement la simple méthode (une recette et son matériel, qu'on applique et fait marcher), et qui nécessite un engagement personnel de la "maîtresse". En d'autres mots, on ne peut pas prétendre pratiquer cette pédagogie sans avoir fait des choix sociologiques, pédagogiques et politiques!

C'est ce qui a été souligné avec énergie, lorsque nous avons participé à la rencontre d'évaluation de cette structure, en fin d'année, à Yves-Prévoist. Nous y avons fait le constat que même quand une équipe se donne des temps pour revenir aux fondements et les réexplorer (comme au moment de ces après-midi Freinet, où des parents prennent en charge les enfants pour permettre aux enseignants de vivre des ressourcements pédagogiques), la "cuisine quotidienne" finit par reprendre le dessus, et on met de côté les plans de retour aux sources qu'on avait.

À défaut de pouvoir le faire facilement dans le quotidien de la pratique, il nous a paru intéressant de provoquer ces questionnements sur une base individuelle, d'abord, en publiant cette revue. Comme une sorte de temps d'arrêt

que chacun peut se donner à sa convenance dans le temps, puisqu'on peut facilement mettre en archive des textes reçus par courriel et y revenir quand on en a le temps. Ça semblait particulièrement intéressant pour les nouvelles personnes, les enseignants qui arrivent d'ailleurs, les stagiaires, les suppléants qui gravitent dans nos écoles... Ça pouvait leur permettre de refaire ce cheminement philosophique, tranquillement, et de mieux s'intégrer dans la mécanique pédagogique déjà en place d'une équipe qui, on le sait, roule toujours à vitesse grand V.

Mais je ne doute pas que cela puisse être utile aussi à des enseignants confirmés (vous me permettrez cet euphémisme pour éviter de parler d'ancienneté!). N'est-ce pas utile en effet qu'une lecture remette en question une pratique que notre expérience ne nous incite pas à interroger? Ne serait-ce que pour actualiser nos choix et les confirmer!

Mais les conclusions de cette rencontre d'évaluation de la structure marraine/marrainé allaient plus loin encore. Elles suggéraient que ces mises au point, ces descriptions, ces dossiers qu'on peut monter sur une pratique, ces historiques de la pédagogie Freinet, pourraient servir de points de départ de réflexions collectives pour les "recrues", une sorte d'animation visant à les informer d'abord, puis à leur permettre de mieux s'approprier les valeurs de notre pédagogie, puisqu'elle les recentrait sur les sources de la PF aussi bien que sur ses pratiques.

Freinet est bien une pédagogie, une philosophie qui dépasse largement la simple méthode (une recette et son matériel, qu'on applique et fait marcher), et qui nécessite un engagement personnel de la "maîtresse".

Et il ne nous a pas semblé incongru non plus que cela puisse servir aussi à inciter des ressourcements plus organisés et nourrir des rencontres pédagogiques pour les enseignants plus... aguerris! Voilà pourquoi on a créé cette revue. Voilà pourquoi on a cru intéressant de fouiller les anciennes publications du mouvement québécois, et d'ailleurs, de proposer des analyses de pratiques, de faire un peu l'histoire de ces valeurs qui nous animent et qui ont généré nos manières de faire. Et voilà pourquoi on a cru que cela pouvait être utile aussi dans les autres équipes.

Comme certains commentaires l'ont signalé, la forme peut paraître... vieillotte! Elle pourrait sans doute être plus attrayante, avec une autre mise en page, et autres petits trucs attractifs. L'idée de se taper de la lecture paraît rebuter des gens. Mais dites-moi, comment connaître sans lire? Peut-on

faire l'économie d'apprendre comment sont nées les pratiques que nous avons, ce qui les a justifiées et ce qui les justifie encore? Et puis, entre nous, qu'est-ce qui compte le plus, finalement? La forme ou le fond?

Et puis...

On a suggéré qu'une liste d'échange, comme celles que le mouvement français ou d'autres font fonctionner, serait plus utile qu'une revue comme La Halte. Eh bien, si on n'a pas envie de se trouver un temps pour lire tranquillement un dossier de quelques pages, à la cadence d'une fois par mois, par exemple, aurait-on envie d'aller fouiller son courrier chaque jour, de prendre le temps de lire tous les messages qu'on peut y trouver et de répondre à ceux qui nous paraissent d'intérêt ou qui nous interrogent? Parce qu'il faut bien savoir que ce sont là des conditions nécessaires pour qu'une liste fonctionne et trouve son utilité, surtout si elle regroupe un petit nombre de personnes (une centaine de personnes, dont plusieurs n'ont rien demandé, c'est un petit nombre!).

Une revue c'est un moment de réflexion, préparé de longue main peut-on dire (... à intervalle d'un mois), qui nous permet un approfondissement sur un ou des thèmes. Et qui provoque une réflexion, espérons-le. Une liste d'échange, c'est quelque chose de plus instantané, pourrait-on dire, qui a l'avantage effectivement de coller bien plus au quotidien de chaque personne qui y est inscrite; une question, ou une réflexion à chaud, provoque, ou pas, des réactions. Mais elle a le désavantage de ne

Éditorial (suite et fin)

pas permettre d'approfondir facilement une réflexion, parce que ça roule trop vite. Si on se permet d'attendre de réfléchir à ce qui est soulevé avant de répondre, le débat est rendu plus loin, et notre intervention risque de tomber à plat. Une liste d'échange, c'est de l'instantané, une revue, c'est un dépôt sur le long terme. Je pense bien que les deux ont leur utilité.

Je ne sais pas personnellement organiser techniquement un tel service (une liste d'échange). Mais bon, ce ne doit pas être sorcier; ça doit s'apprendre (quoique je sache que faire fonctionner une telle liste n'est pas toujours une sinécure, aux dires de responsables qui nous en parlent de temps en temps). Si quelqu'un a le temps et l'intérêt de le faire, alors pourquoi pas!

Bref... L'idée de la revue a été générée par des personnes qui lui trouvent une utilité. Et pas seulement des "recrues"! À ce que je sache, elle paraît généralement plutôt bien accueillie (... quoique les réactions ne se comptent pas par dizaines!). Nous allons donc poursuivre sur la lancée, et continuer de l'expédier à tout le monde de la liste des équipes Freinet. Si sa lecture vous indiffère, ne vous paraît pas d'utilité, ou pire, vous agace, un petit geste tout simple l'expédiera à la corbeille. Mieux, vous n'avez qu'à la laisser traîner là quelques jours: les logiciels de courrier électronique ont généralement un dispositif qui vide les courriels qui traînent trop longtemps dans la boîte de réception! On souhaite tout de même qui vous lui laisserez la chance de prouver... ou non, son utilité. À la prochaine,

Marc Audet

MESSAGES PARTICULIERS

☞ **COURRIELS OUBLIÉS?** J'ai essayé de réunir les adresses de courriel de toutes les personnes que je croyais susceptibles d'être touchées par l'intérêt de notre publication. J'en ai fait une liste d'envoi automatique sur la boîte de courrier affectée à La Halte, le malahalte@gmail.com. Mais j'en ai peut-être oubliées... Si vous constatez qu'il y a des absents, du style: "Aie, j'ai pas eu ça, moi!", faites-le moi savoir. Ensuite, dans les équipes écoles, a des congés (maternité, tâche allégée... que sais-je). Donc, il y a des suppléants/tes, et des gens qui peuvent paraître retirés. Ce n'est pas plus difficile d'envoyer des numéros à tout ce monde là, comme aux gens qui gravitent autour des équipes: les suppléantes qu'on rappelle plus que les autres, des parents ressources, les responsables de garderie... N'hésitez pas! On ne diffusera jamais trop notre pédagogie.

☞ **COLLABORATEURS.** Notre ambition, ce n'est pas qu'une ou deux, ou trois personnes monopolisent La Halte et en fassent leur bébelle! Vous savez tous écrire; je vous assure, il n'y a qu'à se décider, à se lancer (c'est le plus difficile!). Et vous avez plein de choses à raconter sur votre quotidien et sur les réflexions que vous traînez jusqu'à la maison. Nous accueillerons tout ce que vous voulez nous communiquer, questions, réflexions, pensées, prises de position, tout ce que voulez bien raconter, pratiques, outillages, techniques de travail... et tout ça servira à nos échanges coopératifs. Si vous êtes gênés de parler de vous, placotez des autres! Faites-nous des petits reportages! Voilà pour l'entrée en matière! Bonne lecture!

☞ **ARCHIVES.** Pour la rentrée, nous devrions avoir une place, sur le site de l'école Yves-Prévost, pour mettre nos numéros en archive pour nous permettre de récupérer d'anciens numéros... On vous donnera l'adresse bientôt.

Le système scolaire français

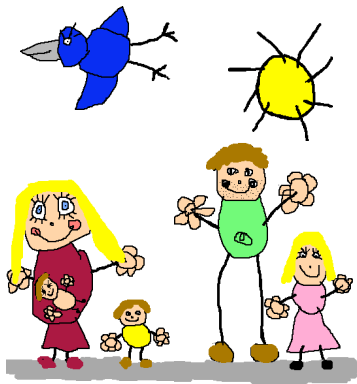
Le système éducatif des cousins...

C'était inévitable... Vous transmettre des écrits des Français pour que vous puissiez tout comprendre nécessite parfois un "lexique". Nos cousins sont très habitués des sigles et autres expressions un peu hermétiques. Il y a des moments où il faut voir...

Dès le numéro d'ouverture (...de la série qui va suivre!), "le p'tit dossier" du Quoi de neuf? vous a proposé plusieurs de ces énigmatiques expressions sur le système éducatif des copains de la-bas. Je leur avais déjà moi-même posé la question, parce que je ne me retrouvais plus dans leur PS, CM, lycée et tutti quanti! Voilà un résumé de l'affaire...

D'abord, les Français, ils parlent d'enseignement primaire. Il s'agit de la maternelle ET de l'élémentaire. La maternelle couvre les âges de 3 à 6 ans (à partir de 2 ans dans certaines zones, TPS pour toute petite section) tandis que l'élémentaire va de 7 à 11 ans (avec

un an de redoublement possible). La maternelle à 2 ans est considérée comme exceptionnelle, tandis que de 3 à 6 ans, c'est petite section (PS)/moyenne section (MS)/grande section (GS). À 6 ans, les enfants entrent en Cours Préparatoire (CP), puis en Cours Élémentaire 1ère année (CE1), Cours Élémentaire 2ème année (CE2), Cours Moyen 1ère année (CM1), Cours Moyen 2ème année (CM2). Le cycle 1 est le CP, le cycle 2 les deux CE et le cycle 3 les deux CM. Il faut savoir que c'est dès la maternelle que l'apprentissage de la langue commence.



Ils passent donc ensuite au Second Degré, après une cinquième année de primaire, pardon! d'élémentaire, théoriquement à 11 ans. C'est le Collège avec des profs (comme notre secondaire) par disciplines, de 12 ans à 15 ans avec une année de redoublement possible en commun avec le lycée. Ils y font théoriquement quatre années: 6^{ème}/5^{ème} (éventuellement orientation en filière courte en fin de 5^{ème})/4^{ème}/3^{ème}. Puis, c'est le Lycée, avec les Seconde/Première/Terminale (à la fin de la terminale, on passe l'examen du Baccalauréat, qui sanctionne la fin des études secondaires).

Les Études supérieures viennent ensuite pour ceux qui veulent, l'université, les écoles supérieures spécialisées...

Si vous voulez en savoir plus, je peux vous envoyer l'intégral des réponses que les copains m'ont envoyées.

Marc

Ah! Les parents...

À Yves-Prévost, à l'occasion de nos rencontres marraines-marrainés, il nous est arrivé quelques fois de parler de nos... contrariétés les concernant, pour certains. Ce n'est pas qu'ici que voilà un sujet sensible. La-bas, chez les cousins, c'est aussi un sujet chaud, qui prend même place à la une de certains médias. Voilà un article paru dernièrement la-bas.

Il faut réconcilier les parents et les profs

par Claudine Proust
Le Parisien

Alors que le professeur qui avait giflé un élève passe au tribunal aujourd'hui, une étude à paraître à la rentrée que nous avons consultée en exclusivité, se penche sur les relations parents-enseignants. Et dresse ce constat : ça se dégrade.

Les enseignants râlent. A la fois contre les parents jugés «démissionnaires» et contre ceux qui voudraient se mêler de tout, y compris de leur façon de faire classe. Les parents, eux, grognent.

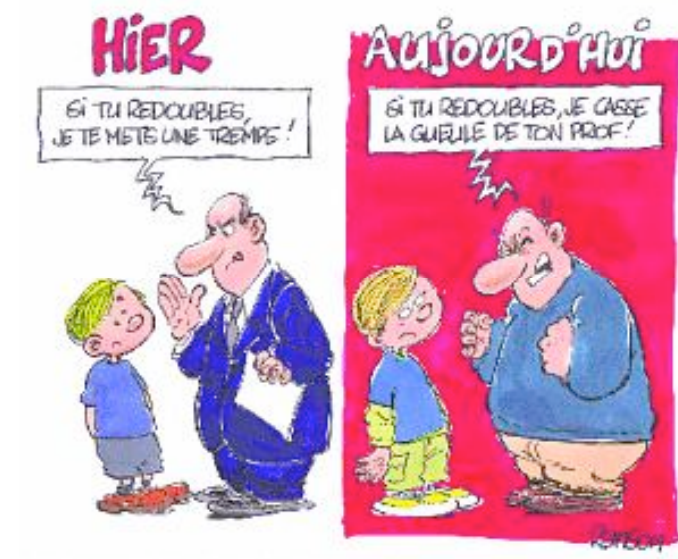
L'école n'en fait pas assez ou alors trop, quand elle fait redoubler ou punit leur enfant. Sans aller

jusqu'aux extrêmes, comme à Berlaimont - où un professeur est aujourd'hui jugé après une plainte des parents d'un élève gîlé - les relations se dégradent. C'est le constat que dresse Georges Fotinos, dans une étude à paraître en septembre, dont le journal a pu prendre connaissance. L'ancien inspecteur général, chargé de mission à la MGEN (Mutuelle générale de l'Éducation nationale) s'est penché sur toutes les études, sondages, rapports émis sur le sujet depuis cinq ans et qui ne donnent chaque fois qu'une vue partielle, pour dresser ce tout premier état des lieux d'ensemble.

Officiellement, on dit toujours que les Français aiment leur école. Pourtant, ils sont de plus en plus nombreux à se plaindre auprès du médiateur de l'Éducation nationale (plus de la moitié des saisines), de plus en plus nombreux à être auteurs d'agressions envers les personnels de l'Éducation nationale (43 % des dossiers recensés par la Fédération des autonomes de solidarité).

Guide des droits et devoirs

"Clients ou partenaires ?" À la question initiale de son étude, Georges Fotinos apporte cette réponse



catégorique : "On est loin du partenariat, alors qu'il n'y a pas de réussite scolaire sans coopération." Du coup, les parents se comportent comme des clients... mécontents. Même si depuis 2006 ils sont dotés d'un vrai statut juridique à l'école. "Les relations familles-

enseignants sont très compliquées, admet-on au cabinet de Xavier Darcos, ministre de l'Éducation nationale. Il est rappelé dans les nouveaux programmes qu'il est du devoir des professeurs de rencontrer régulièrement les parents." Pour la première fois, à la rentrée, le ministère distribuera gratuitement 4,5 millions de guides aux familles qui ont un enfant en primaire. Ils informeront notamment les parents de leurs droits... et de leurs devoirs. Comme quoi...

MES COMMENTAIRES SUR LA SITUATION DANS NOS ÉCOLES ALTERNATIVES FREINET

Ce qui dérange le plus, en ce qui nous concerne, c'est une sorte de contradiction entre ce choix qu'ils ont fait de nos écoles et des comportements qui sont quelques fois incohérents avec le fait d'avoir choisi une philosophie pédagogique où ils sont d'office des partenaires, pas des clients.

On a l'impression qu'une fois qu'ils ont choisi l'option Freinet, tout est dit et qu'ils doivent savoir dans quoi ils se sont embarqués. Mes années de pratique m'ont convaincu que rien n'est plus trompeur. C'est en fait une fois qu'ils sont entrés à l'école que le vrai travail commence avec eux. Remarquez que je comprends bien qu'on soit parfois déçus de certaines attitudes, de leurs réactions. Peut-être faut-il se le rappeler de temps en temps: si nous, nous avons une démarche pédagogique linéaire, qui a eu son début le jour où nous nous sommes engagés en pédagogie Freinet, qui se poursuit depuis comme une sorte de développement progressif de nos réflexions et une habileté de plus en plus grande à faire face, les parents eux, ce sont toujours de nouvelles personnes qui démarrent dans leur cheminement, chaque fois qu'il en entre à l'école, et je dirais plus, chaque fois qu'ils arrivent dans notre classe. On a tendance à l'oublier.

En réalité, on a un petit bout de tâche, quand on est engagé en PF, qui est de l'ordre de l'éducation des parents. Continuellement! C'est à refaire avec chaque nouveau parent, toujours. On peut prendre ça comme une jambette, un problème auquel on ne devrait pas faire face, en plus de tout le reste, mais en réalité il est partie intégrante du travail qu'on a à faire. Si on a nous-mêmes à témoigner de notre "invention" de notre manière de "faire la pédagogie Freinet dans une école alternative Freinet", les parents, eux, doivent apprendre à "être des parents qui débarquent avec leurs enfants dans une école alternative qui met en œuvre la pédagogie Freinet". Et ça, ce n'est pas évident, pour la plupart d'entre eux. Parce que prendre un parti, sur les idées et les principes, ça n'octroie pas automatiquement l'expérience et la prise de conscience qu'elle oblige des conséquences pratiques d'un tel choix. S'ils ont fait un

choix, ils ne savent souvent, en réalité, que peu de choses sur les conséquences pratiques que ça aura pour eux. Il faut bien savoir que la plupart d'entre eux ont été des élèves du système "traditionnel", et que malgré des principes d'ouverture, ils sont toujours imprégnés d'une conception de l'apprentissage qui a bien peu à voir avec celle que propose la pédagogie Freinet.

Il y a donc lieu de créer des situations de réflexion régulières, chaque année, de proposer des ateliers sur l'écriture libre et le journal, sur la correspondance, des débats sur le conseil, sur l'évaluation et les bulletins, sur d'autres outils et d'autres techniques propres à notre approche. Question de leur faire connaître et comprendre le sens du tâtonnement expérimental, de la découverte de la connaissance en communauté d'apprentissage, et en situations naturelles. L'erreur qu'on fait souvent, c'est de s'adonner à ce genre d'activités un temps, puis de laisser les occasions s'espacer puis disparaître parce qu'on pense que le travail est fait.

Ça doit se poursuivre, au niveau de la communauté entière d'abord, à l'école, pour tout ce qui touche les choses communes, mais aussi au niveau de chaque classe, parce que chacun de nous avons des pratiques particulières, une manière de faire propre au groupe avec lequel nous travaillons.

Souvent, les incohérences ou les contradictions naissent du manque d'information. Il n'est pas inutile ni superflu de multiplier les occasions de communiquer aux parents sa pensée, ses réactions, d'expliquer ce qui est en train d'arriver et des raisons qu'on a de faire les choses comme on les fait. Créer une feuille de chou informative, utiliser le plan de travail non seulement comme outil de planification, mais comme outil de communication avec les enfants mais aussi avec les parents, refuser qu'ils n'y participent pas....Il ne s'agit pas de se défendre ou

défendre nos agirs: on n'a pas à défendre le fait qu'on fait ce que le projet éducatif qu'ils ont choisi propose; on leur explique en quoi cela consiste et comment/pourquoi cela les dérange dans leur certitude.

On leur explique que, au delà des idées et des beaux principes, il y a des conséquences pratiques qu'on est tenu de prendre avec. On ne négocie pas avec eux, ni le bulletin et la forme d'évaluation, ni la nécessité du plan de travail, du conseil, ni toute autre technique de travail qu'on utilise; ça, ce sont des choses qui nous appartiennent.

Je pense que les parents doivent devenir rapidement des complices; on doit toujours se présenter à eux comme un partenaire dans l'éducation de leurs enfants, pas comme un fonctionnaire à leur service. J'ai connu quelques cas d'irréductibles, qui cherchaient à tout avoir, le beurre et l'argent du beurre. Qui avaient sans doute choisi l'école pour des raisons qui n'étaient pas les bonnes, mais j'ai refusé de traiter à rabais. Pas question de mettre sur la glace ce qui avait été choisi et ce qu'on offrait, parce que quelqu'un s'était trompé d'école!

Ça m'amène à l'autre problème, celui de l'admission. Nous sommes des écoles alternatives; on doit nous choisir pour venir chez nous. On a une démarche à faire. En fait-on une réelle? Rappelons-le, ce sont les parents qu'on choisit, pas les enfants! Il me semble qu'après les avoir informés de ce qu'est réellement l'école où ils s'apprentent à mettre les pieds, ce serait à eux de prouver qu'on devrait admettre leurs enfants. C'est bien possible que ça exige une procédure lourde, mais il me paraît nécessaire qu'ils sachent, en plus de ce qu'ils devront faire comme parents partenaires, qu'ils auront des comptes à rendre, que leur engagement et leur cohérence seront évalués. S'ils font partie du service qu'ils utilisent, ils seront bien mal placés pour le critiquer et ne pas s'y impliquer.

Marc Audet

LE DOSSIER

La pédagogie de la langue française, à la façon de Paul Le Bohec

Vous ne connaissez pas Le Bohec? Qu'est-ce que vous manquez!

Paul, c'est un vieux de la vieille; 86 ans bien sonné, à la retraite depuis longtemps, mais toujours mordu de pédagogie, au point que son dernier bouquin est sorti il y a quelques mois. "L'école, réparatrice de destins", c'est un livre marquant dans l'arsenal de la pédagogie Freinet. On ne peut pas ne pas finir par le lire; c'est une sorte de livre-témoignage de la pratique d'un

maître qui a travaillé presque toute sa carrière active avec les petits. C'est tout à fait inhabituel; on sait tous que les hommes ne font généralement pas carrière en grand nombre au primaire, et encore moins chez les petits. Mais ce qui est le plus exceptionnel, c'est qu'il a construit une expertise sans précédent, en partant, ce sont ses propres mots, de son ignorance de ce qu'il fallait faire.

Si vous avez la chance de tomber sur son bouquin, il faut vous le taper : "L'école, réparatrice de destins", publié l'an dernier chez L'Harmattan... (voir détails en fin de dossier)

Mais avant de publier ce livre majeur, qui témoigne de son parcours pédagogique, Paul a écrit de nombreux textes qui manifestent de sa **conception** de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Je vous en propose ici un certain nombre, qui pourront vous sembler, à première vue, un peu disparates, mais qui révèlent une surprenante continuité et une vision lucide de l'apprentissage fondée sur le bon sens.

Apprendre à lire le français

En Italie, on ne peut être que partisan de la méthode syllabique. En effet, l'italien est bâti sur six voyelles. Pour former des mots, on les associe à une vingtaine de formes consonantiques. Mais, pour éviter toute ambiguïté, la langue a rigoureusement fixé la prononciation des signes: un "sa" se dira toujours "sa" et un "ti" toujours "ti" (seule exception: l'adoucissement du c et du g devant e et i). Ce qui, face au nombre restreint des possibilités de combiner les signes, contraint la langue italienne à jouer sur la longueur des mots pour en augmenter le nombre. Et, corrélativement, pour que l'expression orale soit suffisamment porteuse de sens, elle a favorisé la rapidité de la prononciation en éliminant les hiatus: par exemple, les mots français docteur, absent, obstacle se disent dottore, assente, ostacolo

Mais qu'en est-il de notre propre langue? Dans son ouvrage: "Histoire d'une langue, le français" (Editions Sociales), le linguiste Marcel Cohen souligne la tendance constante de la population française au raccourcissement des mots. Cela s'entend encore aujourd'hui: là où les Italiens disent la metropolitana, la professoressa, les Français disent le métro, la prof. Cette tendance se perçoit également dans les noms des villes. On est passé de: Antipolis, Avaricum, Burdigalia, Dividorum, Durocortorum, Lugdunum, Lundunum, Rotomagus... à Antibes, Bourges, Bordeaux, Reims, Metz, Lyon, Laon,

Rouen... Et le nombre des noms de ville d'une ou deux syllabes est considérable: Caen, Nantes, Brest, Sète, Nice, Nîmes, Gap...

Mais comment, avec une si grande quantité de mots courts, le lexique a-t-il pu être suffisamment riche pour exprimer tous les aspects du monde? Eh bien! la langue a utilisé trois procédés:



1. L'orthographe

Là, où les Italiens écrivent: tanto, concia, tempo, tafano, tendi, tende, te ne, les Français écrivent: tant, tan, temps, taon, tends, tend, t'en, tous mots qui ne se distinguent que par l'écriture.

Ainsi, pour en augmenter le nombre,

la langue a d'abord nasalisé les voyelles de base: à partir de a,e,i,o,u, elle a créé: an, en, in, on, un. Mais, en outre, elle a été contrainte d'en multiplier les graphies pour que les mots soient bien distincts les uns des autres. Ce procédé a été vraiment efficace. Aussi, si l'on considère les séries bâties sur /sè / (sait, sais, saie, ses, ces, c'est, s'est...) sur /sil/, sur /so /, sur son, tin, ton, ni, mai, ri, van, vo, von, vin, cou, foi, fan, pè, pan, pon... si on constate qu'il y a au moins vingt-sept façons de transcrire le son / lè / (lai, lait, laid, les, l'es, l'est...), on comprend que la langue s'est appuyée sur l'orthographe pour enrichir considérablement le lexique. Celle-ci est donc constitutive de la langue écrite.

2. La variabilité de la prononciation des signes

Ce procédé est également intéressant parce qu'il décuple les possibilités de créer des mots sur le plan oral. Mais il complique les choses parce qu'il génère une constante incertitude. En français, on peut rarement faire automatiquement confiance à un signe. Avant de savoir comment il se prononce exactement, il faut se soucier de son environnement. On doit le replacer dans une globalité. C'est ainsi que le graphème en peut aussi bien se prononcer an, in, èn, a, et il peut même s'évanouir. Voir, par exemple,

les mots: moment, examen, abdomen, solennel, ils se sauvent.

De cette façon, c'est déjà assez compliqué, mais, à côté des graphèmes qui peuvent supporter plusieurs phonèmes, un même phonème peut être transcrit par différents graphèmes; pour an, par exemple, on a: pan, pampre, pente, paon, Henri, Caen... et pour in: pin, pain, peintre, thym, Agen, hein, faim.

3. Les emprunts

Comme cela ne suffisait pas, le vocabulaire du français s'est enrichi en empruntant beaucoup de mots aux langues étrangères. Et, sans vergogne, il les a nationalisés en les courbant sous sa loi. Par exemple, alors qu'en italien, on dit: il concerto, i concerti, en français on dit le concerto, les concertos en ajoutant simplement un s au singulier. Les mots étrangers sont très vite adoptés: les enfants disent sans hésiter: mon game-boy, ma play-station, mes baskets, le coach, faire du skate... Et les sportifs lisent sans les décomposer les mots: break, slalom; smash, corner, dribble, hockey, out, jogging, Owen, Beckham, Ronaldinho, Schumacher. Ils disent aussi handball car ce mot vient de l'allemand et basket-ball car celui-ci vient de l'anglais.

- Stop! pas besoin d'insister, on a compris.

-- Mais si, on doit insister, et même lourdement, en multipliant les exemples parce qu'il faut absolument que le public prenne conscience de cette réalité incontournable de la langue française. Il ne doit pas pouvoir dire que ce ne sont que quelques petites exceptions parce que, sur ce plan de l'écriture du français, c'est l'exception qui est la règle. Pour éviter toute contestation, nous n'allons prendre dans les exemples suivants que des mots dont on ne saurait mettre en doute l'appartenance à la langue française.

• A. Un seul graphème = plusieurs phonèmes:

a: une halle, un hall; am: tram, tambour; er: corner, corner, cahier, hier; em: tempe, femme, gemme; et: et, paquet, basket; eu: eux, heure, j'ai eu; oeu: un oeuf, des oeufs; ien: tien, quotient, tienne, ils rient; ill: ville, vrille; oo: alcool, foot - u: surfer, barbecue; um: album, parfum; b=p: obtempérer, obscène; c=g: seconde; ch =k: chômer, chromer; f=v: neuf ans; d=t: pied-à-terre, quand on va.; j= dj: jazz, Johnny; s=z: rose, rosse, transi, ainsi, soubresaut; t=s: patent, patient; w=v, oué: wagon, water; ils: des fils, mes fils, etc.

• B. Un seul phonème = plusieurs graphèmes

Les exemples en sont infinis: voir plus haut les différentes transcriptions des sons an et in et construire quelques séries sur so: saut, sceau, seau, sot... sur si: si, scie, ici, idiotie...

• C. Emprunts

Enfin, pour enrichir le lexique, le français emprunte beaucoup aux langues étrangères, à l'argot (caïd, boss, beur, nana, mec), à la mode, au sport... Et cela ajoute à l'insécurité sur le plan de la prononciation de certaines lettres. On est conduit à la lecture globale de certains mots du quotidien comme femme, week-end parce qu'il n'est pas possible de les décomposer: mais aussi à celle des prénoms des camarades affichés au mur de la classe: Bryan, Steevy, Chloé, Gwendoline, Johnny; les aliments du déjeuner: brownies, cookies, etc.

S'il ne s'agissait que de quelques irrégularités, ce ne serait pas grave, mais leur très grand nombre empêche de considérer le problème de l'apprentissage de la lecture de façon par trop simpliste.

Les styles cognitifs

Tous les cerveaux ne fonctionnent pas de la même manière: les holistes (globaux) se saisissent de la réalité par ensembles et sous-ensembles et la lecture globale pourrait paraître leur convenir. A l'opposé, les sérialistes construisent leur savoir brique après brique. Et l'on serait aussi enclin à penser que la méthode syllabique pourrait leur correspondre. Mais, de même que, pour Bachelard "si la science théorise, il faut qu'elle expérimente et si elle expérimente, il faut qu'elle théorise", la lecture doit jouer à la fois sur le signe et sur le sens. Il y a une relation dialectique entre les deux, le signe aidant à la découverte du sens et le sens aidant à l'assimilation du signe. Il faut que les enfants acceptent de se placer sur le territoire opposé à leur nature. Si un enfant tend à s'approcher globalement des textes écrits, il lui faudra bien se préoccuper de considérer les lettres une à une quand il écrira ses propres textes. Et le sérialiste sera bien obligé de lire globalement certains mots de la vie courante parce qu'il n'est pas possible de faire autrement. Mais, surtout, pour accéder à la lecture courante, il devra nécessairement apprendre à saisir de plus en plus globalement les mots en se désengluant le plus rapidement possible de la recherche de la syllabe parce que, pour lire couramment, on ne s'appuie plus que sur quelques indices. Sinon, on serait condamné à rester dans le pénible

ânonnement. C'est le commencement de la phrase ou du paragraphe qui permet de savoir à peu près quel mot va se présenter. Et il suffit de vérifier la présence de l'un ou deux de ses indices pour accepter de prononcer le mot entier sans perdre de temps à chercher davantage. Cependant, si cela ne colle pas, on est contraint de vérifier d'un peu plus près la réalité de la présence du signe.

Il y a dix minutes, je lisais un texte de linguistique. La phrase exacte était: Le martien auquel Victor Henry consacra une étude (1901). J'avais lu Victor Hugo à partir de Victor H. Mais l'incongruité de la date m'a obligé à regarder d'un peu plus près les signes. Je n'ai pas eu besoin d'attendre longtemps pour retrouver d'autres exemples. Je venais de lire dans une revue qui traite du cinéma et de la télé un article sur la carrière d'un acteur. Je tourne la page et je lis: "Ma vie après le tournant." Mais deux lignes plus bas, il est question d'un reportage. Surpris, je relis la première ligne: "Ma vie après le tsunami." Mon erreur provient du fait que je n'avais pas repéré tous les signes. Je ne m'étais appuyé que sur t.una que l'on retrouvait dans les deux mots et qui me semblaient jusque-là convenir. Pour me replacer dans le sillon du sens, il a fallu que mon interprétation soit presque aussitôt démentie.

Autre exemple: je lis dans le monde un article qui concerne un homme né au Mali et devenu français. Il parle de "Nouveaux Pas", l'association qu'il a créée aux Ulis, dans l'Essonne. Je lis d'abord Etats-Unis, mais je rectifie immédiatement parce que Ulis et E ne sont visiblement pas dans l'ordre. Ce qui a pu ainsi m'induire en erreur, c'est peut-être l'association de nouveau et de monde, ou bien le fait que cet homme venait de l'étranger, mais c'est plus sûrement à partir des signes Ulis et E .

Dans la lecture courante, c'est donc après le sens que l'on court. Pour y parvenir de mieux en mieux, il faut s'habituer à lire globalement les mots en essayant de consacrer le moins de temps possible à l'examen des signes. Mais parfois l'on trébuche. La prise en considération de nos erreurs de lecture peut beaucoup nous renseigner sur notre façon de fonctionner à l'intérieur de cette activité.

La lecture n'est pas de première importance.

Emmanuel Kant disait qu'il fallait que les enfants apprennent à penser. Mais aujourd'hui qui s'en soucie? Il n'en est jamais question dans les débats. Et, pourtant, ce serait un tel progrès pour tous.

Alors, pourquoi apprendre à lire si c'est seulement pour accéder à la pensée d'autrui? Ce n'est pas qu'elle soit inintéressante. En fait, elle est même d'une richesse extraordinaire. Mais comment chacun pourrait-il la raccorder à sa propre expérience?

Voici ce qu'en dit Bachelard: "L'être vivant se perfectionne dans la mesure où il pense relier son point de vie fait d'un instant et d'un centre à des durées et des espaces plus grands."

L'écriture est justement un moyen intéressant d'agrandir le cercle de ses repères personnels. C'est quand on commence à écrire que l'on commence à penser. (Ricardou). La linéarité de l'écriture oblige à mettre de l'ordre dans ses mots avant de les poser sur le papier. Mais que pourrait-on écrire? C'est le fonds qui manque le moins. Incontestablement, les événements de la vie impriment leur marque sur l'être humain et il éprouve l'impérieuse nécessité de les exprimer. Quand on a été percuté, on a besoin de répercuter. Comme le disait l'écrivain et boxeur Jean Prévost: "Seuls font mal les coups que l'on ne peut pas rendre." Seul perturbe ce qui n'a pu être dit.

Donc, l'être humain a besoin de s'exprimer et il dispose de l'écriture. Mais un autre fait le caractérise: lorsqu'on réfléchit à ce qu'il cherche, le premier verbe qui vient à l'esprit, c'est, évidemment, survivre. Mais, aussitôt après, vient exister, c'est-à-dire être reconnu, compter pour quelqu'un. Est-ce qu'à la source de la violence actuelle, il n'y a pas le fait que des quantités de gens ne sont pas pris en considération, même pas par eux-mêmes? Alors, ils cherchent à manifester leur existence d'une façon ou d'une autre. Et, s'il le faut, ils profanent des tombes pour connaître l'incomparable bonheur de passer à la télé.

Comment, dans une classe, vingt-cinq élèves peuvent-ils s'exprimer en même temps? La méthode est simple: ils écrivent chaque jour un texte. Lorsque le maître

procède à la lecture des productions de la classe, chacun a le sentiment d'exister à ce moment-là, car il s'agit bien de ce qu'il a dit, lui. Ainsi, il a pu être entendu. En outre, chaque jour, à tour de rôle, on choisit un texte pour une étude un peu plus approfondie. L'auteur se place devant le tableau et les autres lui demandent des compléments d'information. Alors, il se sent encore plus pleinement vivre: c'est incroyable, il n'en revient pas de pouvoir être, lui aussi, au centre, à son tour, et de pouvoir compter à ce point. Puis son texte est mis collectivement au point. Ce qui, en passant, permet à chacun d'assimiler beaucoup de connaissances utiles parce que - on ne le répétera jamais assez - la mémorisation est liée à l'affectivité.

Peu à peu, une culture enfantine s'échafaude, évidemment de faible niveau; mais elle a le mérite d'exister. On peut commencer à construire dessus car elle ira en s'élargissant.

Mais il ne faut pas brûler les étapes. Au CP, l'enfant écrit uniquement pour lui-même. Il en est au stade du soi à soi. "Mes abeilles sont mortes. J'ai du chagrin parce que j'aimais bien le miel." Marcel P. (6 ans)

Au CE1, il accomplit un nouveau pas: il passe au soi vers les autres. "Une dame a dit: "Bonjour, ma fille" à ma petite soeur de deux ans. Elle a répondu: "Bonjour, ma femme". Roland L'H. (7 ans)

Au CE2, il en vient au soi avec les autres; il leur communique ses idées et il s'intéresse aux leurs. "La vie est un grand rêve. Quand on meurt, on se réveille. On marchait peut-être sur la tête. La main gauche était la main droite. On était encore dans le chou. Et quand on plantait des fleurs, on plantait son rêve ou son âme." Michel R. (8 ans).

Et puis, si les étapes précédentes ont été correctement franchies, il en arrive, vers neuf ans, au stade du soi et du non-soi. Il peut alors, à partir du CM, prendre en compte le monde extérieur et le regarder de façon plus objective.

La nature

"Tout est calme. Le matin, la rivière coule en clapotant. Les oiseaux piaillent parce qu'ils ont passé une bonne nuit. Et moi, je suis dans la forêt à écouter, à sentir, à voir l'odeur du matin qui est encore froide à respirer. Mais il n'est pas trop tard pour assister à l'ouverture des fleurs et à la caresse de l'herbe sur mes bottes sèches. Je ne vois rien car la brume est trop épaisse, mais j'entends le cri des arbres qui me disent bonjour." Monique L. (CM1)

Il s'ouvre également aux autres et il entre dans le: "Connais-toi toi-même jusque dans les autres et connais des autres ce qui n'est pas toi." Ce sont des pairs. Il est à l'aise devant eux, il peut tout leur dire de ce qu'il pense, de ce qu'il éprouve, de ce qu'il a besoin de crier:

"Mort, tu cours dans les champs / Tu te faufiles dans les trous de grillon pour après t'enfuir dans les carrières de granit où les pierres entaillent / Tu te jettes sur les routes caillouteuses / Et tu bondis dans l'ajonc qui t'accueille dans ses épines meurtrières / Et tu cries comme un enfant sans sa mère / Comme si c'était la fin. / Mais tu reprends vie / Et tu recommences comme la poussière qui se recolle à l'homme / Comme les griffes d'un félin dans la peau d'un animal vaincu / Comme une aiguille dans des haillons pourris." Yvon L..(CM2)

Chacun, évidemment, veut agrandir le cercle de ses curiosités, chercher des réponses ou des prolongement à sa pensée, "relier ses points de vie à des durées et à des espaces plus grands". Alors, peut naître une passion durable pour la lecture: il y a tellement à prendre et à apprendre chez les autres. Et il se pourra même qu'un jour, on puisse rencontrer dans un livre cet autre soi-même, cet écho de soi auquel on aspirait sans le savoir et qu'on désespérait de rencontrer. Mais ce sera l'écriture qui aura préalablement permis de créer en chacun le centre qui permet de tout recevoir, de tout accueillir.

Ajoutons un dernier élément, essentiel. Les enfants se servent souvent de l'outil-écriture pour travailler au rééquilibrage de leur personnalité à travers une production symbolique dont personne ne peut repérer la source, et même pas eux-mêmes.

"Les oliviers sont beaux en toute saison. Les oliviers donnent des olives. Un jour, un olivier donna des cerises et il devint tout rouge. Les gens disaient qu'il était malade. Et ce pauvre olivier mourut avec autour de lui le chant des oiseaux de bonheur"

Nathalie (7 ans)

Le petit frère s'appelle Olivier!

Ainsi, lorsque les enfants se sentent vraiment libre de leur écriture, ils en profitent parfois pour régler symboliquement leurs comptes sans qu'absolument personne ne le sache, le

maître étant d'ailleurs trop occupé pour pouvoir se poser des questions. Et il n'apprend souvent ce qui s'était passé que beaucoup plus tard, quand il rencontre ses anciens élèves. Il comprend alors pourquoi certains d'entre eux avaient brusquement démarré après la soudaine et étonnante expression de leur malaise. Jusque-là, il les croyait limités, alors qu'ils n'étaient qu'encombrés.

Le monde intérieur de certains enfants s'étant ainsi réordonné, ils deviennent alors disponibles pour percevoir les structures du monde extérieur et pour les assimiler. Ce qui est le but de l'école.

Donc, au total, l'écriture est un outil de meilleure vie. Mais pourquoi les enfants devraient-ils en être frustrés? Ils peuvent y accéder dès le début de l'école primaire, en particulier si on y utilise la méthode naturelle d'écriture qui se base sur la nature de l'être humain, sur l'expression-crédation et sur la réalité de la langue.

L'acquisition de l'orthographe

Présentation d'une pratique

L'orthographe est une composante importante de la langue française. Il faut donc se soucier de permettre aux enfants d'en acquérir la maîtrise. Mais il vaut mieux commencer très tôt à en assurer les bases parce qu'en cette matière, les mauvaises habitudes sont vite prises et il est difficile de s'en défaire. Aussi, il faut s'en préoccuper dès le CP. Cependant, dès le départ, on peut très bien mettre les choses sur la bonne voie sans pour cela que ni les enfants, ni les familles, ni les maîtres en fassent une maladie. Il faut simplement associer la pensée à la forme sans se focaliser sur celle-ci.

A mon avis, pour en assurer au mieux la maîtrise, il faut prendre en compte deux données essentielles:

1. L'orthographe d'usage française n'est pas bâtie sur la logique.

2. On sait qu'on peut apprendre par analyse consciente ou par imprégnation inconsciente. Il est clair que le français écrit qui a pour base la multiplicité des possibilités de transcription des sons de la langue parlée ne peut être assimilé que de la seconde façon.

2. La mémorisation est liée à l'affectivité.

3. "L'affectivité est toujours présente dans la connaissance, ne serait-ce qu'à titre d'accompagnatrice."(E. Morin)

Imprégnation

Comment procède-t-on au CP, dans l'optique de la méthode naturelle d'écriture? Chaque jour, l'enfant écrit librement son texte. Celui-ci est immédiatement corrigé, recopié, pour ne pas dire calligraphié, sur le cahier du jour. De plus, on propose à l'enfant d'écrire trois fois sur le brouillon l'un des mots corrigés de son texte - pour mieux le savoir demain. - Il ne s'agit que d'un seul mot parce qu'il ne faut pas que l'expression soit automatiquement associée à un devoir, à une corvée. On ne saurait être trop prudent car ce n'est pas couru d'avance. Rien ne doit entraver la mise en marche de l'action écrite.

Pour cela, on peut heureusement s'appuyer sur une motivation interne car l'ancienne motivation externe - faire plaisir aux parents ou au maître, avoir une bonne note - ne fonctionne plus. Le besoin de s'exprimer, propre à l'être humain, constitue une motivation autrement efficace. Et ce désir d'expression s'alimentera des mille choses que l'on aura vécues au cours de l'enfance et qui doivent être nécessairement dites, et de tout ce que les expressions des compagnons de classe auront pu en soi déclencher.

C'est la pratique quotidienne qui assure la répétition, et donc, l'assimilation des formes correctes. La graphie initiale, presque nécessairement fautive, ne courra aucun risque d'être assimilée telle quelle parce qu'il y a cette triple copie du mot et cette copie du texte sur le cahier du jour, sans compter tout ce qui va s'y ajouter (copie du texte de la classe, lecture, écriture...).

Craignant que les formes fautives ne soient immédiatement fixées, certains enseignants ne permettent au début que l'écriture de textes composés avec des mots donnés au tableau. Mais alors, il ne s'agit plus d'expression, ni de pensée. L'enfant devient un élève dépendant du maître. Il n'écrit pas, il ne pense pas, il fait des exercices; il ne s'engage pas, il reste passif.

D'autres proposent de laisser des trous quand on ne sait pas écrire un mot. C'est trop s'effrayer inutilement. Cette crainte est exagérée. La fixation de l'erreur ne saurait être à ce point automatique. Il n'y a aucun

danger car la forme correcte sera plusieurs fois reprise. Et, de plus, le lendemain, l'enfant du CP recopiera à nouveau les mots de son texte sur son cahier, car il lui aura servi de modèle d'écriture.

On voit à quel point il faut, dès le départ, se soucier de la graphie correcte des mots, sans que le plaisir d'écrire risque pour autant d'en être étouffé.

De plus, chaque jour, on choisit un texte pour un travail un peu plus approfondi. Après la classe, il est affiché en haut du mur, près du plafond. La couleur change à chaque fois (noir, bleu, rouge, vert, noir, bleu...). La forme diffère suivant la longueur du texte et celui-ci est signé du prénom de l'auteur. Cette série de textes dont le nombre croît avec les jours constitue un riche répertoire orthographique. Et des quantités de mots sont aisément repérables à cause de la couleur, de la forme, de l'organisation spatiale, de la situation du texte de chacun, de son environnement... On voit le souci que l'on a d'immerger l'enfant dans un bain d'orthographe saine. On n'écrit jamais de faute au tableau. C'est aussi l'erreur que commettent ceux qui font corriger leur texte par les enfants eux-mêmes en s'appuyant sur un quelconque répertoire. En effet, travailler conjointement sur le correct et l'erroné, c'est risquer l'intégration d'une confusion.

Affectivité

Il s'agit pour chacun de ce qu'il a à dire. Il est important que ses apprentissages puissent s'appuyer sur sa propre vie, sur l'expression qu'il en donne. Tout ce qui le concerne a beaucoup d'importance. Et, au début, même, uniquement cela.

Chaque jour, donc, un texte de la classe est choisi. L'auteur vient devant ses camarades et ceux-ci l'interrogent sur ce qu'il a voulu exprimer ou lui demande des compléments d'information. Ce texte est mis au point en commun et il sera également recopié sur le cahier du jour. Quand on travaille sur son texte, l'auteur fait une sorte de bond en avant. En effet, il existe alors, il est reconnu, il n'en revient pas de pouvoir être au centre, lui aussi, à son tour, et de pouvoir compter à ce point. Et il fixe mieux les connaissances qui apparaissent à ce moment-là parce qu'il est alors tout yeux, tout oreilles.

De plus, dans un CP-CE1, le tour de chacun arrive tous les douze jours parce que l'on

procède de cette façon aux deux niveaux de la classe. Et ce retour régulier à la mise en lumière des formes donne à chaque fois une poussée supplémentaire à la balance. Comme on dit en français: on est boosté.

Donc, tout est fait pour que l'imprégnation soit maximale. L'affectivité est développée au maximum. Pour retrouver ses textes, l'enfant s'appuie évidemment sur des repères objectifs, mais aussi, subjectifs parce qu'en haut du mur, les textes voisins du sien appartiennent à des camarades avec lesquels il a nécessairement des relations affectives. Et, ainsi, il sait où trouver les mots dont il a besoin. Ajoutons en passant que les textes successivement affichés au mur constituent un riche répertoire d'idées, de formes descriptives, expressives, comiques, sensibles, poétiques, etc.

C'est donc de l'enfant que tout doit partir. A ce propos, une anecdote: désireuse de changer de poste, une institutrice qui n'avait connu que le cycle 3, avait évidemment récolté le CP dans sa nouvelle affectation, car c'est la classe la plus difficile que l'on s'empresse d'abandonner au nouvel arrivant. Elle s'est dit: "Pas de panique, c'est simple, je vais faire comme Jeannette qui affiche quotidiennement au mur le texte du jour choisi par la classe." Mais, au bout de six semaines, curieux de ses résultats, nous lui avons rendu visite. Il n'y avait que quatre textes affichés: "Nous allons avoir des correspondants", "Jeudi, nous irons visiter l'aquarium", "La voisine nous a donné des pommes", "Nous avons ramassé des châtaignes." La maîtresse nous dit: "Je n'ai pas continué parce qu'ils ne s'intéressent qu'à leurs choses". C'était plutôt démonstratif car, dans ces textes, il n'y avait que des nous et aucun je. C'était clair, il ne s'agissait que des textes de la maîtresse. Et les enfants ne s'y retrouvaient pas. Mais elle a très vite compris où le bât blessait et, avec ces petits, elle a retrouvé alors avec joie ce qui faisait le bonheur de tous dans ses classes précédentes.

Groupèmes

Prenons un texte de Fabrice (7 ans):
"Le dimanche, papa ronfle quand il dort, mais je mets du coton dans mes oreilles et mon oreiller sur ma tête."
Mais comment, lorsqu'il écrit "mais je mets

du coton dans mes oreilles," Fabrice pourrait-il savoir écrire correctement les trois mots: mais, mets, mes, alors qu'il pourrait aussi bien les écrire: mai, maie, m'est, m'es, met, et pourquoi pas: may, mei, mée, mhè..?

En fait, les trois mots en question "mais, mets, met" n'existent pas. Comme le dit Cyrulnik: "être seul, c'est ne pas être". C'est également vrai pour les mots. Qu'est-ce qu'un mot? Rien. Ce n'est qu'une forme sans vie, le morceau de bois de Geppette qui n'est pas encore devenu Pinocchio, la statue de Pygmalion à laquelle Aphrodite n'a pas encore donné vie, la coquille vide au fond de la mer qu'un bernard-l'hermite n'a pas encore habitée...

Les mots ne se mettent à exister qu'en relation: mets avec je, mes avec oreilles, mais, en opposition avec tout ce qui précède: taratata... mais.

La preuve qu'il ne s'agit bien que d'un seul Mot nous est donnée par les langues étrangères: en italien: metto = je mets, cantamo = nous chantons; en finnois: isani = mon père, vaimoni = ma femme: en allemand: brauchen = avoir besoin de, winterreise = voyage d'hiver..

J'appelle groupème ce Mot qui contient plusieurs mots. Or, ce dont il faut avoir pleinement conscience, c'est qu'il n'y a qu'une unique façon d'écrire un groupème. Une fois assimilé, on n'y revient plus. C'est pourquoi, avec l'appui de l'affectivité qui accompagne les textes libres, on assiste à l'assimilation rapide et solide de: "je vais... je vois... je mets... je prends... j'entends... je sais... je sens... j'ai joué... j'irai... j'aurai... mes parents... mes frères... mes soeurs... mes copains... il fait... il a... il est... ils vont... elles sont... ils ont... les oiseaux chantent... les voitures roulent... les enfants jouent... mes petits frères, je les aime, je les porte, je les promène..."

Comme l'horizon des enfants de CP est limité à la famille, à l'environnement proche, aux camarades, les mêmes groupèmes reviennent souvent. Et corrigés, recopiés, calligraphiés sur le cahier, puis souvent retrouvés, ils constituent une large tête de pont de termes correctement orthographiés. C'est là que réside la répétition indispensable à l'assimilation. Quand, au bout de trois ou quatre textes, on a bien incorporé le mot frère, c'est une base de départ pour tous les fr à venir et, avec la grand-mère qui revient aussi souvent, non seulement pour les fr, les gr et presque automatiquement pour les fr, gr, cr, br, pr, dr, tr... etc. Et cela, sans s'en apercevoir, sans

aucun effort, sans aucune réflexion prématurée d'ordre grammatical.

Au C.P.-C.E.1, le travail consiste donc à se préoccuper des groupèmes. On en rencontrera chaque jour dans le texte personnel et dans le texte choisi par la classe. Ils seront soigneusement reportés sur le cahier. Et, en outre, on copiera en dessous les éléments mis au jour lors de la mise au point du texte. Par exemple, après celui de Fabrice, on aurait écrit:

français

"Je mets - tu mets -; mes oreilles - mes mains- mes pieds; lui, mais pas moi - elle, mais pas sa sœur..."

Freinet appelait cela la chasse aux mots. Il serait plus exact de dire: la chasse aux groupèmes. Donc, en liant quotidiennement affectivité, recopie et répétition, les choses se mettent rapidement en place. Les textes affichés au mur sont orthographiquement parfaitement corrects. Et, de plus, les enfants disposent d'un répertoire affectif, informatif, littéraire, poétique d'une très grande richesse. C'est là qu'il faut reprendre la phrase de Bachelard:

"L'être vivant se perfectionne dans la mesure où il pense relier son point de vie fait d'un instant et d'un centre à des durées et des espaces plus grands."

L'essentiel, c'est que la pensée de l'enfant se mette en marche. Comme il est au contact de tous les aspects du monde, il aura toujours quelque chose à exprimer, le fonds ne manquera jamais et, par petites touches successives, homéopathiques, la forme progressera avec le fond. Comme il appartient à une communauté éducative, il bénéficiera également des façons d'être au monde de ses pairs et pourra ainsi tracer sa propre route. On voit qu'à chaque fois, on en revient aux raisons personnelles que l'on a d'écrire.

Grammaire

Dangereuse, si elle est prématurée! Avant de s'en préoccuper, il est bon d'avoir accumulé une grande quantité de faits linguistiques bien intégrés. Dans un premier temps, la règle se déduit d'ailleurs intuitivement de tout ce qu'on a pu accumuler. Pourquoi soulever des problèmes quand il n'y en a pas? On n'en fait plus heureusement à: Voici la règle, on fait des exercices pour bien l'assimiler. Nous

sommes à l'opposé de cette pratique mécanique qui ne débouche sur rien parce qu'elle est en dehors de tout, parce qu'elle n'est pas en phase avec la vie.

Mais je veux signaler dans quel ordre naturel, il faudrait prendre les choses.

Un jour, tous mes C.E.1 déroulaient tellement de groupèmes corrects: "les merles sifflent, les goélands crient, les arbres remuent", que j'ai cru le moment venu d'asseoir définitivement les choses. J'ai fait une leçon (ça devait me manquer). Et, le lendemain, j'ai trouvé dans plusieurs textes: Les feuillent tombes, les mouettent voles.

Que s'était-il produit? J'étais passé prématurément de l'apprentissage par imprégnation inconsciente indispensable à l'assimilation de l'orthographe française à l'apprentissage par analyse consciente qui se pointait beaucoup trop tôt. Ou, si l'on préfère, on était passé de on écrit comme ça parce que c'est comme ça à l'explication de pourquoi c'est comme ça, alors que personne n'avait encore rien demandé.

De plus, au lieu de travailler sur un seul élément: le pluriel des noms, j'avais travaillé en même temps sur le pluriel des verbes. Or, l'expérience nous apprend qu'il ne faut jamais attirer l'attention sur deux choses à la fois, à égalité, car, alors, c'est la confusion qui peut s'ériger en règle de vie. C'est pourquoi, par exemple, j'ai très vite compris en lecture qu'il ne fallait pas signaler la présence du on avant qu'à la suite de nombreux textes du type hier, on a joué au foot - demain, on va aller au cinéma, le on n'ait été inconsciemment et solidement intégré.

Conjugaison horizontale

Un jour, un contrôleur qui en était encore au français de la Troisième République demande ex-abrupto à mes élèves qui en étaient déjà au français de la Cinquième: "Verbe aller au présent de l'indicatif, deuxième personne du pluriel."

Interloqués, ils se demandent pourquoi ce monsieur commandeur ne parle pas français. D'après ce qu'ils ont appris de leurs parents, la langue employée cette fois ne ressemble ni au breton, ni à l'italien, ni à l'anglais. Évidemment, ils ne réagissent pas. Ils l'eussent fait si on leur avait courtoisement demandé d'écrire: vous allez. Et même, en prime, ils auraient donné: vous venez, vous repartez, vous revenez car ils connaissent la conjugaison horizontale.

La voici:

"Après TU, toujours un s; après nous, toujours ons; après vous, toujours ez. après ils, elles toujours nt.

Après JE, souvent un s; après il, souvent un t."

Cependant, un jour, - quand? - il faudra bien parler des verbes en ER pour savoir comment écrire: j'ai marché - je vais marcher. C'est ennuyeux, on ne peut pas le savoir parce que ça se prononce de la même façon. Eh! bien c'est simple, on remplace par "courir" et "couru" pour savoir si c'est le nom du verbe (infinitif) ou autre chose (participe).

Bien plus tard, on se préoccupera de bien préciser les choses en abordant la conjugaison verticale sous forme de tableaux. Mais ce sera alors sans danger parce que l'habitude et le plaisir de s'exprimer par écrit auront été définitivement installés. On n'aura pas tari l'expression, ni tué le plaisir d'écrire en s'angoissant et en angoissant les enfants. N'est-ce pas l'essentiel?

Les règles seront d'autant mieux assimilées que, la plupart du temps, les enfants en auront déjà subodoré l'existence, allant même, lorsqu'ils auront commencé à s'alléger de ce qui les chargeait, à devenir disponibles pour la métalinguistique, c'est-à-dire pour utiliser la langue elle-même afin de réfléchir aux questions qu'elle pose.

On voit combien cette approche raisonnée de la mise en place de l'orthographe est possible. Et quoi qu'on en dise, celle-ci est encore nécessaire dans la vie courante. C'est ainsi que des sociétés financières interdisent à certains de leurs commerciaux d'écrire à leurs clients car beaucoup de ceux-ci renvoient les documents annotés d'encre rouge et refusent ensuite de continuer la transaction.

En réunion de concertation, avant la correction du bac, les profs de français se demandent s'il faut retirer deux ou quatre points pour sanctionner une trop grande abondance d'erreurs orthographiques.

De plus, ceux qui cherchent un emploi ont intérêt à faire un minimum de fautes d'orthographe dans leur C.V.

La question de l'acquisition de l'orthographe

est donc toujours d'actualité A ce sujet, je voudrais souligner un point fondamental: l'orthographe n'est qu'une superstructure. Elle se trouve améliorée dès qu'il y a des progrès sur le plan de l'infrastructure de la personnalité. Le meilleur exemple est fourni par le parcours de cette Roselyne de la classe de Catherine Mazurie. Sur le plan de l'orthographe, elle partait vraiment de très bas. Mais, à la fin de la troisième, elle avait réussi à maîtriser parfaitement son expression écrite parce qu'elle avait su se faire sa place dans le groupe classe. D'une part, elle avait parfaitement assumé tout au long de l'année une responsabilité qu'elle avait demandée. Mais, d'autre part et surtout, elle s'était exprimée avec une telle sincérité, qu'elle avait suscité le respect général.

Autre exemple: ma belle-sœur avait beaucoup souffert à l'école. Ses sœurs aînées ayant été brillantes, on lui répétait sans cesse: "Quel dommage que tu ne sois pas aussi bonne élève que tes sœurs." C'est certainement ce genre de réflexion qui peut aider un enfant en difficulté. Aussi, son orthographe était-elle d'une très grande originalité. Par exemple, dans une même lettre, elle pouvait écrire spontanément le mot essence de trois ou quatre façons différentes. Mais, par miracle, elle avait réussi à avoir un demi-point en dictée lors de l'examen du brevet et, de ce fait, elle n'avait pas été éliminée. Cela lui avait permis de rentrer à La Poste. Et là, son orthographe s'était complètement rétablie à partir du moment où elle avait réussi des examens internes basés sur les maths et la géographie, acquérant à cette occasion un statut d'excellence!

Lorsque l'on pratique l'expression-création tous azimuts, on multiplie les chances du rééquilibrage de la personne. Et cette amélioration de la situation de l'individu provoque beaucoup de retombées positives dont, parmi les plus spectaculaires, celle de l'amélioration de l'orthographe. Cela s'explique assez bien: lorsque la personne se trouve libéré de ce qui l'encombrait, elle devient capable de prendre en compte le monde extérieur et d'en repérer les structures. Cela explique aussi le bond en avant en mathématiques que Francis avait effectué après avoir pu enfin exprimer le drame de sa famille. Donc, une fois de plus, la solution d'un problème réside essentiellement dans la prise en considération de l'être dans sa globalité.

L'orthographe : arme du crime culturel

La société s'est détendue vis-à-vis de l'exigence orthographique car savoir lire-écrire-compter, cela ne suffit plus. Mais c'est aussi sans doute en réaction à l'école du passé. À ce propos, on ne se rend pas encore très bien compte qu'elles avaient pu être les raisons souterraines de cette extrême obsession orthographique. Elles étaient politiques. À un moment donné, la bourgeoisie s'était rendue compte qu'il était de son intérêt de disposer d'ouvriers et d'employés sachant lire, écrire et compter. Mais cela présentait un certain danger parce que le peuple pouvait en profiter pour se cultiver. Or, on sait que la maîtrise de l'orthographe peut être assurée à divers âges: 11, 13, 16, 18 ans... Et c'est ce qui se passait dans les écoles de la bourgeoisie: petit lycée, puis lycée. Le baccalauréat étant le premier examen que l'on allait passer, on avait tout le temps.

Mais pour les enfants du peuple, pas question! Dès 12 ans, pour les Bourses Nationales et le CEP, on exigeait moins de cinq fautes dans la dictée, sinon c'était l'élimination. Que de souffrances pour les enfants et les familles, que d'angoisses pour les maîtres, que de drames, que d'humiliations, que de coups même, et en nombre! Ainsi, parce qu'au jour fixé, des millions de personnes n'avaient pas eu la possibilité ou la chance de franchir l'obstacle, elles s'étaient trouvées déconsidérées aux yeux de tous et à leurs propres yeux pour le restant de leur vie. Quel crime, cette obligation prématurée de la maîtrise de l'orthographe ! Mais pour la classe bourgeoise, c'était bien joué. Comme dans cette matière, on n'était jamais assuré de réussir, il fallait y consacrer beaucoup de temps. Et cela empêchait de faire autre chose. À l'approche de l'examen, les maîtres organisaient gratuitement des études le matin et le soir. Et si on entrait à l'École Normale d'Instituteurs, ce n'était pas pour des raisons de justesse des idées, d'excellence de la pensée, mais à la suite de la réussite à l'épreuve de la dictée qui avait un fort coefficient. Et ceux qui avaient réussi ne se rendaient pas compte qu'ils avaient été sélectionnés pour leur aptitude à perpétrer le crime culturel.

On n'en est plus là maintenant. Cependant, l'Orthographe conserve une certaine importance. À ce sujet, je voudrais souligner un point fondamental: l'orthographe n'est qu'une superstructure et, pour la faire assimiler, il est bon, si l'on peut, de travailler au niveau de l'infrastructure de la personnalité.

Dans mon livre "L'école, réparatrice de destins ?", je cite le témoignage que m'a donné Catherine Mazurie : dans sa classe une fille, Roselyne, partait vraiment de très bas sur le plan de l'orthographe. Mais, à la fin de la troisième, elle a réussi à maîtriser parfaitement son expression écrite parce qu'elle avait pu, non seulement, s'exprimer avec une étonnante sincérité, mais parce qu'à cette occasion, elle avait suscité le respect.

Autre exemple: ma belle-sœur avait beaucoup souffert à l'école. Ses sœurs aînées avaient été brillantes et on lui répétait sans cesse : « Quel dommage que tu ne sois pas aussi bonne élève que tes sœurs! » C'est certainement ce genre de réflexion qui peut aider un enfant en difficulté ! Aussi, son Orthographe était d'une très grande originalité. Par exemple, elle pouvait écrire le mot essence d'une dizaine de façons différentes. Mais, par miracle, elle avait réussi à avoir un demi point en dictée lors de l'examen du Brevet et, de ce fait, elle n'avait pas été éliminée. Cela lui avait permis de rentrer à la Poste. Et là son orthographe s'était complètement rétablie à partir du moment où elle avait réussi des examens internes et changé ainsi de statut. Avec la méthode naturelle d'écritecture, on travaille à la fois sur l'amélioration de la situation de l'individu et l'orthographe en bénéficie dans la foulée.

Il faut que je termine pour vous ce petit florilège de textes de Paul, par une anecdote...

Je demandais une fois (en même temps que Bernard Collot, un autre des bonzes du mouvement), sur la liste d'échange des "gens du troisième type" (dont je vous reparlerai un jour) ce que c'était que les "groupèmes", un terme très approprié inventé par Paul. Voici la réponse qu'il nous fit...

Fiction : Bernard écrit : "Les groom peinent, jeunesse et passe que sait ? " Et Marc : "Caisse que sait au juge les groupes aiment ?

Bon acceptons, ils ne sont pas très doués, on va les aider. Bernard : "Les groupèmes, je ne sais pas ce que

c'est." Et Marc : "Qu'est-ce que c'est au juste les groupèmes ?"

Eh! bien, vous en avez produit cinq;

_ au juste..._ .ce que c'est. _ je ne sais

pas..._ groupèmes _....._ qu'est-ce que c'est..._

Un mot, ça n'existe pas, il n'y a que des associations, des regroupements, des ensembles... de mots. C'est une réalité de la langue. Mais dans les nomenclatures, je ne trouvais pas de forme spéciale pour caractériser des associations particulières que l'on retrouvait souvent. Alors, j'ai pensé un moment à "grupetto". Mais ça rappelait trop la musique et les étapes de montagnes du Tour de France?

Alors, unilatéralement, j'ai ajouté "groupème" à la liste : phonème, graphème, lexème, morphème... parce qu'il en faisait partie. Au lieu de dire : un groupe de mots , une association de mots, une expression qui étaient très floue, je dis : groupème qui caractérise une association particulière et pérenne de mots.

Et un groupème s'écrit toujours de la même façon.

"Jeannot avait quelque chose dans la main. Je lui demande : "Qu'est-ce que c'est ? "

"Maman, qu'est-ce que c'est qu'un gros mot sexuel ? "

" Quelle heure est-il ? -Je ne sais pas." " Je ne sais pas quel est le quantième du mois"

"J'ignore ce que c'est ", " Je ne vois pas ce que c'est"

Pour savoir si Bernard et Marc ont compris, on va leur faire faire des exercices. (C'est pas l'fun.)

Je ne sais plus dans quelle classe le maître avait entendu un garçon qui disait à un copain : "Je ne vais pas écrire de texte, sinon, je vais récolter des groupèmes." Et maintenant vous devez savoir "cexès" un groupème.

Paul Le Bohec

A toutes fins utiles ou inutiles, voici la table des matières et la quatrième de couverture de mon livre: "L'école, réparatrice de destins ? " (Paul Le Bohec)

Que dit la 4e de couverture?

L'école, réparatrice de destins ?

À dix-neuf ans, je me suis trouvé embarqué dans le métier d'instituteur que je ne connaissais pas.

Au début, je n'ai pu compter que sur mes seules ressources pour bâtir ma pédagogie, en me basant toutefois sur une idée que j'avais trouvée dans une revue. Mais quand, au bout de cinq

années de tâtonnements, j'en ai découvert l'auteur, Célestin Freinet, j'ai adhéré à son Mouvement et j'ai participé aux travaux en cours.

Table des matières du livre "L'école, réparatrice de destins ? " (Paul Le Bohec)

- I - Un métier et un milieu pratiquement inconnus, Gévezé, Le b...a = ba
- II - Le patois, Lecture musicale, L'école et la guerre
- III - Orgères, Un directeur, Un poste double, Langourla
- IV - Quatrième poste, Trégastel, Premières productions, Lettres de Freinet et de sa femme Élise
- V - Créations orales collectives, Productions, Origine géographique
- VI - Le journal scolaire, Méthode naturelle de lecture, Planning-lancement, Planning-constat, Correspondance, Calcul, Le non-conseil
- VII - Virage serré, Importantes décisions, Premier texte "thérapeutique", Parole orale individuelle, Action magnétophonique, Le bégaiement, Le petit balai, La neige
- VIII - Le chant libre, Gérard l'H., Dialogue de la mort, Nouveau départ, La part du maître, Poésie, Musique, Clavier
- IX - Méthode naturelle de mathématiques, Bachelard, Popper, Cage à fils
- X - Méthode naturelle de dessin-peinture, L'art, La thérapie, La liberté, Volumes
- XI - Une dyslexie, Textes à suspense, Rencontre avec Rémi, Tâtonnement de l'inconscient
- XII - IUT, Instauration d'un atelier de libre écriture collective, Développement, Le travail sérieux, Bilans
- XIII - Animations diverses, L'écoute musicale, L'écoute picturale, Don et contre-don
- XIV - Problème de la prise de parole en plénière, La co-biographie orale collective, Le mémoire, La co-biographie par correspondance
- XV - Pourquoi ?, Un traumatisme psychologique, Partir de zéro, Le développement, La famille, Jeannette
- XVI - Complexité, Maths, Coupé-lacabache, Babillage, Composantes
- XVII - L'actualité des idées de Freinet, Une ligne optimale de développement, L'enseignant, Le Mouvement Freinet, Les enfants, Aujourd'hui
- XVIII - Trajectoire de vie, Départ, Quatre santés, À chacun sa ligne
- XIX - Une classe... unique, Expressions, Guérison ?
- L'école, réparatrice de destins ? Autres exemples de déclics
- Réflexions
- Postface de Philippe Meirieu

FIN du DOSSIER

VOUS VOULEZ ÉCRIRE AUSSI ?

On se recausera dans un petit mois...

Qui c'est qui m'envoie une petite contribution?

Notez bien l'adresse courriel à utiliser pour m'envoyer votre texte ou pour toute autre information: malahalte@gmail.com

Bonne fin de vacances à toutes et tous!

MARC AUDET

La revue virtuelle La Halte est rédigée par Marc Audet et mise en page par Daniëlle Jasmín avec le logiciel d'Apple "Pages". La Halte est envoyée en format PDF à tous les pédagogues qui travaillent dans une école en pédagogie Freinet au Québec mais aussi à ceux et celles en font la demande.