

Brochures  
d'Education Nouvelle  
Populaire

C. FREINET

**Méthode naturelle  
de lecture**



Editions de l'Ecole Moderne Française  
CANNES (Alp.-Mar.)

## Notre collection « *Enfantines* »

(série de brochures entièrement écrites et illustrées par des enfants)

L'une ..... 5 fr. -- Collect. de 114 broch., 450 fr.

### Liste complète des numéros parus

1. *Histoire d'un petit garçon dans la montagne.*
2. *Les deux petits rétameurs.*
3. *Récréations. (Poèmes d'enfants).*
4. *La mine et les mineurs.*
5. *Il était une fois...*
6. *Histoire de bêtes.*
7. *La si grande fête.*
8. *Au pays de la soierie.*
9. *Au coin du feu.*
10. *François, le petit berger.*
11. *Les charbonniers.*
12. *Les aventures de quatre gars.*
13. *A travers mon enfance.*
14. *A la pointe de Trévignon.*
15. *Contes du soir.*
16. *A l'Institution moderne.*
17. *Le journal du malade.*
18. *La mort de Toby.*
19. *Gais compagnons.*
20. *La peine des enfants.*
21. *Yves, le petit mousse.*
22. *Emigrants.*
23. *Les petits pêcheurs.*
24. *Quenouilles et fuseaux.*
25. *Le petit chat qui ne veut pas mourir.*
26. *... Malin et demi.*
27. *Métayers.*
28. *Bibi, l'oie périgourdine.*
29. *La bête aux sept têtes.*
30. *Au pays de l'antimoine.*
31. *Maria Sabatier.*
32. *Que sais-tu ?*
33. *En forêt.*
34. *L'oiseau qui fut trouvé mort.*
35. *Diabes.*
36. *Le Tienne.*
37. *Corbeaux.*
38. *Notre Coopérative.*
39. *Barbe-Rousse.*
40. *Chômage.*
41. *Pétoule.*
42. *Pierre-la-Chique.*
43. *Le mariage de Niño.*
44. *Histoire du chanvre.*
45. *La farce du paysan.*
46. *La famille Loiseau-Loiseau en 1830.*
47. *La Misère (contes).*
48. *Les contrebandiers.*
49. *Un déménagement compliqué.*
50. *Arrière, les canons !*
51. *La plaine est vaste comme une mer.*
52. *Musicien de la Famine (contes).*
53. *Dans la mare du Beau Rosier.*
54. *La Fleur d'Argent.*
55. *Au Pays des Neiges.*
56. *Le Pec.*
57. *L'École d'Autrefois.*
58. *Histoire de Blanchet.*
59. *Bêtes sauvages.*
60. *Les Louées.*
61. *Firmin.*
62. *La Naissance des Jours (contes).*
63. *Anes et Mulets.*
64. *Sans Asiles...*
65. *Ecoute, Pépée...*
66. *Grand'mère m'a dit...*
67. *Halte à la douane !...*
68. *Histoires de Marins.*
69. *Longue queue, plume d'or.*
70. *Grèves.*
71. *Au bord de l'eau.*
72. *Les Deux Perdreaux.*
73. *La petite fille perdue dans la montagne.*
74. *Conte d'une petite fille qui s'était cassé la jambe.*
75. *Sur le Rhône.*
76. *Christophe.*
77. *Pâtre en Auvergne.*
78. *Les Hurdes.*
79. *Nouvelles aventures de Coco.*
80. *Au bord du lac.*
81. *Histoire de Porsogne.*
82. *Six petits enfants allaient chercher des figues...*
83. *En gardant.*
84. *Barbichon, le lièvre malin.*
85. *Saute-Rocher, le petit chamois de la montagne.*
86. *Petit réfugié d'Espagne.*
87. *Nomades.*
88. *Vacher du Lozère.*
89. *Les Enfants de Coco.*
90. *Ils jouaient...*
91. *Fatma raconte.*
92. *Les Montagnettes.*
93. *Joie du monde.*
94. *Crimes.*
95. *Diouf Sambou, enfant du Sénégal.*
96. *La Mer.*
97. *Houillos ou la découverte de la houille.*
98. *Le Ramadan.*
99. *Biquette.*
100. *Tim et Grain d'Orge.*
101. *Ame d'enfant.*
102. *Les aventures de cinq Marcassins.*
103. *Lettres du Sénégal.*
104. *Merlin-Merlot.*
105. *Les têtards des Béradières.*
106. *L'Exode.*
107. *Goupil le Renard.*
108. *L'occupation.*
109. *Conte de la Forêt.*
110. *Les bombes sur la France.*
111. *La fontaine qui ne voulait pas couler.*
112. *Chantons le Mai.*
113. *Rosée du matin.*
114. *En faisant rouler sa noix.*
115. *Purs mensonges.*
116. *Pike, la Perche.*
117. *Déporté.*
118. *La Mésange Bleutée.*
119. *Le Maquis Enfantin.*
120. *L'Escargot Jaune et Gris.*

C. FREINET

---

# Méthode naturelle de lecture



EDITIONS DE L'ECOLE MODERNE FRANÇAISE

CANNES

1947

Du même auteur :

- *L'Ecole Moderne Française.*
- *Conseils aux Parents.*
- *Images du maquis* (dessins de E. LAGIER-BRUNO),  
Editions Ophrys, Gap.

A paraître :

- *L'Education du travail.*
- *Psychologie sensible appliquée à l'éducation.*
- *L'Expérience tâtonnée.*

En vente aux  
EDITIONS DE L'ECOLE MODERNE FRANÇAISE  
CANNES



## L'erreur des méthodes faussement scientifiques de la scolastique Vers des voies plus naturelles et plus efficaces de l'acquisition

Si vous demandez à une maman, — serait-elle agrégée ou femme de lettres, ou même professeur de grammaire et de phonétique — selon quelle méthode elle a appris à parler à son enfant, elle vous regardera étonnée. Comme s'il pouvait y avoir deux façons d'enseigner le langage à son enfant ! Comme s'il pouvait même exister une façon d'enseigner le langage ! Il y a seulement une façon pour l'enfant d'apprendre à parler, selon le seul processus naturel et général d'expérience tâtonnée que nous avons défini dans notre livre à paraître : « Psychologie sensible appliquée à l'éducation ».

L'enfant jette un cri plus ou moins accidentel, plus ou moins différencié. Et il se rend compte — d'une façon, certes, plus intuitive et inconsciente que formelle — que ce cri a un certain pouvoir sur le milieu, non sans analogie avec les cris qu'il entend autour de lui. C'est ce cri, lentement modulé, puis articulé, qui deviendra le langage.

Sous quels mobiles, selon quelle norme se fera cette évolution, se parfera cette conquête ?

Nous résumerons ici ce processus, qui n'est d'ailleurs pas particulier à l'acquisition du langage :

a) L'être humain est, dans tous les domaines, impulsé par un mystérieux principe de vie qui le pousse à monter sans cesse, à croître, à se perfectionner, à se saisir des mécanismes et des outils, afin d'acquiescer et d'accroître sa puissance.

Si ce besoin n'existait pas, toutes nos sollicitations, toutes nos inventions pédagogiques seraient foncièrement inopérantes comme elles le sont dans les tentatives, pourtant patientes et méthodiques, d'éducation des singes.

b) L'individu éprouve une sorte de besoin psychologique, plus que psychologique, fonctionnel, d'accorder ses actes, ses gestes, ses cris avec ceux des individus qui l'entourent, de se mettre à l'unisson. Tout désaccord, toute disharmonie sont ressentis comme

une désintégration, cause de souffrance. Il ne s'agit pas seulement d'imitation : c'est plus profond et plus organique et plus impératif : c'est un geste qui suscite un geste semblable, un rythme qui impulse les muscles d'une façon uniforme, un cri qui appelle un cri identique.

En vertu de cette loi, il est naturel que l'enfant, qui veut croître en puissance, s'efforce à mettre ses gestes et ses cris à l'unisson des gestes et des cris de son entourage.

c) Comment se réalisera cette conquête ?

Il n'existe pas d'autre processus que celui de l'expérience tâtonnée, puisque la science elle-même n'en est que l'aboutissant.

Dans son effort pour mettre ses cris à l'unisson des cris ambiants, l'enfant essaye successivement toutes les combinaisons et possibilités qui lui sont offertes par son organisme : mouvement de la langue et des lèvres, action des dents, inspiration ou expiration. Il retient, pour les répéter et les utiliser, les essais qui ont réussi et qui se fixent en règles de vie plus ou moins indélébiles.

L'enfant parvient ainsi, en un temps record, à l'imitation parfaite des cris qu'il entend. Après une infinité d'expériences certes, mais l'individu ne ménage jamais sa peine quand c'est toute sa vie qui est engagée. Pas plus que le joueur qui lancera tout un jour, et des années, des boules vers le but pour approcher de la perfection de ces gestes.

Et la preuve qu'il n'y a qu'expérience tâtonnée, et non raisonnement, c'est que :

L'enfant ne parviendra pas à imiter parfaitement s'il entend imparfaitement, si, par suite de quelque malformation organique, certaines inflexions ne sont pas perçues par son oreille déficiente ;

si, bien qu'entendant parfaitement, la gamme des expériences possibles est entamée par une faiblesse congénitale ou accidentelle ;

et qu'il imite aussi bien les défauts du langage que ses qualités. Il se met tout simplement à l'unisson parfait du langage ambiant. D'où la persistance des accents, des idiomes locaux, comme aussi de certaines prononciations défectueuses communes à une famille ou à un groupe vivant.

d) Seulement, autre principe essentiel qui donne toute son éminente valeur à l'action éducative : le processus de cette expérience tâtonnée peut être perfectionné et accéléré. Un milieu « aidant » qui lui présente des modèles les plus parfaits possibles, qui lui facilite son expérience personnelle, qui le dirige dans la systématisation des réussites en diminuant les risques d'erreurs, est sans nul doute décisif dans cette accélération.

Mais l'homme commettrait une erreur toujours fatale s'il prétendait changer ce processus, baser ses pratiques éducatives sur d'autres principes, faire appel, par exemple, au raisonnement, à la logique, à la mémoire, à l'intelligence, à une science faussement idéalisée qui parviendrait, en effet, à brûler parfois les étapes, mais au détriment des individus qui en seraient désaxés au plus profond de leurs aspirations vitales.

\*\*

C'est pourtant l'erreur commise par la scolastique qui prétend substituer au processus naturel par l'expérience tâtonnée une méthode apparemment logique et scientifique qui supprime ce tâtonnement. Pourquoi laisser l'enfant s'attarder à une infinité de gestes mal coordonnés, à une marche rampante ou à quatre pattes, à de longues expériences mal dirigées le long des meubles ou d'une chaise à l'autre, pour arriver enfin à cette maîtrise qui seule importe : la marche régulière, la course ou le saut. Il suffit de décomposer scientifiquement les gestes, les mouvements, les contractions ou la détention des muscles nécessaires à l'harmonie et l'équilibre, d'enseigner ces gestes — et seulement cela en passant par dessus tous les inutiles essais préparatoires — pour obtenir une éducation plus rationnelle de la marche.

A dire vrai, ce raisonnement n'a point encore été appliqué ni à l'apprentissage de la marche, ni à celui du langage; ou, s'il l'a été, il faut croire que l'échec a été trop patent pour que reprenne l'expérience. Où est-ce plutôt que, par ses buts particuliers, l'Ecole n'a procédé qu'à partir des enfants sachant marcher et parler et que, lorsqu'elle s'est attaquée à la phase précédente, elle a lamentablement échoué là où n'avait pu réussir la méthode naturelle ?

Toujours est-il qu'on distingue arbitrairement entre les acquisitions strictement familiales et les acquisitions scolaires, et c'est ce qui explique l'étonnement de la maman professeur à qui on suggère l'identité des diverses conquêtes humaines, et la nécessité donc d'harmoniser les méthodes qui doivent être également valables et efficaces dans l'un et l'autre cas.

Or, comment procéder et que vaut cette méthode scolastique ?

Dans tous les domaines, elle tend à supprimer l'expérience tâtonnée qu'elle remplace par un exercice et un raisonnement méthodiques.

C'est le dessin qui débute par le trait net et droit — sans considérer à quel point il est la lente conquête de l'expérience tâtonnée — par la courbe mathématique et mécanique, qui se perfectionne par la copie servile de modèles, avec naturellement interdiction formelle de se livrer à tous autres tracés fantaisistes de lignes, à ces « gri-bouillages » que l'École pourchassait naguère et qui se réfugiaient obstinément, plus vivaces, plus expressifs, plus originaux encore, sur les couvertures de livres, en marge des pages écrites, sur le sable, sur le trottoir, sur les portes et les murs. Et nous serions curieux de savoir dans quelle mesure exacte cette activité tâtonnée clandestine n'est pas à l'origine des meilleurs succès de la méthode scolastique, jusqu'à quel point la vie irrépressible n'a pas, malgré les règles, dominé la sécheresse et la mort de la scolastique.

C'est l'écriture qui débutait naguère encore par ces cahiers de modèles où le tracé d'un crayon inexpert est contraint de suivre des pointillés, et se continuait par la copie servile de lignes de mots et de phrases, puis de paragraphes ou de pages entières de manuels incompréhensibles et incompris. Et cela, en interdisant avec la même rigueur le danger toujours renaissant d'une fantaisie qui voudrait bien essayer l'outil nouveau pour la besogne personnelle de puissance et de vie qui, seule, importe.

Mais l'école avait beau faire ; la fantaisie se glissait malgré tout dans la forme originale des lettres, dans la persistance de particularités graphiques, orthographiques ou syntaxiques qui étaient, elles aussi, la tenace protestation de la vie contre la règle insensée. Et il restait encore à établir jusqu'à quel point les succès les plus retentissants de l'École ne sont pas venus de ces inconscientes protestations de la vie qui, malgré les rigueurs de la règle, a trouvé le chemin de l'expression personnelle.

C'est la lecture qui commence inévitablement par le a e i o u, pa pe pi po pu, préliminaires de la suite apparemment logique et rationnelle de tous ces vocables et expressions barbares par lesquels on accède enfin à la lueur vacillante des pages de lecture courante.

L'enfant tourne anxieusement les feuillets, à la recherche d'une pensée qui lui est familière et qui animerait quelque peu l'aridité de cet exercice rationnel.

Si on interdisait à l'enfant d'imprégner de son propre langage et de ses riches pensées l'aridité de cet apprentissage ; si on avait le pouvoir inhumain d'imposer la répétition exclusive de ces vocables gradués, l'enfant, comme le singe, se fermerait définitivement à toute expérience logique. Il chercherait lui aussi, dans la musique ou le chant le moyen de parer à cette mortelle erreur éducative. Et ce n'est pas la faute de l'école sans doute si les enfants apprennent à lire. Ils apprennent d'ailleurs la lecture comme on la leur présente : une technique spécifiquement scolastique, sans rapports avec l'expression de pensées ou de sentiments intimes, un outil dont on ne se sert qu'à l'école, et qu'on rejette comme inutile dans le fossé dès qu'on a franchi définitivement le seuil de la classe.

L'enfant gazouille et chantonne, puis tapote, chante et siffle, sans se soucier de gammes et de tons. Et l'École vient interdire ce tâtonnement pour imposer sa méthode soi-disant rationnelle, qui commence naturellement par ce que les scoliâtres croient être le commencement, c'est-à-dire la gamme et la vocalisation, avec défense de chanter... tant qu'on ne saura pas chanter juste ! Et là, il n'y a pas d'erreur possible : Si la masse des enfants sait encore chanter et aimer la musique et le chant, c'est parce qu'ils ont chanté et sifflé hors de l'école, en conduisant les bœufs, en imitant les trilles des oiseaux joyeux au soleil levant, ou en jetant en hommage au soir déclinant le concert harmonique de voix pures, chaudes et passionnées exaltant une indestructible confiance en la splendeur de la vie. L'outil soi-disant offert par l'école n'est jamais utilisé hors de l'École.

L'enfant n'attend pas davantage d'être à l'École pour procéder à d'incessantes expériences naturelles ou pour s'initier globalement à la mécanique mathématique. Quand il remue le sable, patauge dans l'eau, tâtonne autour du feu, éprouve prudemment la solidité ou l'équilibre d'une planche, ne se livre-t-il pas aux plus essentielles des expériences scientifiques ? Et lorsqu'il aligne des bâtons, compare des tas de noix ou de pommes, répète une comptine, ne procède-t-il pas à cette initiation mathématique à base d'expériences tâtonnées recommandées par les meilleurs de nos pédagogues contemporains ?

Mais, fi donc de ce cheminement préhistorique et de ces inutiles hésitations ! L'École généreuse évitera aux élèves ces longs détours par des chemins inconnus. Elle les con-

duira par la main sur des routes scientifiquement jalonnées de lois et de théorèmes auxquels il suffira de se référer pour parvenir à la maîtrise de la connaissance.

Ce sont là encore pour l'enfant des outils trop perfectionnés; les routes trop droites, trop unies et trop bien encadrées, auxquelles il préfère les caprices d'un sentier tortueux dont les tournants rompent la monotonie de la marche, dont les haies cachent des nids pépiants et des chants d'oiseaux et dont le ruban changeant s'allonge comme une chaîne familière devant les cours de fermes et les porches d'églises.

Nous ne croyons pas être injustes ni malveillants en affirmant que le peu que l'enfant moderne — nous parlons de l'enfant du peuple — a conquis dans le domaine des sciences, il le doit non pas à l'enseignement formel de la scolastique mais à l'expérience tâtonnée poursuivie sans relâche hors de l'école. Si le commerçant calcule avec virtuosité, si le vendeur distingue au toucher la fibre et la trame des étoffes, si le marchand sur la foire estime avec une étonnante précision le rendement des bêtes qu'il convoite, ce n'est point à l'école, ni à ses méthodes, qu'ils doivent leur maîtrise, mais à une efficiente expérience tâtonnée qui a été servie par un milieu plus compréhensif que l'École faussement rationaliste.

\*  
\*\*

Nous avons d'une part la sûreté et l'efficacité de la méthode naturelle, dans l'acquisition des techniques de marche, d'équilibre et de langage; d'autre part, l'impuissance notoire d'une scolastique toujours dépassée par la vie.

N'est-il pas naturel que nous mettions en doute les techniques de cette scolastique et que nous nous demandions si par hasard nous n'obtiendrons pas des résultats autrement positifs en généralisant aux disciplines scolaires le processus d'expériences tâtonnées qui a montré son excellence pour les acquisitions familiales?

Nous savons qu'il y a quelque sacrilège à abandonner au XX<sup>e</sup> siècle des voies tracées et préparées par des siècles de pratique scolastique, sous la direction de personnalités d'une considérable éminence.

Fidèle pourtant à l'esprit des vrais rationalistes et aux injonctions même des savants qui ont jeté les fondements logiques et humains des vraies sciences expérimentales, nous osons ce sacrilège; nous nous engageons pratiquement dans les voies d'efficacité naturelle; nous repoussons l'abstraction scolastique. Conformément au conseil de Claude Bernard, « nous réfléchissons, nous essayons, nous tâtonnons, comparons et combinons pour trouver les conditions expérimentales les plus propres à atteindre le but que nous nous proposons (1).

Nous ne nous jetons point aveuglément dans un sentier par dépit de nos échecs sur la route traditionnelle. Nous expérimentons, nous comparons, nous mettons au point des techniques que nous estimons tout autant scientifiques que celles que nous prétendons détrôner.

C'est à une étape de cette laborieuse mise au point que nous allons vous faire assister dans les pages qui suivent.

Notre observation expérimentale concerne le processus d'acquisition par l'enfant de la technique de l'écriture et de la lecture, en liaison naturellement avec la vie, et donc avec le langage qui en est une des manifestations les plus expressives.

Nous prenons notre sujet vers deux ans. C'est une fillette, Bal., qui a des possibilités intellectuelles et fonctionnelles normales, qui est placée dans un milieu à peu près normal aussi — avec cette réserve cependant qu'elle ne connaîtra guère que par oui-dire les méthodes scolastiques, condition d'ailleurs indispensable pour que l'enfant puisse, dans sa lente évolution, suivre un processus à peu près normal et que nous jugerons à ses résultats.

Nous allons suivre pas à pas cette évolution, en expliquant et en interprétant les documents qui en marquent les principales étapes. Nous ferons ensuite une critique objective de cette observation méthodique et nous terminerons par des considérations pédagogiques qui, ainsi dégagées de tout a-priorisme, pourront être considérées comme une base solide pour d'autres observations similaires et l'élaboration d'une technique plus efficiente et plus rationnelle.

(1) Claude Bernard : *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale.*

## Initiation à l'expression écrite et à la lecture par la méthode naturelle (observation expérimentale)

### Le dessin, activité tâtonnée par excellence

Comme tous les enfants normalement développés, Bal. a aimé de bonne heure éprouver sa puissance par des mouvements mécaniques d'abord, puis par des gestes de plus en plus coordonnés de ses membres, et notamment de ses mains. Quelle joie lorsqu'elle peut balayer la table d'un geste circulaire qui fait tomber tout ce qui se trouve à sa portée, ou que, après avoir prudemment fermé les yeux, elle frappe de ses mains ouvertes dans la cuvette dont l'eau éclabousse en un ravissant jaillissement ! Ou lorsque, de ses doigts englués de confiture, elle pose de larges virgules sur la table, sur les murs ou sur un tablier tout propre du matin ! Et quel enchantement, le jour où, trempant ses doigts dans l'encrier, elle a produit, par la seule magie de ses gestes, de larges taches qui prennent des airs d'arbres, d'hommes ou de monstres, vivants, mobiles et transformables ! Expériences tâtonnées dans toute leur splendeur constructive.

Bal. m'a vu écrire au crayon sur une belle page blanche, et elle a éprouvé aussitôt le désir de m'imiter ; elle prend un crayon qu'elle saisit maladroitement comme un manche... De ce côté, déception ! rien ne marque. Mais de l'autre, ô merveille ! chaque mouvement de la main laisse sa trace magique. Les lignes se doublent ou se croisent d'ailleurs au hasard, sans aucun essai de coordination et pourtant, de ce premier et informe dessin, nous allons voir progressivement, naître, se préciser et s'épanouir la subtile expression graphique.

Mais l'enfant n'est pas satisfaite de son œuvre. Elle a vu d'autres enfants sucer consciencieusement leur crayon avant d'écrire, et elle se demande intuitivement si le secret de leur réussite ne tiendrait pas tout dans ce geste répété comme un rite. Alors Bal. mouille et remouille son crayon et continue sur la feuille ses traits informes qui sont par eux-mêmes pourtant un premier succès.

Le graphisme, d'abord absolument informe, s'organise lentement. Les doigts acquièrent une certaine maîtrise qui aboutit à des tracés en quelque sorte spécifiques auxquels l'enfant se cantonne pendant plus ou moins longtemps. Cette première domination de l'outil est incontestablement un progrès et une victoire.

Ce graphisme sera, selon les individus, le trait droit vertical, ou la ligne brisée, ou le geste circulaire, ou les méandres — ou des combinaisons de ces éléments — ou bien encore des figures géométriques plus ou moins régulières qui se superposent en se juxtaposant.

L'enfant continue son tâtonnement. Si certains graphismes vont se précisant et se répétant, il ne faut voir là aucun parti-pris automatique. A ce stade, la fillette ne se dit point : je vais dessiner une barre, ou un serpent, ou une maison. Elle exerce sa main, et dans l'infinité des graphismes qui en résultent, elle remarque ceux qui lui donnent le plus de satisfaction et qui sont, à quelque titre que ce soit, une réussite. Et elle tend à les reproduire de préférence aux autres. C'est, dans toute sa féconde pureté, le

principe de l'expérience tâtonnée : *Un essai réussi tend à se reproduire aux dépens des réalisations moins heureuses, et cela, en vertu d'une loi de sécurité et d'économie qui fait partie de notre comportement naturel.*

C'est après coup, toujours, selon les résultats de l'expérience, que l'enfant ajuste ses réactions.

Nous passons un peu rapidement sur ces diverses étapes du dessin enfantin, nous réservant d'approfondir ailleurs ce sujet passionnant pour préciser les divers cheminements de l'expérience tâtonnée dont nous ne montrons ici que les grandes lignes.

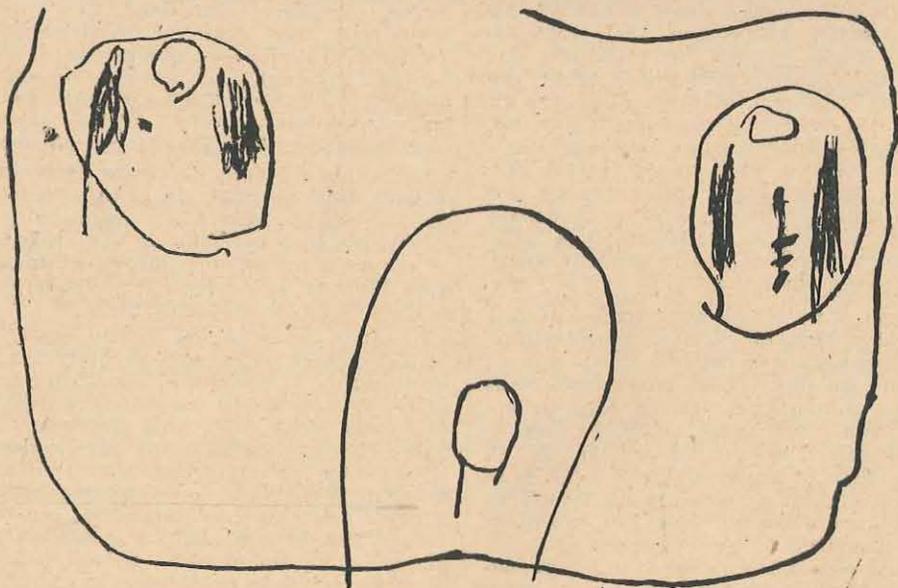
Aujourd'hui Bal. a ébauché un graphisme qui lui procure une intime sensation de réussite, et qu'elle reproduit à diverses reprises avec une précision croissante dans ses gestes. Elle s'aperçoit alors « après coup », que cela ressemble à quelque chose. Pour peu qu'on la stimule ou la suggère dans ce sens par des questions familières, l'enfant voit dans sa réussite une maison, un cheval ou un bébé. A partir de ce moment-là, plus ou moins inconsciemment, elle orientera son graphisme vers les caractéristiques fondamentales du type ainsi défini verbalement.

Bal. dessine une figure géométrique : C'est la maison... Je fais des maisons, encore des maisons !... Tout devient maison !..

Ou bien, elle dessine un vague rond et dit par hasard, ou par suite d'une coïncidence fortuite : c'est un ouah ! ouah !.. Et tous ses dessins deviendront des ouah ! ouah !..

A 2 ans 5 m., Bal. avait été impressionnée par le mystère d'un grand bassin circulaire plein d'eau. A son retour à la maison, elle a réussi dans son graphisme un cercle à peu près régulier qu'elle a ombré d'un gribouillage accidenté. Un bassin !... Nous nous exclaimons de l'opportunité étonnante d'une telle réalisation. Pendant plusieurs jours, tous les graphismes furent des bassins.

A cette phase du *graphisme simple*, pour ainsi dire non encore différencié, succède un *graphisme à deux éléments*, conditionné toujours par la loi du tâtonnement et de la réussite. Bal. ne se dit pas : Je vais dessiner une maman dans la maison... Mais, en contemplant son graphisme elle s'écrie, parfois par hasard, ou on ne sait à la suite de quelle mystérieuse correspondance intérieure : Ça c'est la maison, et ça la maman dans la maison. (Pl. 1).



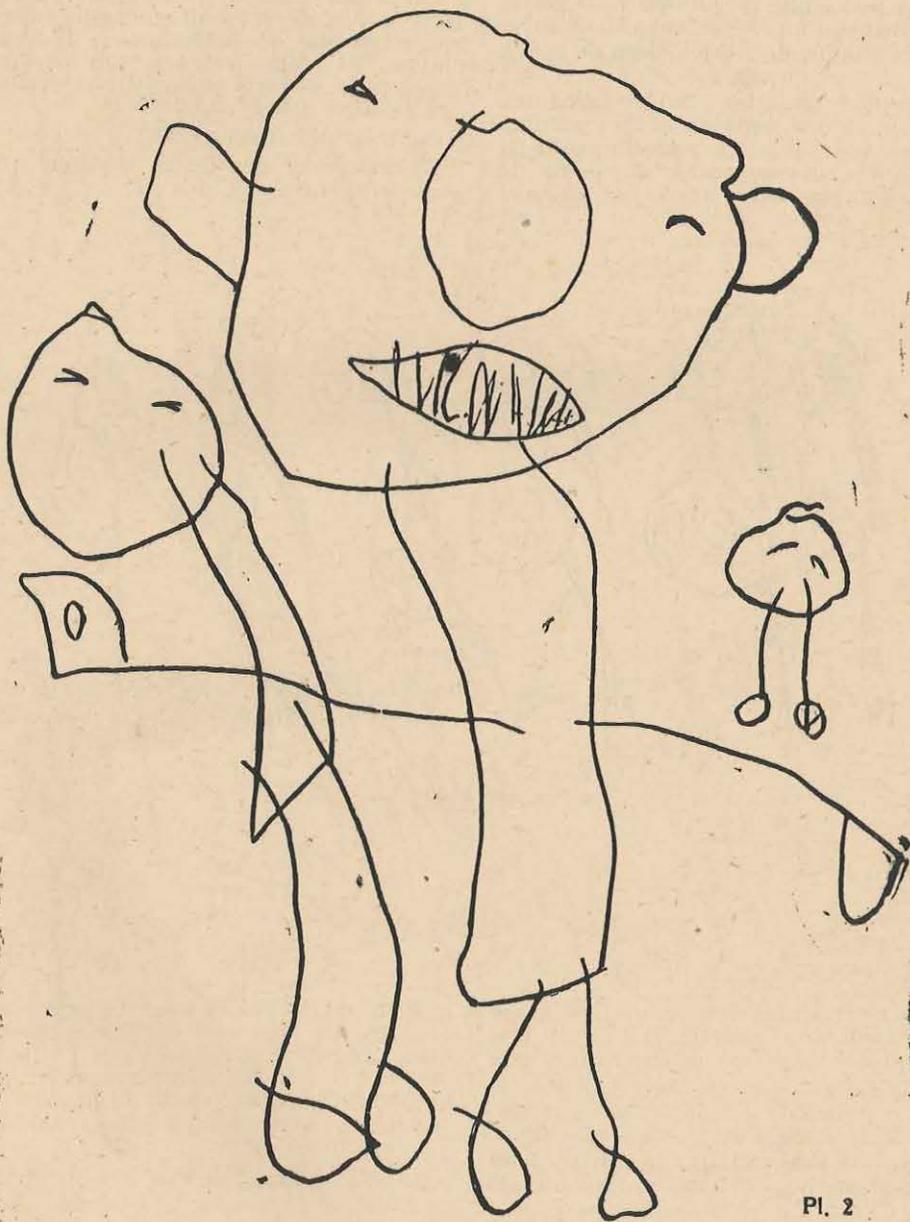
Pl. 1

C'est une réussite. Bal, va maintenant la reproduire systématiquement, en perfectionnant progressivement sa technique : Les mamans dans la maison.

Le même processus de tâtonnement préside à la naissance des bonshommes, d'abord informes boules simples, puis réussites qui, au fur et à mesure de leur répétition, vont se précisant et se diffé-

renciant en graphismes à éléments multiples.

Puis vient la phase du graphisme à éléments juxtaposés. Dans un coin de la feuille, Bal, a dessiné sa maison traditionnelle avec la petite fille à la fenêtre. Et, par hasard, parce que le papier était grand, qu'elle n'en avait pas d'autre et qu'elle a rempli les blancs comme elle a



pu, il s'est trouvé dans un autre coin une silhouette de bonhomme. Simple coïncidence à l'origine. Pourtant, à les voir ainsi juxtaposés, certaines relations profondes, ou au contraire purement verbales, s'établissent dans l'esprit de l'enfant : Ça c'est la maison avec la petite fille à la fenêtre. Et ça ici c'est le petit garçon qui s'en va parce qu'il est fâché avec la petite fille (on devine là le résultat probable d'un événement récent qui a été à l'origine de l'explication a posteriori).

Nouvelle réussite. Bal. reproduira maintenant des maisons et des enfants qui s'en vont. Elle ira perfectionnant sa technique non seulement au point de vue graphique mais aussi par rapport

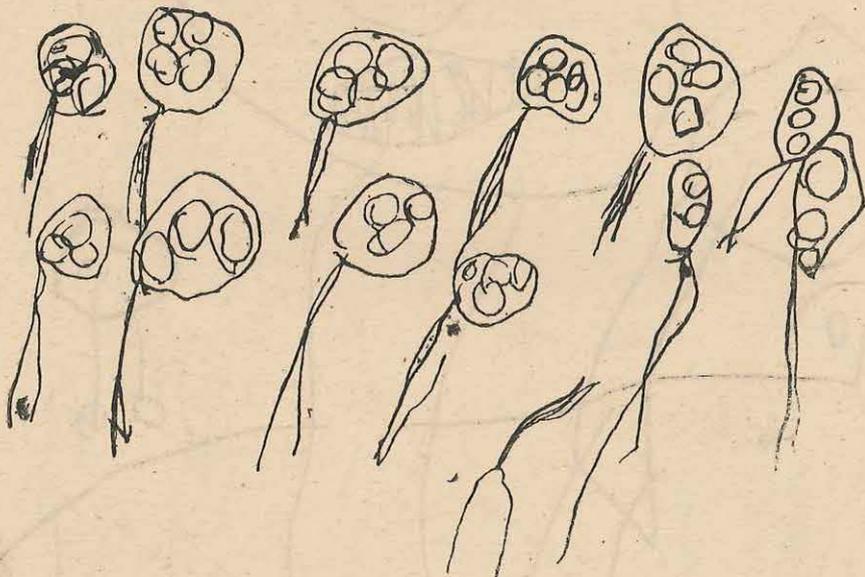
à la logique d'explication. Le *dessin explicatif* est né. (Pl. 2).

Pendant une certaine période, ce dessin explicatif se développera concurremment avec une *phase automatique* de la *juxtaposition graphique*.

L'enfant a réussi un dessin qu'elle reproduit facilement, plus ou moins semblable, sur la même grande feuille. Simplement par plaisir, d'abord, de reproduire à peu de frais une réussite, sans autre but que de perfectionner le graphisme. Et voilà que, une fois encore, le spectacle de cette juxtaposition éveille des pensées nouvelles.

Ça, c'est des fleurs :

Et puis voici des fleurs malades qui vont se coucher. (Pl. 3).



Pl. 3

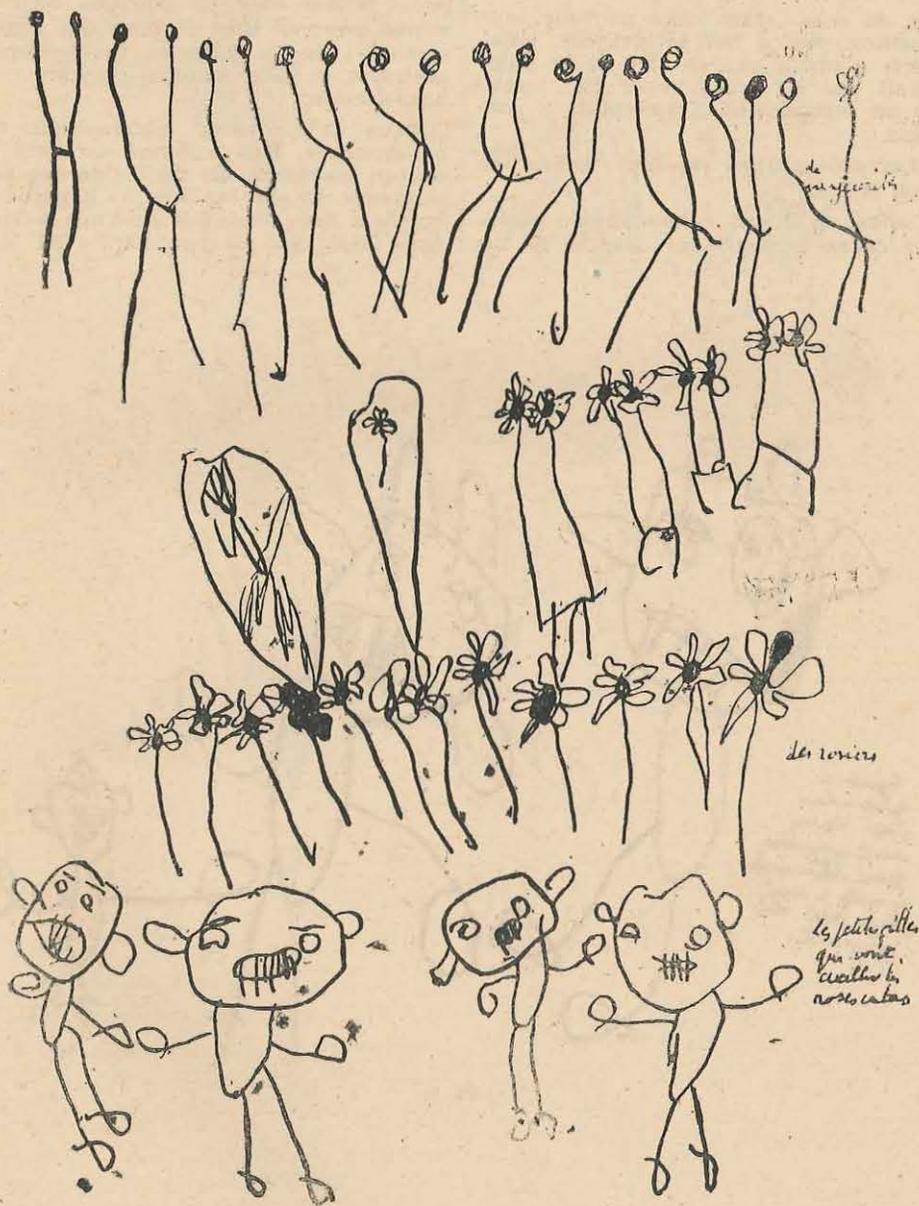
Les termes successifs et parallèles de cette évolution peuvent d'ailleurs être juxtaposés sur une même feuille, par simple coïncidence, en tous cas sans intention préalable d'un complexe quelconque. Pour rédiger la planche ci-dessous, l'enfant ne s'est pas dit : je vais dessiner des marguerites, des rosiers et puis des petites filles qui vont cueillir les roses... Non : c'est encore le processus qui a joué

intégralement. Bal. a commencé par reproduire en série des éléments graphiques, naguère isolés, qu'elle estimait réussis, et qui lui donnaient, avec un minimum de peine et un maximum de sûreté un maximum de satisfaction au moment donné.

Et puis, comme par hasard sans doute, peut-être à la suite d'une erreur dans le graphisme de série, le sommet des ti-

ges s'est orné d'appendices qui auraient pu tout aussi bien se muer en oreilles mais dont la disposition autour de la tige centrale représente aussi des fleurs. L'enfant s'en rend compte et, en améliorant un petit peu son graphisme dans ce sens, elle obtient des fleurs. Et elle explique alors :

- 1<sup>o</sup> Ça c'est des marguerites (on dirait plutôt des silhouettes humaines qui ont évolué par accident vers le genre fleur).
- 2<sup>o</sup> Pas d'explication. C'est la série intermédiaire.
- 3<sup>o</sup> Ça, ce sont des rosiers !...



Et au-dessous, comme il restait de la place et qu'elle était sans doute lasse de ce genre de graphisme, Bal. reproduit un autre graphisme systématique, des bonshommes fabriqués en série, selon une facture qui a précédemment réussi et à laquelle l'enfant se tient par économie d'efforts et par sécurité dans la réussite, jusqu'à ce que le hasard ou l'accident suscitent une nouvelle évolution.

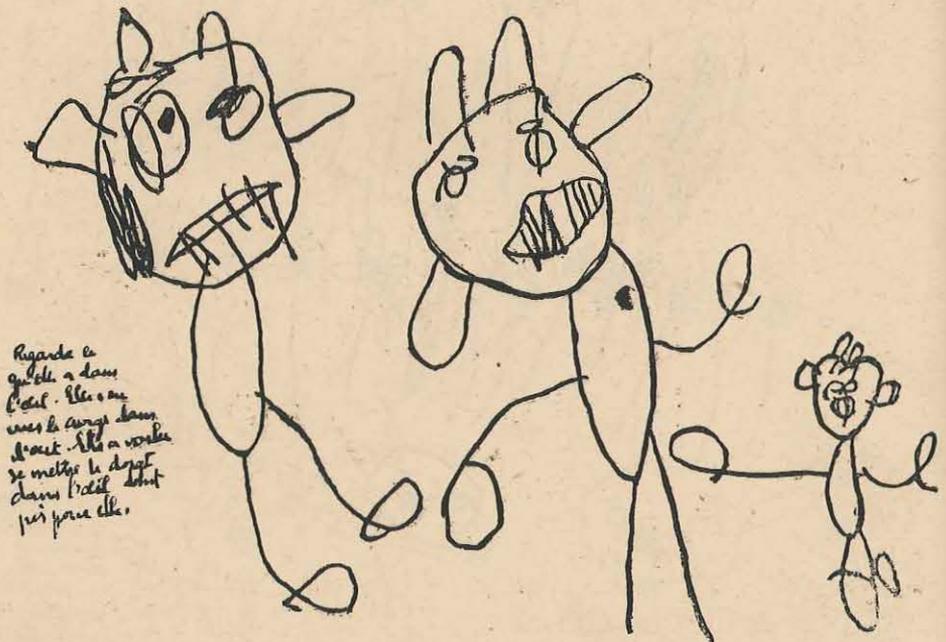
Et, en considérant cette nouvelle juxtaposition, tout à fait accidentelle, puisqu'elle n'aurait pas eu lieu si la page n'avait pas été aussi vaste, Bal. organise un complément d'explication a posteriori.

4° Les petites filles qui vont cueillir les roses... (Pl. 4).

Comme on le voit, l'explication a posteriori cadre parfaitement avec la loi du

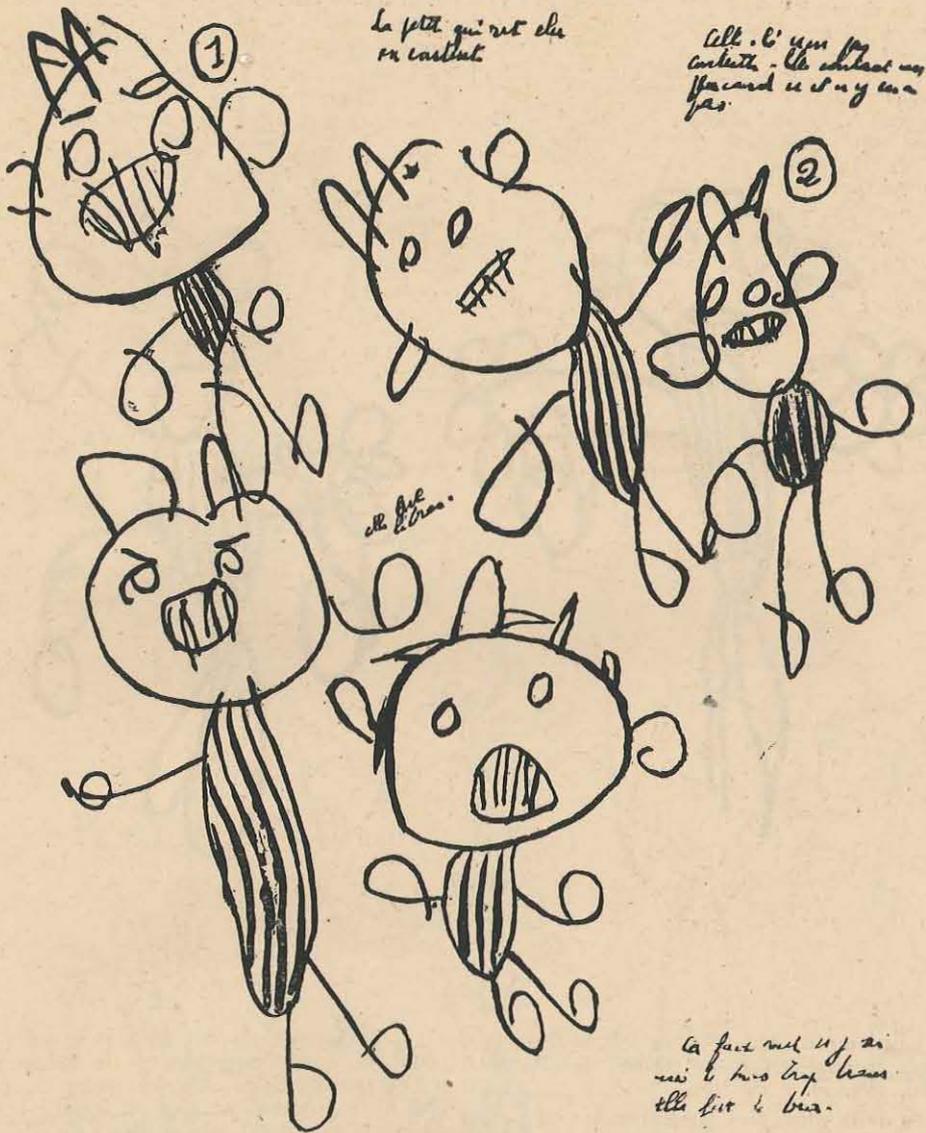
tâtonnement qui guide l'évolution du graphisme enfantin. Ce n'est nullement la pensée qui dirige et qui règle l'acte de création. C'est de la création que naissent à l'origine l'explication, la comparaison et la pensée. Le changement et le progrès nous apparaissent comme une conséquence régulière et générale de l'accident que l'individu a saisi, interprété, utilisé avec un à-propos dont la sûreté pourrait bien être un des signes essentiels de l'intelligence. Les exemples abondent et nous sommes contraints de nous limiter.

Dans la répétition systématique des bonshommes, Bal. a donné un coup de crayon maladroit sur l'œil d'un des personnages. Et elle explique : « Regarde ce qu'elle a dans l'œil. Elle s'est mis le doigt dans l'œil, tant pis pour elle ! » (Pl. 5).



Regarde ce qu'elle a dans l'œil. Elle s'est mis le doigt dans l'œil. Elle a voulu se mettre le doigt dans l'œil tant pis pour elle.

Pl. 5



Pl. 6

Voici les mêmes bonshommes :

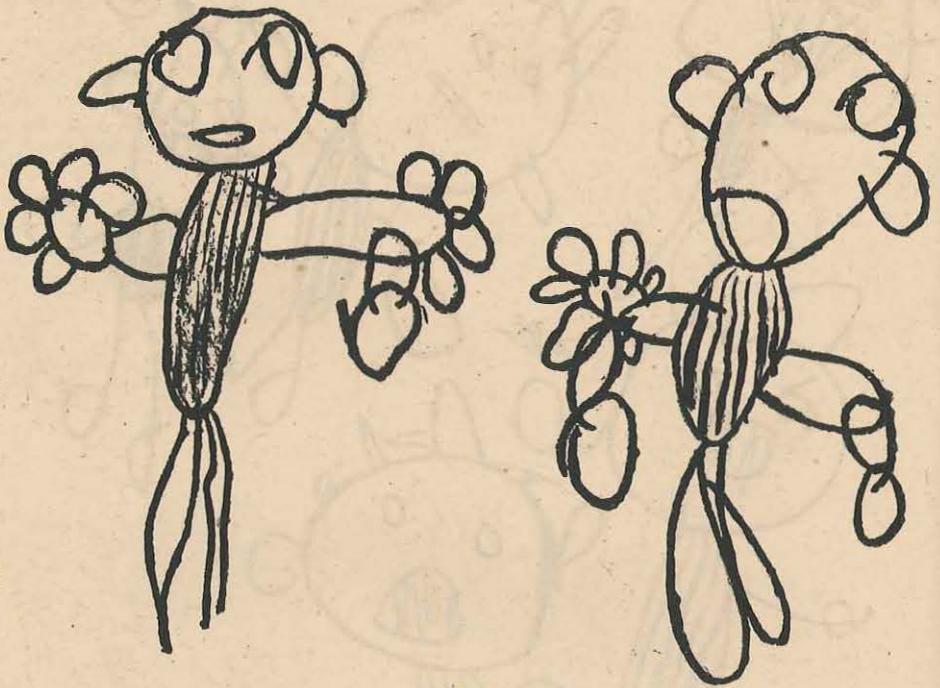
1° Par hasard, la bouche est large et les dents forcément longues pour remplir cet ovale démesuré : « La petite qui rit... elle est contente. »

2° Cette autre, au contraire, a une expression bien différente : « Celle-là n'est pas contente, elle voulait un placard et il n'y en a pas. »

3° A cette troisième, elle se rend compte qu'elle a placé le bras trop haut. Qu'à cela ne tienne : « Ça fait rien si j'ai mis le bras trop haut... elle lève le bras ». (Pl. 6).

Ces explications a posteriori sont tout à fait caractéristiques.

Dans la planche, un tracé supplémentaire s'est trouvé accroché au doigt : « Le bébé a pris un panier »...



Pl. 7

Et comme il faut rétablir l'équilibre, la figure à côté aura un panier à chaque main. (Pl. 7).

Les deux planches qui suivent sont parfaitement caractéristiques de nos deux principes d'*explication a posteriori* et de *juxtaposition accidentelle déclanchant une relation explicative*. (Pl. 8).

Au 1, une erreur graphique a produit un appendice latéral. Bal. explique : une poche !

La figure 2 a l'air mécontente et irritée : « Celle-là, elle veut le goûter... C'est pas encore quatre heures... Elle a le goûter dans sa poche. »

Le 3 était mal réussi. Le gribouillage envahit les jambes : « Le pantalon qui est trop long. »

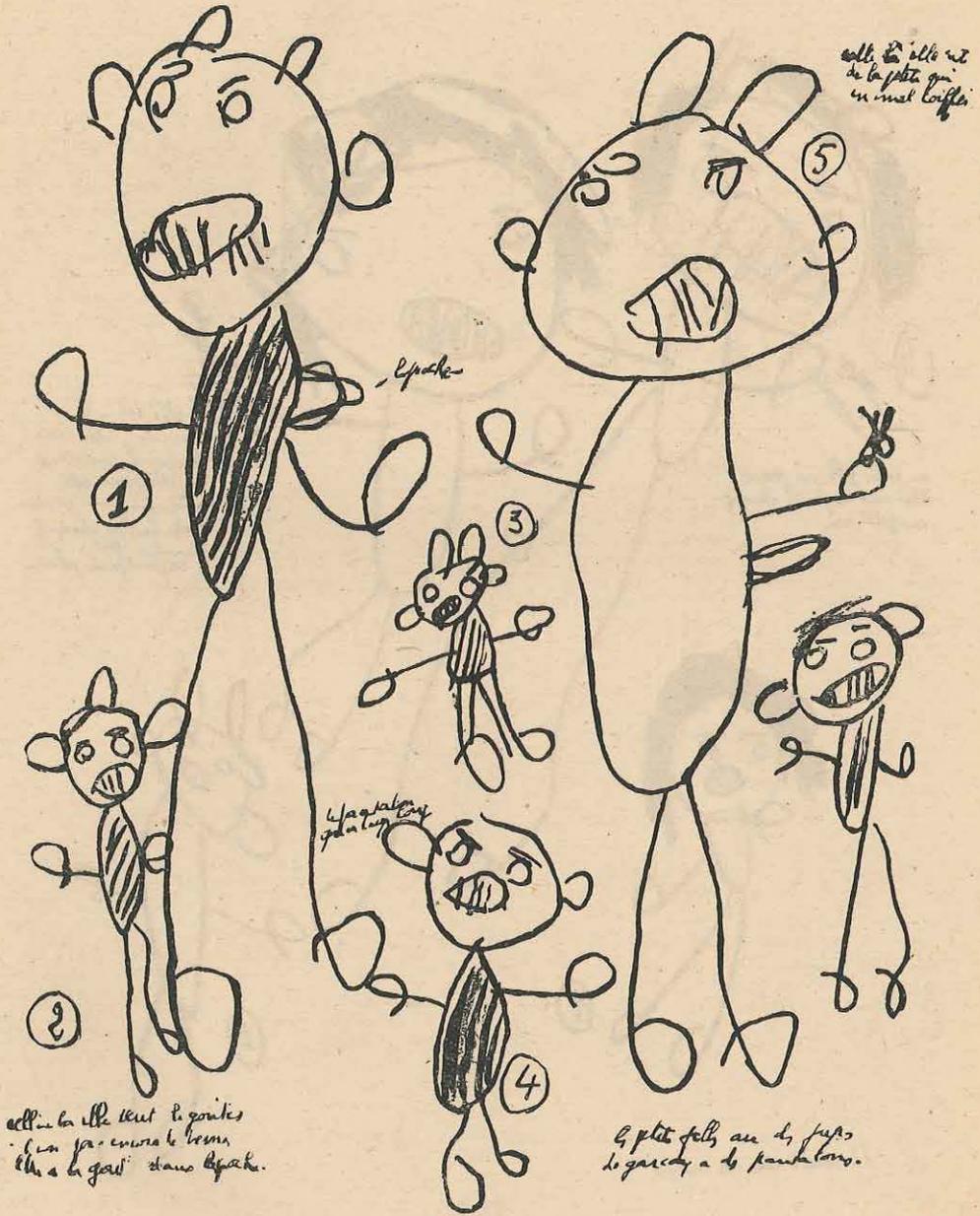
La juxtaposition des figures suscite de plus ces deux explications de relation : « Les petites filles ont des jupes, le garçon a des pantalons » (4) et « celle-là rit de la petite qui est mal coiffée » (5). (Pl. 9).

Bal. a ajouté à la main d'une de ses figures deux traits (à peu près sûrement accidentels) qui ressemblent à des ciseaux. Elle reproduit à côté cette réussite. La juxtaposition des figures suscite les expressions de relation suivantes :

1 et 2 : Ils ont les cheveux noirs.

3. La petite fille qui pleure. Elle veut couper les cheveux au petit frère.

4. Elle, elle a les ciseaux ; elle veut couper les cheveux au petit frère... cette mère qui pend... et cette autre qui va dans les yeux. Le petit frère pleure.



Pl. 8



On a dit parfois que l'enfant se raconte par le dessin et on a parlé du stade narratif des dessins enfantins.

C'est un peu comme si on disait que l'élève qui s'exerce à tenir son archet et à faire grincer les cordes du violon, s'exprime par la musique, ou qu'il se raconte verbalement alors même qu'il n'a pas encore dominé les difficultés essentielles du langage et qu'il ne peut encore faire un usage efficient du nouvel outil. Jusque là il essaye les mots, les ajuste aux circonstances, mais sans différenciation absolument spécifique. C'est comme un outil primitif qu'on utilise aussi bien — ou aussi mal — pour entailler un arbre que pour creuser la terre ou pour faire office de massue, selon les circonstances ou le hasard.

Tant qu'il ne domine pas sa technique du dessin — et cela n'est guère avant 7-8 ans — l'enfant n'avance qu'en tâtonnant, en ajustant lentement ses expériences, en répétant les tentatives réussies, comme l'alpiniste qui creuse dans la glace à coups répétés de piolet la marche où il pourra appuyer son pied en toute sécurité pour attaquer l'étape suivante.

Ce n'est que lorsqu'il sera sûr de son crayon que l'enfant pourra se raconter par le dessin. Jusque là, la technique est trop imparfaite et l'outil dévie à tout instant. L'enfant en prend son parti et réalise ses dessins selon les principes d'expérience tâtonnée que nous avons définis. Il ajuste ensuite, comme il peut, son expression verbale à sa création graphique mais un peu comme si ces graphismes ne lui étaient pas personnels. Et cette considération explique :

— que certains détails du graphisme et les juxtapositions d'éléments peuvent être interprétés de différentes façons selon les besoins du moment. Un rond sur la page peut être aussi bien une assiette qu'un bassin ou un champ. Et on sait comme il est facile de déclancher sur un de ses dessins la volubilité explicative d'un enfant qu'il suffit pour ainsi dire de mettre sur la voie : « Qu'est-ce qu'il fait ton petit garçon ? »... Même si on ne distingue pas mine humaine.

— Que l'enfant à ce stade est incapable d'illustrer un texte, c'est-à-dire de conformer son dessin à une pensée donnée à priori. Quand, dans nos écoles travaillant à l'imprimerie, les enfants au-dessous de 8 ans illustrent leur texte journalier, leur dessin n'a jamais qu'un rapport fortuit, ou du moins très lâche avec la pensée imprimée. C'est une réalité dont nous devons tout simplement prendre notre parti.

Il se peut que le dessin, à cette phase tâtonnée, réponde à certaines nécessités subconscientes. Mais l'idée est à tout instant trahie par l'imperfection technique. C'est, d'une part, à travers cette imperfection, d'autre part à l'examen des explications a posteriori que nous devrions étudier le dessin enfantin. Mais nous ne faisons que signaler ici le problème à approfondir.

Bal. est à ce stade au début de sa quatrième année :

— Eléments différenciés reproduits systématiquement, soit sur la même page, soit sur des pages séparées.

— Apparition d'éléments nouveaux au hasard des graphismes et des juxtapositions.

— Explication a posteriori tant des éléments isolés que des relations entre éléments juxtaposés.

Elle n'éprouve aucun besoin de lecture ni d'écriture. L'expression verbale, la présence corporelle, la mimique lui suffisent pleinement pour la satisfaction de ses besoins. Il n'y a point chez elle ce besoin d'expression intime que nous placerons plus tard au centre de nos techniques de travail. Et c'est pourquoi aussi le dessin ne saurait, à ce stade, être expression. Il se présente exclusivement comme activité tâtonnée, essai permanent et ingénieux d'une force jeune qui part à la conquête du monde, griserie d'une création qui, de rien, fait jaillir des formes, des ressemblances, des pensées et des sentiments.

Et c'est parce que, à cet âge, le dessin n'est pas encore expression ni communication consciente, qu'il ne s'impose pas à l'esprit enfantin. C'est un moyen de création parmi beaucoup d'autres. L'enfant, qui dispose d'autres possibilités d'expériences et de création, qui peut essayer sa puissance sur les plantes de son jardin ou les animaux de sa basse cour, qui peut manier des outils simples, créer de ses mains des formes nouvelles ou aider à l'épanouissement de la vie, cet enfant ne pense même pas au dessin. Le dessin n'est qu'un moyen commode, puisqu'il a l'avantage de ne nécessiter qu'un crayon et un bout de papier, une sorte de substitut des activités essentielles qui supposent, elles, matériel, outils et milieu aidant.

Ceci dit pour remettre à sa vraie place dans le processus de formation, la question du dessin, qui est surtout, à notre avis, une étape indispensable pour l'accession normale à l'écriture et à la lecture — lesquelles ne sont pas, elles non plus, quoi qu'en pense la scolastique, des

activités majeures, indispensables à l'équilibre et à la puissance, mais des outils que le disque, le cinéma et la radio sont d'ailleurs en train de détrôner et de dépasser.

Donc, Bal, n'éprouve aucun besoin de communiquer sa pensée par le dessin ou par l'écriture. Elle n'a aucune idée de la signification profonde de la lecture. Elle ne comprend absolument pas pourquoi lisent les enfants et les adultes, ni ce qu'ils peuvent bien lire. Il lui arrive pourtant de prendre elle aussi, un livre sur lequel elle lit, imperturbablement, sans hésiter, et le plus sérieusement du monde... ce qui est dans sa propre pensée... sans se douter qu'il puisse y avoir

une autre solution à ce problème de lecture. Elle ne fait point cela comme jeu mais parce qu'elle croit vraiment que ceux qui lisent, déchiffrent sur le papier ce qui est en eux, comme elle lit, elle sur des dessins, ce qui est dans sa propre pensée, et exclusivement cela.

Ne nous en étonnons pas trop, car nous n'avons, nous-mêmes adultes, franchi qu'un très relativement cette étape et que nous sommes rarement rompus à la lecture objective totale, à l'examen non intuitif d'un dessin. Et c'est tant mieux, dirons nous !

Nous verrons pourquoi.



Dessin de Bal, à 5 ans 3 m.

## Du Dessin à l'Écriture

Dans cette montée incessante de l'expérience tâtonnée, l'influence aidante du milieu est évidente. Mais l'éducation traditionnelle elle-même n'est-elle pas une influence, autrement exigeante, puisqu'elle impose ses pensées, ses gestes, ses rythmes et ses lois ?

Parce que nous avons soustrait Bal, à la tyrannie des méthodes scolastiques, nous n'avons pas fait pour cela le vœu de la faire vivre à l'écart du monde, telle un nouveau Robinson, ni d'intervenir aucunement dans son éducation. Seulement, nous intervenons d'une façon différente, nous contentant de lui montrer des exemples les plus parfaits possibles, de mettre à sa disposition les outils propres à satisfaire son besoin de création, d'expression et de relation. Nous sommes « aidants » pour accélérer son expérience tâtonnée d'abord, puis son aménagement personnel ensuite.

Tout en relatant en détail l'évolution du processus d'acquisition, nous ne manquerons pas d'indiquer au passage les formes techniques de l'aide qui constitue l'essentiel de notre apport à la formation et aux acquisitions des enfants.

Bal, me voit écrire avec une grande facilité, comme si je faisais une chose naturelle. Comme pour la lecture, cela ne l'étonne pas davantage. Puisqu'il est si facile de lire d'ailleurs, il n'est certainement pas plus difficile d'écrire. (Pl. 10).

Voici la planche 10 qui est caractéristique de cette étape de l'expérience de Bal : éléments systématiques juxtaposés en groupes homogènes superposés.

1. Des fillettes vont à l'école : elles portent le panier du goûter ;
2. Là, ce sont des arbres au bord du chemin ;
3. Le petit enfant ne veut pas rentrer à l'école : il a perdu son panier.

Tout cela, non contente de l'exprimer oralement en une explication a posteriori, Bal, l'écrit d'un mouvement rapide du crayon qui dénote déjà une certaine maîtrise du geste, mais où ne se distingue encore aucun trace de différenciation.

Balouette a remarqué que, dans l'inscription des adresses, je souligne le nom des villes, et que je souligne de même mon nom dans ma signature. Elle a, sans doute, eu alors comme l'intuition que ce trait avait une importance déterminante dans le processus d'écriture. Cette observation oriente son tâtonnement vers une technique primitive à laquelle elle se tient pendant plusieurs semaines. Quand elle a terminé sa page, elle signe et souligne. (Pl. 11).

Bal, a donc maintenant abordé une étape nouvelle : dans sa page, il y a, d'une part, le dessin et, d'autre part, un texte manuscrit qui en est le complément nécessaire pour l'explication narrative du dessin — ou qui n'est peut-être rien d'autre qu'un essai qui va se perfectionnant dans l'imitation d'une technique dont l'adulte fait ostensiblement grand cas. (Pl. 12).

Bal, commence donc à signer.

Puis, selon le même principe toujours de répétition des graphismes réussis, elle écrit deux fois, trois fois le même motif — souligné naturellement.

Maintenant, le même motif souligné et répété prend place dans le corps même du dessin et non plus en appendice. (Pl. 13).

Et puis, voici apparaître, en plus de ce motif primaire qu'on n'abandonnera que lorsque, remplacé avantageusement par d'autres réussites, il sera devenu inutile, voici donc apparaître d'autres signes à peine différenciés qui ont tout l'air d'être un essai plus analytique d'écriture.

Dans les planches suivantes, nous mesurons pas à pas la lente différenciation de l'écriture. (Pl. 14).

On voit apparaître le premier signe différencié : la croix qui imite le t. C'est une première réussite, et d'une reproduction facile et simple. Ce n'en est pas moins pour l'enfant une conquête définitive, une marche franchie qui servira comme de point d'appui et d'étai pour les autres conquêtes. On remarque aussi, dans cette planche 15, un retour au des-





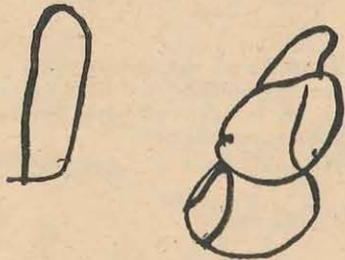
Pl. 11

sin juxtaposé et superposé avec texte complétant la page. Apparition des e ou l.

En plus des t et des l, les o ou les a se différencient lentement.

Planche 15. Remarquer, en plus des signes précédents la disposition synthétique du texte avec titre (souligné) et signature (soulignée).

Nous sommes à l'aube de l'écriture véritable.

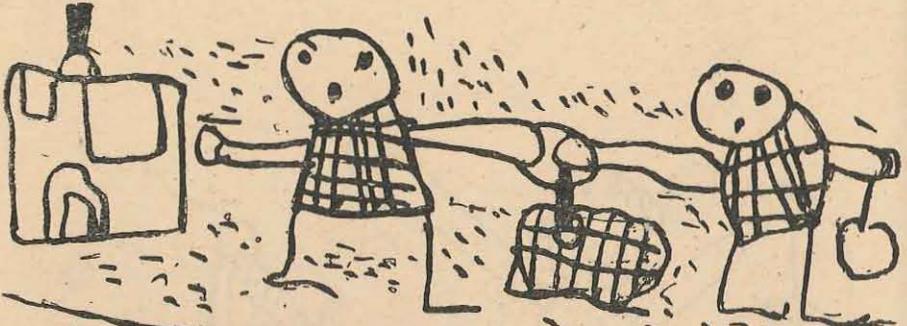


le au  
el e  
er se  
ere  
erle

Pl. 12

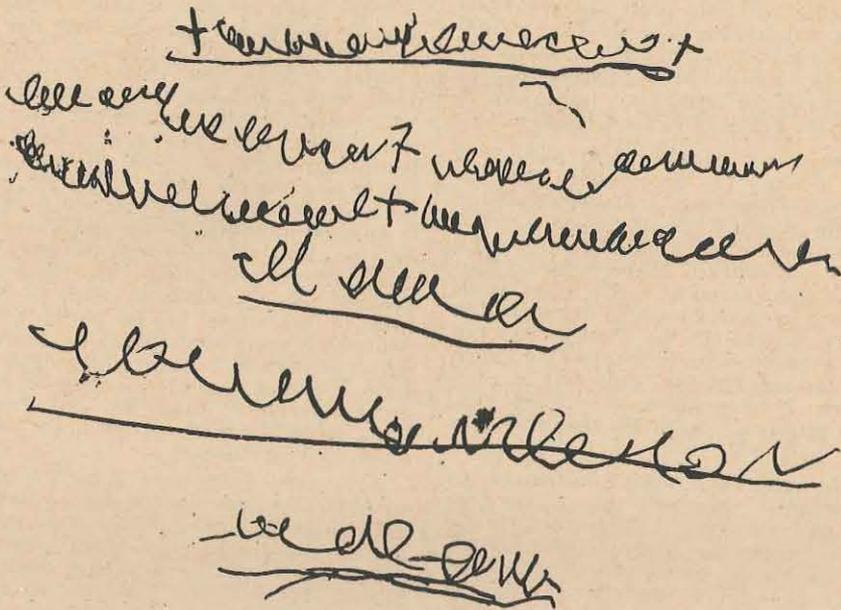


Pl. 13



unvet abelant F abvra  
 elvnt amest unvra  
 Cellvren v - vru  
 ul ul ul ul ul ul





Pl. 15

## L'écriture se dégage du Dessin

Une première grande étape de l'écriture est maintenant franchie.

L'écriture, d'abord simple signature, puis texte indifférencié incorporé au dessin, puis complément du dessin, commence maintenant son histoire autonome. Le dessin, lui aussi, continuera son évolution par des voies qui lui sont particulières et que nous n'examinons pas ici.

Mais, à partir de cette séparation, il faut, pour que l'évolution se poursuive, qu'intervienne un élément nouveau sans lequel l'écriture n'aurait aucune raison d'être.

Le dessin, lui, peut se suffire. Il produit de la beauté, de la vie, ou du moins l'image de la vie. Il est une création exaltante, surtout lorsqu'il se pare de la magie des couleurs.

Le texte manuscrit livré à son propre sort n'est que gribouillage sans signification intuitive ni attirante beauté. Il ne prend sa valeur que par sa fonction d'ou-

til, de truchement pour exprimer un désir, une pensée ou un ordre. Mais encore faut-il qu'on éprouve le besoin d'exprimer ce désir, cette pensée, cet ordre ; et que, impuissant à les exprimer directement ou par l'intermédiaire d'autres truchements plus pratiques (la voix, le geste, la mimique), on sente la nécessité d'avoir recours à cet outil.

C'est là une condition essentielle au maintien de cet élan fonctionnel qui, jusque là, a impulsé tout le tâtonnement. A l'emploi de ce moyen non naturel d'expression, il faut donc trouver une motivation particulière qui le nécessite. C'est en partie, faute d'avoir découvert cette motivation que l'école a dû enseigner par l'extérieur et par la contrainte — ou le jeu — une technique dont l'enfant ne sentait nullement la nécessité vitale. Cette motivation, d'ailleurs, nous la reconnaissons, n'était guère possible au temps pas bien lointain où l'homme n'avait pour ainsi dire jamais à correspon-

dre avec des hommes éloignés. Le cercle de vie était réduit à la zone de travail et la parole suffisait pour les relations normales d'individus à individus, et même de génération à génération. Dans les cas graves, l'individu se déplaçait lui-même pour aller porter au loin, par la parole et les gestes, sa propre pensée.

Les temps ont radicalement changé à ce point de vue. Les découvertes mécaniques intensifiant les déplacements humains, ont rendu nécessaires les moyens de communication à longue distance. La société y a pourvu, parce que c'était pour elle une question d'efficacité et de vie. Elle y a pourvu par l'organisation d'un service accéléré des Postes, par l'utilisation toujours perfectionnée de l'écriture et de l'imprimerie, puis par la photographie, le télégraphe et le téléphone, et enfin par le cinéma, les disques et la radio.

L'École, elle, est restée timidement au stade primitif, hésitant à utiliser ces moyens, se ratatinant arbitrairement sur elle-même, pour que soient superflus ces moyens intensifiés de communication réalisés par la science moderne. Dans ces conditions, nous le répétons, toute motivation de l'écriture était impossible. L'expérience dont nous rendons compte, est, on le voit, la conséquence directe de l'introduction dans nos écoles des nouvelles techniques d'expression et d'intercommunication, notamment par l'Imprimerie à l'École, le journal scolaire et les échanges.

Pour ce qui concerne ce premier degré scolaire, les échanges constituent la meilleure et la plus pratique des motivations. Elle est techniquement soutenue, ne l'ou-

blions pas, par la pratique de l'Imprimerie à l'École et du Journal scolaire.

Notre école est en correspondance avec d'autres écoles sur la triple base des journaux scolaires, de l'envoi de lettres et d'objets divers par colis. Bal, baigne dans cette atmosphère de communication à distance, de correspondance. Elle reçoit des lettres, avec photo et jouets. Elle comprend alors, ou plutôt elle sent la raison d'être de l'écriture et de la lecture. Cette sensation est encore accentuée par le fait qu'elle nous voit souvent écrire, qu'elle cache elle-même les enveloppes qui portent nos joies, nos peines, nos désirs, nos sollicitations vers la Mémé, vers la marraine ou la petite cousine. Nous cultivons chez Bal, ce besoin de correspondance tant scolaire que familiale. C'est ce besoin qui sera le moteur de l'expérience tâtonnée qui continue dans cette branche différenciée maintenant de l'écriture.

Sous cette impulsion donc — et cette considération est essentielle — Bal, écrit maintenant ses premières lettres indépendantes du dessin, qui n'ont plus ni la même fonction, ni la même destination intime. L'enfant ne fait pas de devoirs d'écriture, pas plus que bébé ne fait des exercices de langage ou de marche ; elle écrit à mémé ou à marraine, tout comme bébé parle pour influencer sur son entourage et marche pour atteindre un but dont il a conscience.

Voici les premières lettres indépendantes, écrites à 4 ans 3 mois. On constatera tout à la fois la persistance mécanique des premières acquisitions : signature soulignée, croix (1), et la différenciation progressive et globale de l'ensemble du graphique. (Pl. 17).

l'écriture en  
 l'écriture en  
 l'écriture en  
 l'écriture en  
 l'écriture en



A ce stade d'écriture autonome, vers cinq ans donc, Bal. sépare définitivement ces deux activités, dessin et écriture, et commence, en conséquence, à s'intéresser à la technique de l'écriture. Elle se rend compte qu'il ne s'agit plus ici seulement d'un graphisme intuitif, mais qu'il peut y avoir certaines règles, et des formes fixes à imiter.

C'est à partir de ce moment-là seulement qu'elle s'intéresse vraiment au texte rédigé en commun en classe et s'essaye à le reproduire. Elle copie quelques lettres ou mots d'un livre ou d'un journal. Elle s'applique pendant quelques jours à la reproduction des chiffres qui sont des signes nettement séparés, d'une forme plus géométrique et moins capricieuse que les lettres.

Nous allons assister d'abord à l'évolution de ces « exercices » spontanés, ou plutôt poursuivis non comme devoirs mais sous l'impulsion des besoins nés de notre puissante motivation.

Lampe 3 Lampes  
 Lulu Lulu Pape  
 Annie Maman  
 Baboulette

Pl. 18

Dans la planche 18, Bal. après avoir lié un commerce plus intime avec l'écriture, copie visiblement pour acquérir la maîtrise de la technique, comme bébé monte et descend les marches d'un escalier par pur exercice motivé.

La planche 19 est une merveille de documents pour notre démonstration :

— Bal. essaye sa maîtrise et elle s'en tient ici aux signes pour le tracé desquels elle a précédemment réussi : 2-4 108 (combinaison simple du 0 et de la barre).

— Les lignes sont soulignées : réminiscence des graphismes précédents non encore abandonnés.

— Bal. a copié sa signature et la perfection de sa réussite est certainement l'aboutissant de nombreux exercices préalables. La signature est, elle aussi, soulignée.

10102 2 401 40 401

Fo 188 76

2 240

40401

Baboulette



Pl. 19

— Ce graphisme de la signature, on le remarquera, est tout près du dessin. Les signes, loin d'être rigides et heurtés comme dans une écriture à base analytique, sont souples et liés et forment une sorte d'harmonie synthétique.

— N'est-il pas caractéristique, enfin, que l'enfant ait éprouvé le besoin de doubler cette signature qui est un mélange délicieux et expressif du dessin et de l'écriture. Il y a là plus que de la fantaisie, mais l'expression subconsciente

de la suite d'un processus qui ne souffre  
d'aucune coupure.

Dans la *planche* 20, Bal. a continué

ses « exercices ». Elle a copié des mots  
au hasard, dans un graphisme très lié,  
qui est lui aussi tout près du dessin.

Esaretoumpala

etteranar

saMennie sei

ma chere Mémèr

Babouette

Pl. 20

---

---

## Le sens des mots

Et voici un nouvel échelon de franchi.

Bal. est au début de sa 6<sup>e</sup> année.

Dans sa lente expérience tâtonnée, elle est maintenant parvenue à une maîtrise suffisante de son graphisme écrit pour reproduire avec une sûreté, une rapidité et une perfection satisfaisantes la plupart des mots qu'elle copie.

Alors seulement, une fois atteinte cette maîtrise élémentaire, un rapport s'établit dans l'esprit de l'enfant entre le graphisme des mots et la parole ou la pensée. Naturellement ces rapports s'établissent d'abord avec les mots les plus courants. Pour Bal. ces mots sont les noms de ses amies.

Elle a maintenant 5 a. et  $\frac{1}{2}$ . Elle dessine des enfants. Son dessin est plus parfait dans sa forme et elle a définitivement franchi le stade de la juxtaposition et de l'explication a posteriori. Son dessin est maintenant une composition, c'est-à-dire la réalisation délibérée de graphismes différenciés et organisés les uns par rapport aux autres pour exprimer un résultat consciemment ou inconsciemment voulu.

Dans la pratique pourtant ce résultat n'est pas toujours celui que l'enfant se proposait d'obtenir. Le passage d'un stade à l'autre est naturellement gradué. Le processus du tâtonnement joue encore et Bal. modifie parfois son graphisme en cours d'exécution, ou change même l'explication selon le hasard des réussites (reliquat d'explication a posteriori). Dans son allure générale, pourtant, l'explication n'est plus a posteriori. Le dessin devient une expression, un langage.

Bal. conjugue intimement ce langage aux premières conquêtes de l'écriture.

Dans la *planche 21*, elle a dessiné des enfants qui se promènent dans un cadre qui lui est familier. Sous chacun des personnages elle inscrit le *nom*. Pas spécialement d'ailleurs pour ajouter plus de sens au dessin mais plutôt par besoin d'allier sa maîtrise de l'écriture à la maîtrise du dessin, de faire fonctionner l'outil nouveau dont elle s'est saisie.

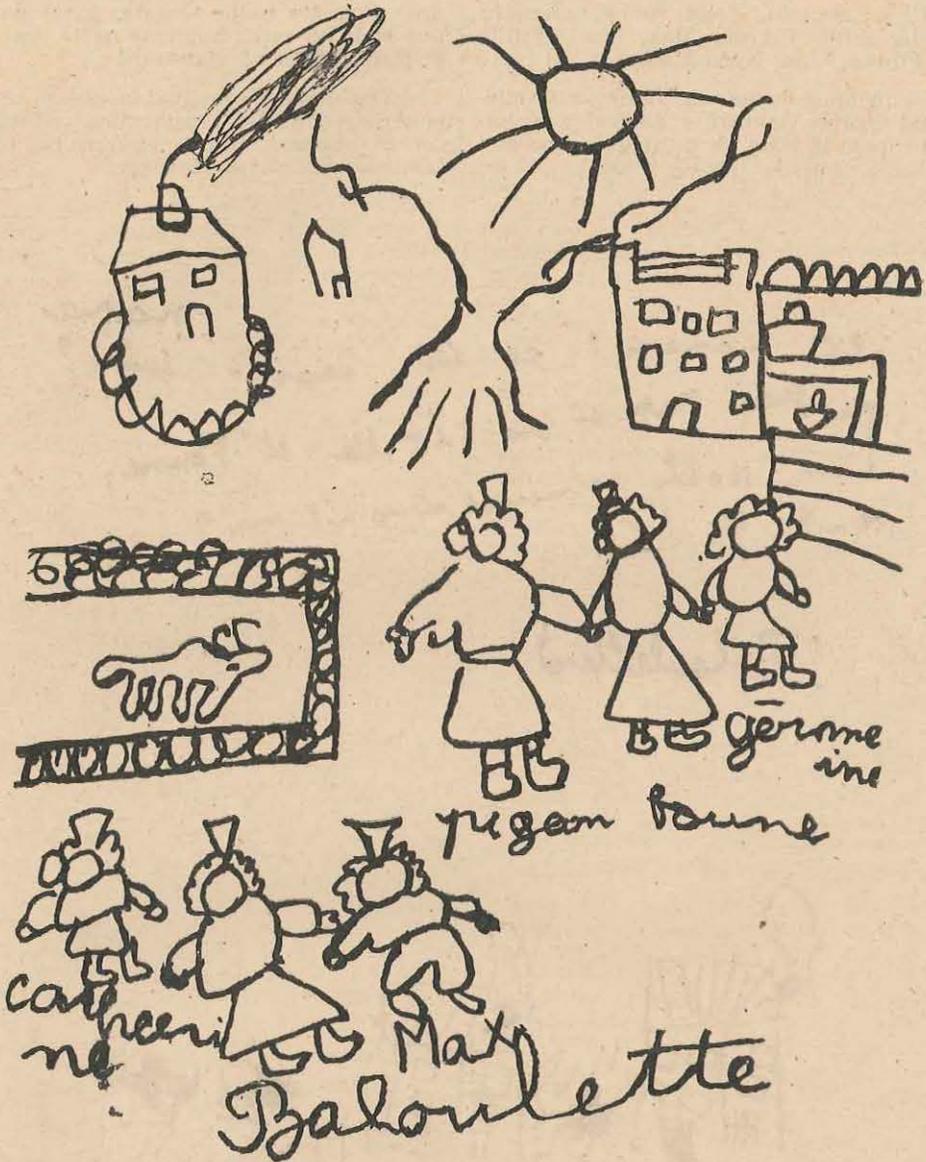
Elle s'appliquera ainsi à copier, sur les dessins, ou séparément, les noms propres qui lui sont familiers : Papa, Maman, Mémé, Max, Foune, Pigeon, Germaine, etc...

Elle utilise au mieux ces premières conquêtes. Tout comme le Bébé qui est parvenu à prononcer correctement quelques mots qu'il répète inlassablement en vertu du mécanisme d'acquisition tâtonnée et de répétition, dans un but de sécurité et de succès, des essais qui ont réussi. Pendant longtemps ces premiers mots connus seront, eux aussi, comme les pivots de tous les graphismes, et nous les verrons éliminés ou minimisés dans leur emploi, à mesure seulement que s'enrichira le vocabulaire.

Il y a, dans tout ce processus, un double aspect de fixation au passé et d'audacieuse poussée vers l'avenir. Une expression vulgaire résume fort bien ce processus plus général qu'on ne croit : « Ne pas se lâcher des mains avant de toucher des pieds. » Ce qu'il a acquis, ce qui s'est incorporé à son devenir, les outils et les techniques qui lui valent de la puissance, l'enfant ne les abandonne pas tant qu'il n'est point assuré d'un mieux évident et qui a déjà fait ses preuves, qui élimine pratiquement le comportement désuet.

Le paysan n'est jamais des premiers à acquérir une automobile. Il a son char-à-bancs auquel il attelle un mulet, d'ailleurs bon à tout faire. On lui représente bien les avantages de l'auto. Mais il en voit aussi les inconvénients. Ce n'est que le jour où la pratique courante et la nécessité auront placé l'auto dans le circuit vital de l'homme que seront éliminés les procédés arriérés et désuets de locomotion.

L'enfant procède de même, avec une excessive prudence, paradoxalement liée à une imperturbable intrépidité. Ou plutôt ce sont là les deux termes qui se balancent d'un même et nécessaire équilibre. Au cours de l'évolution qui va suivre, nous verrons sans cesse de nouvelles acquisitions s'ajouter aux conquêtes primitives, s'y intégrer ou s'y juxtaposer plus ou moins logiquement. Mais ces



Pl. 21

conquêtes persistent alors même qu'on n'en voit plus l'utilité, comme ces vieux habits usés qu'on n'envisage de quitter que le jour où l'on dispose d'habits nouveaux suffisants, mais qui, même alors, collent si parfaitement au corps, sont à tel point familiers, qu'on ne les abandonne qu'à regret, qu'on les retrouve

avec plaisir lors des besoins difficiles et qui, même rejetés au tas de chiffons, ne veulent point mourir.

Dans la *planche* 22, les modalités de ce processus sont caractéristiques :

— lettres écrites les unes à la suite des autres (répétition graphique déjà automatisée) ; :

— noms connus intercalés dans le texte : maman, papa, papa, maman, Dédé, Lulu, Pigeon, Max, Coco, Fille et Foune, Line, Noël, Max.

— quelques mots ou signes nouvellement connus viennent s'intercaler au hasard dans le texte (le futur qui imprègne l'acquit présent) : *et, lit, 9 ma.*

— Le ? notamment apparaît comme une conquête toute récente, à tel point que Bal, lui fait l'honneur de le répéter pour encadrer sa signature.

— Des dessins sont juxtaposés au texte pour en compléter l'explication (réminiscences du passé, ou idée aujourd'hui plus familière du texte illustré).

et maman? et lit <sup>papa</sup> d'ici - Lulu?  
 pi Jean Max et ses Fille et Foune:  
 Lin Noël et mes et mes p? ma?  
 Max et !

? Balouetter?

Pl. 22



Dessin de Bal, à 5 ans 3 m.

## S'exprimer avant de lire

Nous en sommes là.

Sans leçon, par la seule expérience sensible impulsée d'abord par le désir de création et de puissance, par la motivation extérieure ensuite, l'enfant est parvenue à l'aube de l'écriture consciente. Elle s'exprime par cette écriture comme elle s'exprime par le dessin ou le langage, plus ou moins maladroitement encore, plus ou moins imparfaitement. Mais l'outil est en mains : il suffit maintenant de se familiariser avec sa pratique.

Arrêtons-nous un instant ici pour procéder à quelques observations qui répondront d'avance aux questions inquiètes de ceux qui doutent parce qu'ils ne sentent plus la vie vibrer en eux ni autour d'eux.

Bal. a maintenant six ans et ne fait en classe que de très rares apparitions. Elle ne sait encore écrire que les quelques mots que nous venons de voir. Elle n'est donc pas en avance par rapport aux élèves normaux des écoles. Elle serait même très sensiblement en retard. Ou plutôt il n'y a pas de vraie comparaison possible puisque ce sont deux processus, deux techniques totalement différentes. Comme si on prétendait que ce bébé qu'un père maniaque dresse à répéter quelques mots, comme un perroquet débite ses tirades, est en avance sur tel enfant qui monte normalement mais qui ne sait encore prononcer correctement aucun vocable.

À l'école, les enfants sont dressés de bonne heure à imiter les lettres, à copier des mots et des phrases, mais ce n'est là pour eux qu'acquisition formelle. Pour Bal., l'expérience, si imparfaite soit-elle, est déjà organiquement intégrée à l'être, et on ne l'en séparera plus.

Il se peut d'ailleurs que, dans l'ensemble pourtant, et tout compte fait, il y ait effectivement retard dans l'acquisition de cette technique d'écriture. L'École actuelle, du fait de l'anomalie de ses techniques, vise souvent à des normes qui sont prématurées et qui cessent d'être valables pour une éducation normale. C'est

un peu l'histoire du lièvre et de la tortue. C'est, en définitive, le résultat final qui compte, c'est-à-dire la maîtrise de l'écriture en fonction de la formation de la personnalité. Et là nous sommes tranquilles.

Il y a, par contre, un avantage incontestable — et qui compte — que nous pouvons inscrire tout de suite à notre actif : du fait de l'erreur initiale des méthodes, l'École traditionnelle doit contraindre l'enfant à écrire, à lire, à travailler. Et dieu sait si cet apprentissage est laborieux. A tel point que les instituteurs fuient les classes préparatoires où la besogne est si ingrate, alors que la maman voudrait garder son enfant à cet âge délicieux et émouvant des premières conquêtes.

Pour Bal. et pour tous les enfants qui bénéficient des mêmes techniques naturelles, il n'y a pas de leçons, pas d'obligations, pas plus qu'il n'y a obligations ou leçons à la maison pour l'enfant qui monte du premier cri jusqu'au langage expressif à peu près parfait. Il suffit d'un milieu aidant et d'une expérience tâtonnée suffisante. Balouette n'a pas même besoin de venir en classe pour continuer à acquérir une technique d'expression.

Bal. veut écrire des lettres. Elle ne se contente plus maintenant de ses graphiques primitifs ; elle se rend compte de leur imperfection. Elle demande alors qu'on écrive sous sa dictée les lettres qu'elle désire adresser et elle les copie soigneusement, ce qui est d'ailleurs un excellent exercice. Mais comme on n'est jamais si bien servi que par soi-même, elle éprouvera bientôt le besoin de se passer de secrétaire et d'écrire ses propres lettres.

Elle n'a jamais subi la moindre leçon d'écriture. Elle dessine les modèles. Très imparfaitement d'abord, de mieux en mieux ensuite.

En navigant autour de la casse d'imprimerie, en s'amusant à remplir des composteurs et à composer, en jouant avec les mots, Bal. a appris le nom de toutes les lettres de l'alphabet.

La rapidité et la sûreté de ces acquisitions sont fonction de la richesse du milieu dans lequel évolue et agit l'enfant. Si, dans une famille « non aidante », l'enfant entend rarement parler, ou si on parle incorrectement, il apprend moins vite à parler et moins bien — toutes autres conditions égales — que s'il se trouve dans une famille « aidante », cultivée et harmonieuse, au langage précis et pur. Nous ne méconnaissons donc pas la fonction éducative de l'Ecole. Loin de là. Nous pensons seulement que cette fonction est mal comprise, qu'elle porte à faux et s'exerce donc avec une regrettable inefficience, pour ne pas dire plus. Nous voulons faire mieux, en redressant le processus, en améliorant les outils, en perfectionnant les techniques.

Bal. ne sait toujours pas lire et ne veut pas lire. Lire la pensée des autres ne lui dit rien. Il y a probablement à cela deux raisons : la pensée des autres ne la tente pas ; sa propre vie lui suffit. Non pas par suite de je ne sais quel égocentrisme congénital, mais parce qu'elle a tant à faire pour organiser son propre édifice avant de s'intéresser vraiment à l'édifice des autres. Pourtant les lettres sont une première étape sur la voie nouvelle, la première antenne dirigée vers la vie d'autres enfants. La lecture va naître bientôt de la nécessité de lire cette correspondance. Mais, deuxième raison, et qui a sa valeur : la lecture est une technique qui la dépasse et qu'elle appréhende. Comme l'enfant qui ne sait pas monter à bicyclette et qui a peur de se lancer. Alors, pour l'instant, Bal. se fait lire les lettres qu'elle reçoit.

Incontestablement, la méthode traditionnelle parvient par des leçons systématiques, à inculquer bien avant 6 ans les rudiments de la lecture. Cela nécessite des leçons, donc de l'obligation et de l'obéissance. A moins que, par des procédés vivants ou par le jeu on parvienne à éliminer les dangers de la leçon et de l'obligation. Mais c'est toujours le même refrain : il ne suffit pas de partir trop tôt et à toute vitesse. C'est le point d'ar-

rivée et l'état de l'enfant à cette arrivée qui importent.

Il reste alors à examiner si, par hasard, le processus naturel de Bal. ne serait pas en tous points préférable et s'il ne mènerait pas plus sûrement à ce but.

Notre étude répondra à cette question. Il restera, certes, à contrôler, à vérifier nos observations, à éprouver la technique nouvelle. Ce sera l'œuvre des éducateurs qui auront réfléchi aux possibilités de voies logiques qu'on avait toujours méconnues.

Contrairement à la tradition pédagogique, l'écriture et la lecture ne sont pas du tout indispensables au développement normal du jeune écolier. Et si elles ne sont pas indispensables, elles risquent fort d'être nuisibles en troublant le processus naturel de croissance et d'acquisition.

Le souci de l'école actuelle de hâter l'acquisition au moins rudimentaire de ces techniques vient tout simplement de l'indigence du matériel et des méthodes en usage. L'instituteur se considère comme sauvé — lui, pas ses élèves — le jour où le Cours préparatoire sait lire et écrire, parce qu'alors il peut leur donner des devoirs et leur faire réciter des leçons, puisque c'est à ces « occupations » que se borne le travail scolaire. Avant cette conquête on ne sait trop souvent comment occuper les petits... sauf à les amuser à l'aide de jeux pompeusement qualifiés d'éducatifs.

Mais si nous introduisons à l'école — à tous les degrés — des outils et des techniques qui permettent un travail répondant aux besoins fonctionnels des enfants, alors le problème de l'acquisition en écriture-lecture ne se pose plus avec la même acuité. Nous n'essaierons pas de doter les oisillons d'ailes factices pour les précipiter trop tôt hors du nid. Nous laisserons patiemment les plumes fleurir et s'épanouir, assurés que nous sommes que l'envol viendra immanquablement, au moment voulu, naturel et puissant.

## Le processus de perfectionnement de l'écriture

Le propre de notre technique basée sur la vie, c'est que l'enfant qui en bénéficie veut toujours faire mieux, aller plus vite et plus avant. Sentiment d'ailleurs naturel à l'homme, sans lequel il ne saurait y avoir de progrès et que l'école traditionnelle — et c'est là sa plus lourde et plus radicale condamnation — ne sait que refouler jusqu'à l'étouffer.

Bal. sait écrire les noms qui lui sont familiers, mais cela ne la satisfait pas ; copier ses lettres après les avoir dictées est ressenti par elle comme une inutile dépendance et un asservissement. Ses camarades plus âgés écrivent leurs lettres : elle a hâte elle aussi de parvenir à cette écriture autonome.

Elle utilise pour cela les outils et les moyens qui sont à sa disposition, mais toujours selon les mêmes principes d'expérience talonnée. Nous allons pas à pas étudier ces outils et ces moyens. Mais nous ne nous presserons pas de généraliser les conclusions de cette étude. Il y a des chances pour que, dans leur tâlonnement conditionné par des contingences différentes, d'autres enfants réagissent dans le détail selon des lignes parallèles, certes, mais non identiques. Nous voulons montrer seulement que, dans ses principes essentiels, le processus naturel d'acquisition et de progrès est le même aux différents stades et pour tous les individus dans quelque milieu qu'ils se trouvent : expérience talonnée, répétition

des essais réussis selon les principes d'économie, de sécurité et de puissance, nécessité cependant de ne pas se lâcher des mains avant de toucher des pieds, prudence et audace au service de la vie qui toujours veut monter et s'affirmer.

Voyons donc comment procède Bal.

Elle a remarqué que certains mots et expressions reviennent souvent dans les lettres. Elle apprend à les écrire, puis se fixe dans leur utilisation pour les ressortir automatiquement dans tous les écrits, comme elle a répété pendant si longtemps le graphisme qui représentait sa signature soulignée. Elle procède en cela exactement comme le bébé qui a appris un mot nouveau ou une expression qui l'enchantent et a autour de lui un évident succès et qui mêle ce mot ou expression à toutes les manifestations primitives du langage.

Bal a aussi appris. Pour le début :

*Cher papa, chère maman, chère marraine, chère mémé.*

Et, pour la fin :

*Je t'embrasse fort, fort. Baloulette.*

Mais comme ce cadre ne suffit tout de même pas à remplir une lettre, elle intercale entre ces deux extrêmes les noms propres qu'elle connaît.

La lettre suivante est absolument typique à cet égard (Pl. 23) :

*ma chère petite Jeannette  
 et chère Liliane  
 je t'embrasse fort et  
 fort et ~~ma~~ maman et  
~~maman~~ et papa et la*

Mais l'élan est donné : Bal. sait écrire une lettre toute seule, et une lettre qui exprime quelque chose et qu'on comprend. Elle ne s'en tiendra d'ailleurs pas à ce rudiment, et va continuer à perfectionner ses réalisations. Bien sûr, il n'est pas question pour elle d'inventer la technique de l'écriture qui ne peut être qu'imitation d'une forme fixée et imposée par le milieu. Les modalités de cette imitation varieront sans nul doute selon les possibilités offertes. A nous d'en offrir le plus possible.

Bal. donc glane comme elle peut autour d'elle les moyens d'améliorer sa technique, comme l'enfant glane autour de lui les moyens d'enrichir et de diversifier son langage.

Sans leçon d'aucune sorte, en comparant la pensée exprimée au texte réalisé au tableau puis coulé dans le métal, en navigant autour de la casse d'imprimerie, en classant les caractères ou en imprimant, en illustrant la feuille imprimée — toutes activités qui l'attirent et

l'intéressent, Bal. a appris à peu près le nom de toutes les lettres. Mais, dans l'usage qu'elle en fait, *c*, c'est aussi bien *que*, *que ke*, ou *cuei* ; *s* suffit pour écrire *se* ; *sé* devient d'un emploi général pour toutes les expressions c'était, céder, casser. C'est une sorte de rationalisation de la langue, fort naturelle en somme puisqu'elle a tenté bien des philologues parmi les plus sérieux.

Bal. possède donc la maîtrise de signes qui signifient *que* (*c*), *de*, *r*, *ne*, *né*, *pe*, etc... Elle a en main des instruments suffisants pour écrire les mots qu'elle prononce et qu'elle veut transcrire dans ses lettres. Remarquer que le processus est à peu près, ainsi, achevé dans son principe : dorénavant, l'enfant ne procède plus qu'à son ajustement.

Bal. se contente d'abord d'écrire à la suite les lettres de l'alphabet selon la valeur qu'elle leur attribue par rapport à leur sonorité :

« On a féladinète ilichvè... onlapréparé... on a fève de la semoule. »

Voir planche 24

hier oau soir on a féladinète  
ilichvè Rimon jaune nigéon  
germaine lucaine et mai onfé  
ona féladinète germaine et  
onoi onlapréparé

Pl. 24

On voit que, même avec ce système simplifié — parce qu'il est justement trop simplifié, — tout n'est pas encore réusé. Bal. écrit *ilichvè* pour *il y avait* ; elle écrit *de la tate* pour *de la tarte*.

Mais n'empêche qu'elle a fait une trouvaille essentielle. Désormais, la route est libre devant elle. Elle sait écrire ; elle sait fixer sur le papier les pensées qu'elle désire communiquer. Et, effectivement, nous pouvons lire ses lettres et les comprendre, pas plus difficilement du moins que certaines ordonnances de docteurs, ou un manuscrit déséquilibré de Ch. Maurras.

Si l'enfant n'était pas poussé par ce besoin de perfection et de progrès vers la puissance dont nous avons fait le moteur de notre éducation, il pourrait s'arrêter à ce stade de communication. Et,

en fait, certains arriérés ne poussent pas plus avant, tout comme ils demeurent à la phase inférieure de l'expression orale. Mais l'enfant normal ne s'accommode jamais d'une telle imperfection.

En tâtonnant, en comparant intuitivement ses propres réalisations graphiques aux textes manuscrits ou imprimés qu'elle a sous les yeux, Bal. se rend compte de ses faiblesses et de ses insuffisances. Ou si elle ne s'en rend pas compte consciemment ni logiquement, elle sent qu'elle n'a pas encore mis ses textes en parfaite harmonie avec les écrits qu'elle admire, et, sans même raisonner ses efforts, elle va agir pour parvenir à l'équilibre dont son être a besoin pour acquérir paix et puissance. C'est exactement le même sentiment qu'éprouve l'enfant quand il a

réussi, par la combinaison tâtonnée de ses zéaements à produire des sons qui ont un sens et comme un pouvoir magique qui n'ont encore qu'une vague ressemblance avec les mots corrects, mais que papa et maman comprennent : Nana, titi, lolo, pépé, abon, amo...

Oui, mais, diront les pédagogues traditionnels, si l'enfant à ce stade se contentait de cette réussite relative et ne poussait pas plus avant son effort ! Ont-ils vu souvent des enfants normalement constitués marcher toute leur vie à quatre pattes parce que, à un certain moment de leur développement, ils s'étaient fixés quelque temps dans un moyen imparfait, certes, mais qui leur permettait du moins de se déplacer à leur satisfaction ? Et des adultes qui aient gardé leur langage petit nègre de deux ans, si l'entourage parlait correctement ?

Bal. se rend compte de ses imperfections — disons plutôt qu'elle sent confusément ces imperfections et qu'elle va s'employer à les corriger pour monter vers l'écriture correcte. Elle y réussira avec d'autant plus de sûreté et de rapidité que le milieu aura été favorable et aidant.

Une objection encore peut venir à l'esprit du lecteur : mais si, au lieu de laisser ainsi l'enfant faire lui-même, et péniblement, toutes ces expériences tâtonnées, on lui donnait quelques leçons, si on l'initiait du moins à certains principes essentiels qui sont comme l'ossature de l'expression écrite ; si on la munissait d'une plus grande réserve de mots par la répétition méthodique et la copie, ne gagnerait-on pas un temps précieux en éliminant bien des risques d'erreurs dont l'expérience n'est pas forcément indispensable.

Les mamans modernes font ainsi quand elles placent prématurément leur bébé de

huit mois dans un léger chariot à roulettes. Bébé ne se traînera plus par terre !... Le voilà qui est maintenant droit, comme un enfant de quatorze mois qui marcherait déjà !... Il se déplace effectivement d'un coin à l'autre de la pièce à une vitesse intrépide, en se contentant de fermer les yeux à l'approche des obstacles... On a l'illusion d'un progrès !...

Mais y a-t-il progrès effectif, et, en définitive — puisqu'en l'occurrence le but seul importe — l'enfant marchera-t-il aussi vite et avec une aussi grande assurance que s'il avait longuement marché à quatre pattes pour se redresser lentement, par un long exercice de ses muscles et de ses nerfs ? L'expérience montre bien le contraire. Et si même cela était, il resterait toujours à l'actif de la méthode naturelle qu'elle ne nécessite de l'enfant aucun effort anormal, qu'elle s'imbrique parfaitement dans le processus vital, sans leçon systématique. Il suffit que le milieu présente la plus grande gamme possible d'expérience tâtonnée et les exemples éminents qui sont comme les branches auxquelles l'être s'accroche, pour monter toujours plus haut, pour atteindre aux fruits de la connaissance, sans cependant jamais se « lâcher des pieds » pour se ménager toujours de suffisantes possibilités de retraite et de réussite.

Et nous devons tenir le plus grand compte de ces considérations essentielles dans la mise au point pédagogique qui sera la conséquence et l'aboutissement de nos observations.

\*\*

Bal. a donc découvert que les lettres sont les signes graphiques de sons qu'elle prononce en parlant et que, en associant et en combinant ces signes, elle peut arriver à traduire graphiquement, à « écrire » ses mots et ses phrases.

maman papa mame  
 poune pigeon Nail  
 t'embrace  
 baloulette

Elle se lance maintenant avec prudence et audace à la conquête toujours plus complète de cette technique.

Prudence et audace, avons-nous dit. Elle procède comme le bébé qui part d'un point solide, une chaise ou un meuble, pour atteindre un autre meuble ou une autre chaise qui termine l'aventure, non sans s'être parfois raccroché en route à quelque autre point d'appui considéré comme relai.

Nous trouverons effectivement, dans notre série de lettres de Bal., ces points d'appui — initial et terminal — et ces relais intermédiaires.

Nous avons déjà vu quelques-uns de ces points d'appui : « Cher papa... Je t'embrasse fort, fort », entre lesquels les noms propres connus sont posés comme relais. (Pl. 25).

Voici encore trois documents encadrés par les points d'appui habituels et dont l'espace intermédiaire a été garni de lignes écrites selon le mode exclusivement phonétique que nous avons analysé. Mais déjà apparaît, parmi ce graphisme phonétique une forme différenciée qui, on ne sait sous l'effet de quelles influences, va se perfectionner jusqu'à devenir un solide relai. « Comment vas-tu ?... Maman, comment va-t-elle ? »

chère Line  
je t'embrasse bien fort....

... fort pase tojour isi tumeèti ra a collpéi que  
tu a fi te comanva tu mapetite Line et sq ta  
maman va bien dès sou je con cel a napaboquou.

tu lui di ra cze vè bien.  
Je t'embrasse bien fort.

Pl. 26

Traduction :

Chère Line,

Je t'embrasse bien fort fort. Pense toujours à  
ici. Tu me diras à quel pays que tu habites ?  
Comment vas-tu, ma petite Line ? Des sous, je  
crois qu'elle (ta maman) n'en a pas beaucoup...

Est-ce que ta maman va bien ? Des sous, je  
crois qu'elle n'en a pas beaucoup. Tu lui diras  
que je vais bien.

Je t'embrasse bien fort.

Le document suivant est déjà une vraie lettre. Construite sur le même cadre entre ses deux points d'appui, elle apporte déjà, de façon suffisamment lisible, les nouvelles essentielles. A ce stade, la lettre de Bal. ne diffère pas beaucoup des lettres de gens du peuple qui, inexperts

à manier l'outil de l'écriture, ont besoin de ce même cadre qui donne au moins l'impression d'une lettre charpentée et soignée : « Je mets la main à la plume pour vous donner de mes nouvelles qui sont très bonnes, en espérant que la présente vous trouve de même... » Suivent

quelques nouvelles... Puis la missive se termine par : « Dans l'espoir de recevoir bientôt de vos bonnes nouvelles, recevez... »

Bal. a trouvé un cadre identique :

« Chère Maman, comment vas-tu, moi je

vais bien... » Suivent quelques nouvelles. Et, pour terminer : « Je t'embrasse fort, fort, Bal. »

Pendant longtemps, Bal. utilisera ce cadre.

dda chère founne  
 coman va tu moi je ve  
 bien papa a ressi  
 unz livre de ton maicole

Il y a ve ta poési Jacque a rive il midi papa  
 a di cile fos a les pro mené a lor je té di aure  
 voire.

Je t'émorasse bien fort fort fort fort

Baloulette

Pl. 27



## L'Imprimerie et les textes autonomes indépendants des lettres

Bal, a 6 a. 6 m. (Le processus d'acquisition a, sans doute, à ce moment là, été quelque peu retardé par un accident qui l'a tenue près de deux mois allongée, à l'écart de l'École).

Elle sait écrire et seule. Non pas copier, mais s'exprimer par l'écriture, et d'une façon ma foi bien satisfaisante pour son âge.

Elle ne sait toujours pas lire, et ne veut pas lire. Quand elle reçoit une lettre, elle se la fait déchiffrer. Il se peut même qu'il y ait dans cette obstination à ne pas lire un certain complexe d'orgueil de l'enfant qui ne veut pas balbutier et montrer son impuissance. Sentiment qui ne lui est d'ailleurs pas particulier et dont on comprend rarement toute la portée dans les réactions des individus.

Ce qui est néanmoins indéniable, c'est que, au cours de ces opérations pour ainsi dire préliminaires, un lent cheminement plus ou moins conscient se produit. Bal, photographie des mots et nous verrons ce qui en résultera.

La technique d'Imprimerie à l'École pratiquée dans notre classe a, à ce stade, une influence particulièrement aidante. Voici comment Bal, y participe.

Les petits composent tous les jours, avec de gros caractères corps 36 un court texte qui est l'expression de leurs préoccupations dominantes. Avec les élèves plus âgés, on choisit en général un texte parmi ceux qui sont rédigés librement par les élèves. Bal, est comme à cheval sur les deux groupes: elle rédige des textes qui postulent pour l'impression dans la division des grands. Elle désire ardemment être imprimée, comme elle désire écrire des lettres, et la motivation, on le sait, est de même nature. Elle y réussit puisqu'elle sait combiner, nous l'avons vu, les lettres et les sons. Et ce qui est caractéristique, c'est que cette technique différente de la technique des lettres a entraîné la disparition, pour inutilité, des points d'appui et, des relais qui persisteront cependant dans la rédaction des lettres.

Voici un des premiers textes écrits par Bal. (Pl. 28) :

le 17 Mars 1936  
chère au soir can Lucienne et  
Germaine et pigeon son venuse  
cou zé ?

Pl. 28

et pigeon neveu lè paet tère alors Founne sè levè  
et elle a etin ?

et pigeon a gorené. Maman a tapé au mure  
et on a dore mi.

Traduction :

Hier au soir quand Lucienne et Germaine et  
Pigeon sont venues se coucher, Pigeon ne vou-  
lait pas éteindre alors Founne s'est levé et elle  
a éteint.

Et Pigeon a grogné. Maman a tapé au mur  
et on a dormi.

Et voici ce que réalise Bal. à ce moment-là. Son exemple nous montre que l'enfant peut fort bien à l'école se livrer à des activités intéressantes, voire passionnantes — et pas du tout exclusivement manuelles — avant même de posséder la technique de la lecture formelle. Nos réalisations liées à la pratique de l'Imprimerie à l'Ecole, et telles que nous les décrivons dans nos publications, en sont l'illustration vivante.

Le 30-4-36 (Bal. a 6 a. 8 m.), les tout-petits viennent de recevoir une belle casse c. 36 qui a été classée et est toute prête pour le travail.

Bal. s'offre pour faire composer les petits.

Elle se place devant le tableau et suscite le texte suivant :

MAX

Max parle toujours  
de sonoto verte

et rouge.

Rrr !...

Une seule faute dans ce texte : *sonoto*.

Elle aide ensuite à composer, et il faudrait voir avec quel sûr instinct elle fait chercher les lettres !

Max a su composer son nom. Quelle joie !

— Maintenant, dit-il, je veux une feuille. Je veux écrire mon nom pour l'envoyer à ma maman.

« ...Tu vois, observe-t-il fièrement, c'est moi qui l'ai composé !... »

Je m'absente un instant. A mon retour, le bloc est prêt pour l'impression. Bal. est occupée à le disposer sur la presse.

— Papa, me dit-elle, maintenant je voudrais leur apprendre à lire et à écrire.

Et Bal. qui, apparemment du moins, ne sait pas lire, fait lire les petits. Puis elle les entraîne fort bien à copier et à illustrer. Et la classe est satisfaite.

## La lecture

Cette expérience attire deux observations :

Nous disons : Bal. ne sait pas lire ! Par comparaison avec tel élève consciencieux qui anonne des mots sans valeur pour lui, comme d'autres déchiffrent les notes d'une portée sans que cela entraîne la moindre notion de l'harmonie et du sens que ces notes représentent.

Il faudrait dire plutôt que Bal. ne veut pas se plier à une épreuve formelle de lecture parce qu'elle ne se sent pas une suffisante maîtrise. Mais il ne fait pas de doute qu'elle sait lire quantité de mots puisqu'elle les écrit ; et qu'elle n'écrit pas ce qu'elle ne comprend pas.

Il s'agit bien là, pour la lecture comme pour l'écriture, d'une lente expérience tâtonnée dont le processus doit nous retenir.

Par la parole d'abord, au service de la vie multiple et exaltante, l'enfant se familiarise avec la valeur, le sens, la figure psychique des mots. La profondeur et la richesse de cette première acquisition tâtonnée est l'échelon préalable dont découleront la rapidité et la sûreté des acquisitions ultérieures.

Il est logique, il est naturel que nous

nous appuyions sur cet échelon au lieu de le méconnaître et de le négliger comme le font trop souvent les méthodes traditionnelles de lecture et d'écriture qui réduisent leur cercle d'exercices à des séries de mots plus spécifiquement scolaires, sans tenir compte de la splendeur des conquêtes vivantes des enfants.

Deuxième étape : l'enfant écrit les mots qu'il connaît, soit par copie immédiate d'un modèle, soit par une construction phonétique qui ira se perfectionnant jusqu'à reproduire le plus exactement possible la figure graphique pour ainsi dire « officielle » de ces mots.

C'est par une constante comparaison entre son écriture et les modèles des livres que l'enfant pénètre toujours plus avant dans cette reconnaissance de signes qui, muette ou exprimée, constitue la vraie lecture.

La démarche normale de l'apprentissage de la lecture nous paraît donc être la suivante :

1° Expression orale de mots, de vocables et de phrases obtenue le plus rapidement possible, certes, et avec le maximum de richesse, mais exclusivement par la méthode naturelle d'expérience tâtonnée vivante, servie par un milieu riche

et aidant, mais à l'exclusion de toute leçon soi-disant méthodique.

2° Expression à l'usage des personnes éloignées par le truchement de l'écriture de ces mêmes mots, vocables et phrases, par les mêmes procédés, à l'exclusion de toute leçon formelle. Richesse du milieu pour faciliter et accélérer cette expérience tâtonnée.

3° Reconnaissance de ces mots lorsqu'on les trouve dans un texte étranger.

Tant que le nombre de mots ainsi connus et identifiés dans un texte n'est pas suffisant pour permettre la compréhension de la pensée exprimée, l'enfant ne sait pas lire ce texte. Et il ne veut pas le lire. C'est ce que remarque Bal. un jour qu'elle lit le mot *forêt*. Elle lit d'abord « *for-te* »... Mais qu'est-ce que cette histoire-là ? Elle voit que ça « ne colle pas ». Elle lit enfin : *la forêt*, mais il lui faut un moment encore pour habiller le mot de sa vraie figure, pour identifier le graphisme et le son, et le sens qu'il porte.

— Ah ! j'ai compris, dit-elle enfin... Des fois, on sait lire sans savoir lire. On sait lire le mot mais on ne sait pas ce qu'il veut dire. *C'est comme si on ne savait pas lire.*

Elle a, avec son ingénuité, mis vraiment le doigt sur la plaie habituelle.

Ce processus nous explique alors le phénomène de l'explosion, dont certains pédagogues contemporains ont fait si grand cas, jusqu'à le considérer parfois comme quelque peu mystérieux et déjouant en tous cas les lois habituelles de l'acquisition.

Le 3-12-36, cette explosion se produit pour Bal. qui a alors 7 a. 3 m. Elle a pris un livre et, tout à coup, elle se rend compte qu'elle domine vraiment la technique de la lecture et qu'elle comprend ce qui est écrit ou imprimé. Mais si par hasard elle rencontre un mot qui gêne le cheminement de sa pensée, elle s'arrête, s'enquiert de la signification de ce mot et ne poursuit que lorsque la pensée est de nouveau à son aise dans la compréhension synthétique des signes. Elle lit : « Un jour d'automne, je vis sortir de la cheminée un petit... Qu'est-ce que ça veut dire ça : « Savoyard » ? Je lui explique et elle continue.

Nous avons atteint d'emblée, sans passer par la phase scolastique de lecture de signes qu'on ne comprend pas, au vrai sens de la lecture qui n'est point exercice stérile de phonétisation de signes manuscrits et imprimés, mais reconnaissance de

la pensée exprimée par le truchement de ces signes.

Ce point particulier du processus d'acquisition du mécanisme de la lecture a beaucoup plus d'importance qu'on ne croit au point de vue éducatif : l'enfant qui a appris la lecture « à l'envers », pourrait-on dire, par la phonétisation mécanique des signes, se persuade malgré lui que c'est cette phonétisation qui est une conquête : savoir lire les mots qu'on ne connaît pas et enrichir ainsi, par ce mécanisme extérieur, son propre vocabulaire ! Et c'est à cette conquête, en effet, que l'Ecole attache le plus d'importance ; c'est à cette possibilité qu'elle mesure vraiment la maîtrise de la technique, en évitant la reconnaissance synchrétique qui risquerait de fausser le mécanisme.

C'est effectivement là une conquête, mais qui n'est pas sans graves dangers : l'enfant qui est soumis à cette méthode prendra l'habitude ainsi de lire ce qu'il ne comprend pas ; il fera passer le processus de mécanisation avant la participation sensible au contenu du texte. Mais on en a pris une telle habitude qu'on n'est plus sensible à l'anomalie d'un tel processus. Que diriez-vous pourtant d'un enfant qui irait répétant justement les mots dont il ne connaît pas le sens pour montrer seulement qu'il sait prononcer les mots difficiles ? Que ceux qui l'ont incité à cette manie imbécile ont certainement pris à tâche de l'abêtir en le dressant à une pure technique de perroquet ! C'est pourtant cette besogne malfaisante que poursuit méthodiquement l'Ecole. Ne nous étonnons pas si nous sommes dominés, en conséquence, par une vraie culture de perroquet !

Combien est plus rassurante, plus intelligente et plus humaine l'attitude de Bal. se refusant à lire ce qu'elle ne comprend pas et voulant connaître le sens des mots nouveaux avant d'aller plus avant, s'obstinant à saisir avant tout la pensée exprimée par les mots, parce que c'est cette communication de pensée par le truchement des signes qui est la seule raison d'être de la lecture et sa seule dignité spirituelle.

\*\*

On a beaucoup parlé de lecture globale depuis une trentaine d'années, pour l'opposer à la méthode analytique, en faisant remarquer que cette globalisation est mieux conforme que l'analyse au processus normal de l'esprit enfantin.

Je crois qu'on n'a fait ainsi qu'un

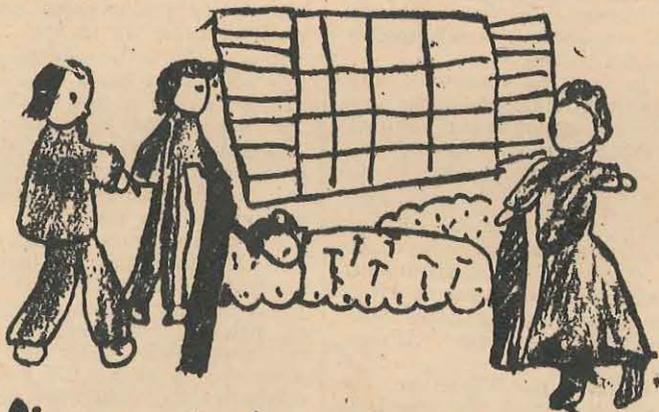
illusoire pas en avant, et moins définitif qu'on ne croit si j'en juge par mes observations sur les enfants qui ont appris à lire chez nous selon le processus naturel.

Bal. n'a pas suivi un processus strictement global. Il y a eu trois phases dans sa conquête : une première phase effectivement globale au cours de laquelle elle s'est familiarisée avec la figure graphique des mots qui lui étaient familiers et des phrases qu'elle voulait utiliser pratiquement. Puis, une deuxième phase de reconstitution active, en partant des signes phonétiques des mots et expressions qu'elle crée selon une technique à elle d'abord, qu'elle va perfectionnant, mais qui est un exercice montant analytiquement de l'élément à la synthèse vivante du mot. Au cours d'une troisième phase, Bal. revient à l'identification globale : quand elle lit, elle n'annonce pas, c'est-à-dire qu'elle ne cherche pas à déchiffrer le mot par la lecture successive de ses éléments. Si elle en est réduite à cette nécessité, c'est qu'elle ne comprend pas le mot, et qu'il est donc parfaitement

inutile qu'elle essaye de le lire. La lecture, longtemps idéo-visuelle avant d'être vocalisée, opère exclusivement par identification et reconnaissance des mots du texte, ce qui est le propre de la lecture globale.

Il ne s'agit pas, on le voit, de se jeter aveuglément d'une mode dans une autre. La forme d'ailleurs importe peu. Si la lecture globale est employée pour initier l'enfant à la lecture plus ou moins rapide de mots dont le sens lui est inconnu, qui ne sont pas liés à sa vie, qui lui sont plus ou moins bien expliqués, et de façon parfois sensible, mais qui ne lui sont point essentiels, alors le vice est exactement le même que dans la méthode traditionnelle : une fausse technique déforme jusqu'à l'aberration la signification profonde de l'écriture et de la lecture.

Nous devons tenir compte de ces considérations dans la mise au point de notre nouvelle technique d'écriture et de lecture dans le cadre de la vie même de l'enfant.



la petite est à la  
clinique

Dessin de Bal., 6 ans 3 m.

## Vers la maîtrise définitive des techniques d'écriture et de lecture

Nous avons anticipé quelque peu pour en terminer avec l'apprentissage de la lecture.

Bal, sait lire. La précision et la richesse de cette lecture dépendront exclusivement de l'efficacité de l'expérience tâtonnée qui va continuer. Et cette expérience n'est jamais terminée puisque nous-mêmes butons encore fréquemment à la lecture de certains textes dont l'expression ne nous est pas familière.

Bal, perfectionnera donc sa technique par expérience tâtonnée. Mais elle le fera par un double processus : par l'écriture ou la reconnaissance de mots qui font déjà partie de son bagage verbal, mais aussi par la compréhension globale de mots nouveaux. Il est ainsi, tant dans le langage parlé que dans le langage écrit, certains mots pourtant inconnus qui s'éclaircissent par le seul fait de la compréhension parfaite de la phrase où ils sont intégrés. On ne saurait peut-être pas en donner une définition, mais on sent ce qu'ils signifient et c'est là l'essentiel. On les retrouvera ensuite dans une phrase différente, peut-être avec un sens légèrement modifié. Ce sera comme ces paysages qu'on ne reconnaît vraiment que lorsqu'on les a vus sous tous les angles, et aux diverses heures du jour.

Processus, on le voit, parfaitement normal, bien qu'il soit comme une étape nouvelle où la lecture issue de la compréhension engendre à son tour la compréhension. Juste retour des choses.

\*\*

Nous en reviendrons maintenant à l'écriture, dont l'acquisition parfaite est une affaire longue et délicate, surtout lorsqu'il s'agit d'une langue aussi subtile et délicate et complexe que le Français.

Bal, sait s'exprimer par l'écriture. On comprend ce qu'elle écrit. La fonction magique de l'écriture joue normalement. L'enfant pourrait s'en tenir là si elle ne portait en elle ce besoin — que la formation scolastique émousse jusqu'à le détruire parfois — de monter, de mieux réussir, d'égaliser en perfection les exemples qu'il a sous les yeux, de rendre toujours plus efficaces les moyens d'expression et de communication dont il dispose.

Vous vous dites : « Mais si l'enfant

prend la mauvaise habitude d'écrire les mots de façon incorrecte ; si, par suite d'habitudes dont la psychologie nous enseigne la tenace persistance, une orthographe défectueuse, une syntaxe irrégulière risquent de gêner à jamais la technique de l'enfant ? N'a-t-on pas reproché parfois à la dictée non préparée le fait qu'elle laisse l'enfant s'engager dans des formes incorrectes qui prévalent obstinément sur la structure exacte, malgré la meilleure des corrections ?

De telles préoccupations ne sont pas vaines du tout à l'école traditionnelle qui dévitalise tous les problèmes, et qui aborde à l'envers, nous l'avons vu, le problème de l'écriture et de la lecture. Mais si vous le prenez par le bon bout, alors ne craignez rien. Verrez-vous un enfant marcher à quatre pattes plus longtemps qu'il ne faut quand il voit autour de lui les gens se déplacer librement sur leurs deux jambes ? S'il entend autour de lui parler une langue pure, s'il a sous les yeux une écriture correcte, l'enfant aura une invincible tendance à imiter cette correction. Cette tendance à rechercher l'unisson des gestes et des pensées est une loi générale et inéluctable de la vie.

Seulement cette montée reste conditionnée par les mêmes processus que nous avons vus en action jusqu'à ce jour :

- expérience tâtonnée ;
- exploitation prudente et hardie tout à la fois des essais qui ont réussi ;
- ne pas se lâcher des mains avant de toucher des pieds ;
- vitalité générale de l'enfant en fonction foncièrement et techniquement aidante du milieu ambiant.

Quant au rythme de ce processus, on ne peut le comparer au rythme apparemment plus rapide des méthodes traditionnelles parce qu'il y a entre les deux méthodes une différence de nature : l'une s'attache à la forme aux dépens du fonds ; l'autre ne saurait séparer cette forme de l'enrichissement individuel, de l'augmentation de puissance, de l'équilibre et de la vie qui, seuls, importent.

Nous reprenons donc le processus d'écriture (qui est entièrement lié au processus de rédaction et d'expression) au point où nous l'avons laissé quand Bal, avait 6 a. 4 m. ou 1<sup>er</sup> janvier 1936.

Dans ses lettres, Bal, respectera pen-

dant longtemps encore le schéma général que nous avons indiqué, à partir des points d'appui et des relais. Les textes intercalaires, tout comme ceux qui sont rédigés pour l'imprimerie, sont la reproduction, par les graphismes et combinaisons connus, de l'expression orale qu'elle ne fait que transcrire.

Quels sont ces graphismes connus ? Nous allons en donner une idée en analysant ici une cinquantaine de documents échelonnés sur plus d'une année de développement.

..Pendant les dix premiers documents (jusqu'au 29 janvier), le nombre de mots parfaitement orthographiés est excessivement réduit. Hors les noms propres familiers que nous avons notés comme toute première acquisition, nous avons :

samedi	Je tembrasse fort
maman	bien
parti	enfants
chère marraine	choses
	chez
	vendredi
	c'est tout

Au reste, Bal. construit ses mots le plus naturellement du monde, en utilisant les lettres pour leur valeur phonétique :

— *be*, qu'elle confond souvent avec *ve* ou *fe*

— *c* qui est exclusivement *k* — ce qui

donne *ci ce (ki, ke)* : elle ignore pour l'instant l'usage de *k* ou de *qui*.

— *e*, qui est aussi *é* et *ai*

— *g* (qui est exclusivement *gue*. Elle ignore la différenciation *ge gi go gu gué*).

— *h*, ne lui est d'aucune utilité.

— *i*.

— *j*, qui vaut aussi pour *z* dont l'emploi est inconnu.

— *k* (inconnu).

— *l*, vaut *le* — de même que *m* et *n*, *me, ne* — *o, p* (qui vaut *pl*), *q*, (qui vaut *que*) — *r, s, t, u, v*, — *x, y, z* (inconnus).

Pas d'apostrophe encore. *Ou, on* sont employés, mais pas encore *oi, ni, in*, et encore moins *oir, ain, our, ar, pl, pr*, etc..

Bal. écrira : *et la* (pour *il y a*) (remarquer le tâtonnement dans l'essai de réalisation phonétique) — *lave* pour *langue* — *cimetiréalave* (qui me tirait la langue) — *mètenajevè* (maintenant, je vais — réalisation également approchée, que nous verrons se préciser par la suite) — *ojodu* (pour aujourd'hui — même observation) — *vè* (pour fait) — *rayé* (rangé) — *depu* (depuis) — *pase* (parce que) — *ce maton* (ce matin) — *et le (elle)* — *pu* (plus) — *perè* (pleurait), *apèr* (après). — On voit la complexité de l'effort tâtonné qui est aussi laborieux dans l'écriture de : *travaiolle* ou *travalle* (travaille) — *souisiné* (cuisiné).

du zor dui papa réclame  
 il et en colère il cri il et pas  
 con tan an fin papa dit  
 vou des vou con in prière  
 la les tre de romin  
 rolan tou le monde  
 dit vrai  
 Baloulette

La tranche des dix documents suivants va jusqu'au 20 mars.

La liste des mots nouveaux régulièrement orthographiés s'allonge par : *que, mieux, juge, venu, livre, marche, bonjour, mauvais temps.*

Par contre, apparition de *que, our* (four), *cri* (et *cri vè* — écrivait), *h* (*chire* pour hier) — *ai* (interchangeable désormais avec *è*), — *ain* — *qa* (pas encore *qua*), — *au* (*aurevoire, bojédaut, mauvais*).

Exemple caractéristique de tâtonnement: Bal. écrit : *dé secargos* (ce qui est très rapproché comme rendement phonétique). Mais ensuite elle écrit au singulier : *un petit secargot*. De même, elle veut écrire *éteint* et hésite pour traduire ce vocable. Elle finit par écrire *et toin* (ce qui est seulement approché).

Autre caractéristique graphique de cette tranche : les syllabes ne sont plus soudées en longues lignes. Bal. s'est rendu compte que les mots sont plus courts. Qu'à cela ne tienne : elle découpera ses graphismes, au hasard d'abord, en morceaux plus ou moins allongés. Et le hasard tombe parfois just pour peu qu'il soit aidé parfois par l'expérience antérieure.

C'est ce qu'on verra dans le document : (Pl. 29).

\*\*

La tranche des 10 documents suivants (de 21 à 30) se répartit sur une plus longue période, du 3 avril au 27 octobre.

La liste des mots correctement écrits est toujours réduite : *petite, petit, vous, théâtre, revenu, soigné, Monsieur, four, moi, nous les avons mangés, voyage, vrai, voir, lettre, demande.*

Voici par contre la liste des mots tâtonnés qui sortent lentement de l'ombre, en route vers la correction : *écri, jantille, je mamuse, vous vous samuse, garson, sapèle, dessin, mezon, bicaite*, — apparition de *ch* (*chacun, cheose*, nés de la conjonction de *che* avec *a* et *o*). Même processus pour l'usage de *qu, que*, qui devient *queo, quea* (queomençait). Apparition plus nette de *aujourd'hui* (on voit l'approximation croissante).

Il y a progrès constant dans la physiologie des mots et le groupement des syllabes. En tous cas, Bal. possède une technique déjà passablement sûre et efficace qui n'a rien de comparable à l'hésitation balbutiante de l'élève qui s'essaye à grouper quelques mots sans parvenir à les ajuster à sa pensée fulgurante, comme l'étudiant qui peine sur un thème latin.

L'enfant marche à quatre pattes, à une vitesse et avec une maîtrise qui nous étonnent. Bal. écrit avec la même intrépide vitesse. Sa pensée n'est pas limitée par les difficultés graphiques, puisque, correctement ou non, elle est en mesure d'exprimer graphiquement tous les vocables. Son texte prend de ce fait comme une valeur symbolique, parfaitement à l'image de la pensée et des réactions naturelles de l'enfant.

C'est ce qu'exprime le texte de la planche 30, écrit le 25-5-36.

Cher Frédéric

*Je mamuse bien ici il y a pas la guerre à resenan mè il faudrè que la guerre soi nulpar saserè an cormieux Jè me rè que tu revienne ici. On et bien mieux que laba parsque il ni a pas la guerre aumoin. Hausi ausi técri, Jacquoit voudre bien técrire mè il ne sè pas. Je lui giderè la main et a Cricri aussi. Je manrapèle can tu nous portè sur le dau. J'ai mai bien.*

*Hier et avant hier il a fait très baux*

*Je nai pas antent du quan tu et venu nous dire bonsoire tous les petits et moi nous avons fait un baux pous de flere acoté de la coutoubia et on le change tout les jour*

*Je pense toujours à toi*

*Je t'embrasse bien fort*

Baloulette

L'enfant ne fait d'ailleurs aucun effort pour la correction. C'est là pour ainsi dire une condition essentielle que les éducateurs devront apprendre à respecter : Si elle devait faire effort, elle ne pourrait pas ajuster le mécanisme à sa pensée et il y aurait maldonne. Si, lorsque l'enfant se met à nous raconter une histoire avec une verve et une sensibilité de couleurs qui disent assez à quel point le langage est expression intime, vous le coupez pour corriger une expression défectueuse et lui faire répéter selon les normes adultes, vous refoulez immédiatement son inspiration ; vous interrompez définitivement l'expression. Cette surveillance de l'expression viendra naturellement avec la sûreté dans la technique d'expression : quand on apprend à aller à bicyclette, on est dominé et comparé par le souci de direction et d'équilibre, auquel l'organisme tout entier doit participer. Mais quand cet équilibre est passé dans l'automatisme des réactions et que l'évolution à bicyclette n'est plus qu'un perfectionnement prolongeant et renforçant la marche, alors on peut, sans troubles fonctionnels, parler, gesticuler, regarder le paysage, tout comme si on allait à pied.

N'exigeons pas des enfants plus que nous ne pourrions donner nous-mêmes dans des circonstances semblables.

Les 10 documents suivants, de 31 à 40 sont échelonnés du 24 octobre 1936 au 26 nov. 1936.

Le nombre de mots parfaitement orthographiés reste réduit : *froid, répondra, gare à toi, revenu, cinéma.*

Par contre, s'allonge la liste des mots qui sortent de l'ombre.

Pour écrire *on y est*, Bal. s'appuie sur le mot *hier*, qu'elle a récemment appris à écrire et qui répond approximativement, en effet, au son à écrire ; et elle produit : *on ni hier.*

— *Lulu fê la carte de chè pacoi* (fait la carte de j' sais pas quoi) — remarquer l'approximation vocale.

— Elle écrit : *l'un tèrena sionale* (pour l'Internationale).

— Le *z* apparaît, si commode qu'il tend à se substituer au *s* chaque fois que  $s=z$ : *mezon, chaize, Elize, ses zenfanis, Valouize, faizait.*

— Le *que* tend à remplacer le *c* toutes les fois que  $c=k$  : *quelodine* (Clodine), *chaqun* (chacun).

(Toute réussite tend à se répéter et à se substituer aux expériences non satisfaisantes.)

— Même généralisation de l'emploi de *au* : *il dauv, se rau pose* (se repose) — *rau garde* (regarde) — *praufite.*

— De même pour *ai* : *a prai, je man rapaile.*

— *Iliã* devient *il y a*, puis encore *ilia*, puis *ili y a* et enfin *il y a*. On voit là toutes les étapes du tâtonnement.

Au 40<sup>e</sup> texte de notre collection (ce qui ne veut pas dire que ce soit le 40<sup>e</sup> texte produit, ce qui serait bien au-dessous de la réalité) — Bal. connaît et emploie correctement : *au, an, oi, ail, ui, ur, ière, ai, z, qui, ier, ar, or.*

L'apostrophe n'est pas encore utilisée couramment quoique connue. La cédille n'est qu'accidentelle ; — *eu* se traduit par *e* ; — *elte* encore inconnue. Pas encore de *k*. Nous avons vu apparaître l'*y*. Les consonnes doubles inutiles non employées ; aucun accord du verbe pour *est*. Utilisation de *ai* indécise.

A part ces réserves l'écriture, comme le prouvent les documents publiés, est toujours plus approchante, donc plus lisible. Les syllabes se groupent progressivement selon un ordre régulier définitif.

Bal. est à tel point maîtresse maintenant de sa technique qu'elle peut l'utiliser avec une extrême souplesse. Les tex-

tes sont alors l'expression fidèle d'une pensée originale. Jusqu'alors la pensée restait malgré tout limitée, conditionnée qu'elle était par la rusticité des outils d'expression. Comme ces techniques d'expression artistique qui doivent se plier aux possibilités de rendement des outils employés : plume, crayon, pinceau, gouge, poinçon ou burin.

Dans la rédaction de ses textes, Bal. va à toute vitesse, aussi vite que sa pensée. Et nous insistons là-dessus : elle n'est jamais arrêtée par le souci de l'orthographe ni de la forme. Tout comme le forgeron qui bat son fer très rapidement tant qu'il est chaud, d'un seul élan, sans s'arrêter pour rectifier une attitude ou une inflexion du métal. Cela ne veut pas dire qu'il donne ses coups au hasard : son œuvre est l'aboutissement de la longue expérience tâtonnée qui l'a précédée. Mais, pour l'instant, elle est ce qu'elle est : ou la réaliser d'un trait, ou tout recommencer... Il va d'un seul élan. Il remettra ensuite à la forme si ça lui chante, après avoir chauffé à nouveau, pour figoler l'œuvre primitive. Mais le premier graphisme doit se plier à l'élan intime s'il ne veut pas le trahir.

Telle est la démarche logique de toute conquête.

\*\*

Et voici une autre tranche de documents, de 41 à 50.

Le nombre des mots correctement écrits est en nette croissance : *fait, voyage, là-bas, pèlerine, fais-tu ? même, feuille, talon, porte, chemin, mardi, portemine, petite, madame, cuisine, robe, texte, toi, grand, mur, fera, chienne, chien, fille, fleur, demande, seconde, marcher, monter, même, midi, presque, douche, pas, guerre, main, hier, avant-hier, il fait, très, nous, change, jour, jeux.*

Quelques observations encore au sujet des mots qui sortent de l'ombre : *auci, boucou, fautau, madrié, basin, a reuseman* (heureusement), *nulpar* (nulle part), *aumoin.*

Particularités orthographiques non encore connues : *ler fleurs* — *il ple, par sec* (parce que), *flere, sel* (seul), — *gn* est encore inconnu : *l'accompagnait* s'écrit : la con panier.

On jugera cependant des progrès généraux et particuliers à l'examen du texte suivant, écrit, précise la note que nous y avons jointe à l'époque, en huit minutes. (Pl. 30).

Mon chère papa  
maman <sup>et</sup> à la cuisine un

trin de fair la robe  
de Lucienne et de Fifine. a tu fai bon voyage  
tou le Monde te lan gi se matin on a fai un  
texte sur toi les grands et les petits tou le Mon  
de panse toujours a toi Jè fini ma con fai ran se  
fraidérique vin de graté le mur pour blanchire  
la sale amanjai.

Pl. 30

Janè a sé di  
Maman et Frédéric son a la cuisine  
Je t'embrasse bien fort fort fort

Baloulette

Si nous examinons maintenant les derniers documents de notre collection : 5 textes plus longs, échelonnés du 1<sup>er</sup> janvier 1937 (7 a. 6 m.) au 10 mai 1937 (7 a. 9 m.), nous relevons :

Mots correctement orthographiés : j'ai, l'escargot, malade, panier, souliers, tout abîmée, matin, table, chèvre, maison, poupon, demoiselles, qui fait l'école, revient, auto, chercher, journal, lait, chan-

son, papillon, pont, courir, salade, fruit, vite, chantera, vieille.

Mots qui sortent lentement de l'ombre : colection, bocou, on an a ancore, tèreose, on ana anio, papion (devient papillon deux mois après), longueman (longuement).

OBSERVATION : ai ou è é sont employés indifféremment : emè, je faisè. Les apostrophes maintenant connues sont pour-

le cha et la souri  
le cha a vé a trapé  
une souri papa et ve

LE CHA ET LA SOURI

Pl. 31

le cha a vé a trapé une souri papa et ve nu  
a la sale dé petits et papa a dit laba ilia une  
petite souri le cha lucour a pré et il la toure ne  
de tou les coté. Voila que le chat serau pose  
et la souri prau fite pour sé cha pai et le cha  
si malin nerau garda pa la souri sé chapa et  
èle courè courè courè et le cha si bête chair cha  
de toules couin et le cha rèse ta tou baîte et la  
souri été an trin petètre de ran contai sonise  
toire et cèle la vè et cha tèt bèle in sisoitile  
amène.. et le cho toubète disa èla écha pèbèle  
aur voi souri et cha

tant employées rarement. — *c* est encore employé de temps en temps pour *que* — *eu*, *er*, ne sont pas encore connus ; — *an* ou *en* employés indifféremment ; — *ph* : inconnu, de même que *y* (*netoillé*, *baleillé*) ; — apparition de *tion* (collection) ; — *gn* encore ignoré.

Le 19 Mars 1937

chère Suzanne

je mamuse bien tu mas  
étri dor je te répon je

*ne savait plu coman ses crivait chère mais  
main te nan Je le ses. On a fait un bojedant  
mais il on cases, il marche toujours unpe. Je  
l'embrasse bien fort*

Pl. 32

On peut dire qu'à ce moment-là, à 7 a. 9 m., l'écriture n'a presque plus de secret pour Bal, du moins l'écriture que nous pourrions qualifier de naturelle et rationnelle, telle qu'on a essayé d'ailleurs de l'acclimater en France après la grande guerre, sous le nom d'écriture simplifiée (il y a eu à ce moment-là des revues totalement ou partiellement imprimées en « écriture simplifiée »). Il serait curieux d'en comparer les caractéristiques :

ai = è	nio = gno.
s = ss	f = ph
s = z s'écrit z	au, eau = o
g = gue	en = an
e = eu	c = que

Suppression des lettres inutiles à la fin

des mots. Les verbes répondent à leur conjugaison orale selon les équivalences ci-dessus. Il n'y a guère que le *k*, pourtant d'une si grande commodité, qui n'est pas encore utilisé par Bal.

On comprend que, dans ces conditions, Bal domine vraiment la technique de la rédaction et de l'écriture, et qu'elle rédigé pour ainsi dire à la perfection dans la mesure du moins où son langage approche d'une honnête perfection. Elle lit toujours très peu et on ne peut guère compter l'influence de la lecture parmi les considérants de ses progrès.

Toujours est-il qu'un beau matin, en quelques minutes, Bal a rédigé le texte suivant que nous donnons d'abord dans sa forme originale. (pl. 33.)

# Le printan

Voia le printan qui arrive  
tous le monde et contan tous

le monde chante vien vite printan vien vite  
nous réchofé qu'on se réchofe can le printan  
viendra tous le monde chantera can le printan  
partira tous le monde pleurra pauvre petit ansent  
povre hiver can le printan partira chanté, chanté  
chanté petits enfan vous qui avè le ceur gé moi  
la vieille mémé je ne sé pabien chanté

Pl. 33

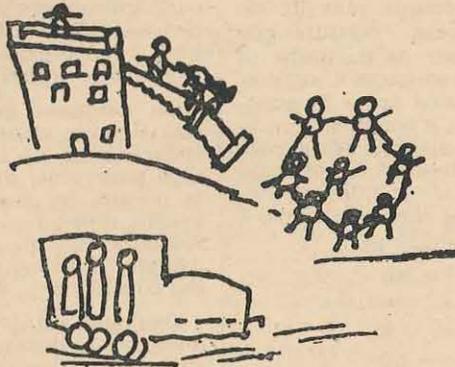
Baloulette

Ce texte a été choisi pour l'imprimerie. Nous avons alors, conformément à notre technique, procédé en commun à une légère mise au point qui nous a valu un poème d'une incontestable valeur suggestive artistique :

Le printemps arrive,  
Tout le monde est content  
Et chante,  
Viens vite, printemps !

Quand le printemps viendra  
Tout le monde chantera,  
Quand le printemps partira  
Tout le monde pleurera.

Chantez, petits enfants,  
Vous qui avez le cœur gai.  
Moi, la vieille mémé,  
Je ne sais pas bien chanter.



Dessin de Bal., 6 a. 3 m.

## Aboutissement de la méthode

Au terme de ce travail, nous récapitulons les conquêtes de Bal. au point de vue orthographique, telles que nous les révélent les documents que nous avons examinés, nous trouvons que, à 7 a. 9 m., Bal. a usé de 116 mots correctement orthographiés. En voici la liste :

*Samedi, maman, parti, papa, venu, chère, marraine, je l'embrasse, bien, fort, enfant, chose, chez, vendredi, que, mieux, pipe, livre, marche, bouquet, mauvais, temps, petite, petit, vous, théâtre, revenu, soigné, Monsieur, four, moi, nous les avons mangées, voyage, ira voir, lettre, demande, froid, répondra, gare à toi, cinéma, fait, là-bas, pèlerine, fais-tu ? même, feuille, talon, porte, chemin, mardi, portemine, madame, cuisine, robe,*

*texte, toi, grand, mur, fera, chienne, chien, file, fleur, demande, seconde, marche, montrer, midi, jusque, douche, pas, guerre, main, hier, avant-hier, a fait, très, nous change, jour, jeux, escar-got, malade, panier, soulier, tout, abimé, matin, table, chèvre, maison, poupon, demoiselle, qui fait l'école, revient, auto, chercher, journal, lait, chanson, papillon, pont, courir, salade, fruit, vite, chan-tera, vieille.*

Mais au cours de ces mêmes textes, nous relevons 400 mots qui sortent de l'ombre, selon notre expression imagée, mais qui sont écrits avec une suffisante approximation qui les rend compréhensibles. En voici la liste :

toujours	tisane	tu sais
samedi	boit	je te languis
matin	rigolo	jupe
cave	travaille	quand
ranger	cuisine	l'école
maman	déringoler	dessin
toutes	la nôtre	l'autre
dit	fête	jour
depuis	belle	lendemain
parti	choses	amusé
c'est	il y avait	on s'est
qui	tirer la langue	petite
s'occupe	chez	filles
ménage	maintenant	sabots
parce que	l'école	il faisait
parti	hier	froid
autre	avons fait	chaud
nuit	réunion	l'eau
levé	corriger	four
pour	dessiner	peindre
aller	bientôt	peinture
sur	marcherai	huile
pot	diras	robe
retrouvait	monde	texte
ne	tout	pense
pas	va	finir
son	bien	gratter
lit	tourte	mur
elle	veine	salle à manger
disait	toujours	plaisir
mes	qui l'a	chien
couvertures	accompagnée	chienne
par terre	leçon	mois
venu	gymnastique	reste
recouvert	crois	beaucoup
marraine	mieux	volé
voudrais	quand	tricots
enivrés	ça m'a fait	gentille
riez	de la peine	fleur
aujourd'hui	je t'écris	tonnelle
fleur	l'hôpital	appeler
hier	seule	vaisselle
beau	déjà	bean

embrasse	tu verrais	tout de suite
second	dos	demoiselle
souvent	entendu	auto
promener	à côté	téléphonerai
piscine	champ	longuement
seul	collection	décideras
endroit	quelque	gnocchis
connaissait	échappé	noix
canoter	terrasse	journal
moulin	panier	lait
hélice	agneaux	chanson
redescendu	envoyer	attraper
canal	godillot	labourer
grotte	abîmé	mulet
accroupi	papillon	pont
prendre	gentil	courir
douche	nettoyé	salade
autocar	balayer	fruit
accompagner	chèvres	printemps
guerre	jambes	réchauffer
heureusement	poupée	l'hiver
il faudrait	montagne	gai
nulle part	ennemis	vieille
guider	dedans	ce qui s'en suit
main	matelas	mieux
	poupon	jet d'eau

Ce total, de plus de 500 mots connus et intégrés à l'expression graphique de Bal, est déjà respectable. Il permet à lui seul une gamme d'expression étendue dont nous aurions tout lieu d'être satisfait.

Dans la pratique d'ailleurs, cette gamme était certainement beaucoup plus importante, car les documents considérés ne sont qu'une petite portion de l'activité graphique de Bal. Si nous rappelons avec quelle spontanéité et quelle facilité technique, Bal, écrit, à sa manière, les mots nouveaux, nous pourrions en conclure que, à cet âge, Bal, est bien armée pour affronter les étapes ultérieures de l'acquisition au service de la vie.

Elle a pénétré les subtilités les plus difficiles de la langue française officielle. Il nous serait facile de montrer que, à l'heure où nous rédigeons ces observations, Bal, qui avait 14 a. 4 m., pouvait soutenir la comparaison avec les élèves normaux de l'école traditionnelle, tant pour le modelé de l'écriture elle-même que pour la perfection syntaxique et orthographique. Nous ne prétendons pas qu'elle soit en avance et nous n'avons jamais rien fait pour cela : loin de cultiver le moins du monde l'entraînement scolaire et d'encourager notamment le goût de la lecture, nous nous sommes appliqués à développer en elle les aptitudes au travail, à l'expression artistique et à la compréhension intuitive synthétique : elle sait cuisiner, coudre, repasser, tri-

coter, filer, faire le ménage, soigner les enfants, dessiner, courir, jouer — et aussi réfléchir et juger. Ce sont, à notre avis, les meilleures et les plus définitives des conquêtes.

Elle est pourtant normalement avancée au point de vue acquisitions, mais seulement selon des normes quelque peu différentes. Par exemple, elle ne connaît absolument aucune règle de grammaire, absolument aucune, et ne fait pourtant que 2-3 fautes à une dictée des Bourses 2<sup>e</sup> série, qui correspond à peu près à son âge, scolairement parlant. C'est qu'elle applique les règles comme intuitivement d'une part, visuellement d'autre part. Ce comportement est bien le logique aboutissant — et le succès — des méthodes d'expériences, de création et d'expressions tâtonnées que nous avons placées au centre de notre système éducatif.

Que les pédagogues ne considèrent pas de parti-pris, cette ignorance de la règle formelle comme une infirmité. Mais qu'ils comprennent au contraire que, hors quelques spécialistes ou professionnels de la leçon de grammaire, les adultes ne procèdent pas autrement que Bal.

Nous avons appris les règles de grammaire, mais quand il s'agit de savoir si un mot est bien écrit, si un verbe est bien orthographié, nous l'écrivons sur notre buvard, nous l'englobons dans un membre de phrase, nous l'éprouvons en

mettant je devant, ou *vous*, nous apprécions exclusivement au jugé, pour nous décider enfin dans le sens de l'expérience qui nous paraît le mieux réussie.

Va pour l'orthographe, dira-t-on, l'adulte peut toujours avoir recours au dictionnaire. Mais la syntaxe sans règles !

Il nous serait facile de prouver par des exemples définitifs que la syntaxe, plus encore que l'orthographe, n'est qu'une conquête de l'expérience tâtonnée, un lent ajustement, et beaucoup plus la sensation intuitive d'une harmonie que l'agençonnement capricieux de règles qui souffrent toutes les exceptions. Je plaindrais l'écrivain — s'il y en avait un — qui vérifierait les corrections de ses écrits par l'épreuve classique de l'analyse logique et l'examen de la position des éléments de la phrase les uns par rapport aux autres... Ce serait tuer toute pensée et tout développement artistique. L'écri-

vain traduit sur le papier sa pensée intime, éprouve à la lecture le balancement, la structure et l'harmonie de ses phrases jusqu'à ce qu'il les juge à l'unisson parfait de l'image qu'il en porte en lui et qu'il ne fait ainsi qu'extérioriser.

Quant à l'orthographe, on sait que les correcteurs d'imprimerie s'en chargent !

Ceci dit pour bien expliquer que notre méthode pédagogique n'a laissé aucun trou dans la formation de Bal., même au point de vue scolastique. Et elle lui a valu des qualités d'originalité, de curiosité, de compréhension synthétique et de réalisation artistique que nous ne saurions trop apprécier.

Nous ne disons pas que cette expérience doive être systématisée point par point. Elle n'en doit pas moins servir utilement de point de départ pour des conseils pédagogiques de la plus haute portée.

Lorsqu'on est enfant  
 De leurs voix charmantes  
 des flots et le vent,  
 Nous parlent souvent

Pl. 34

Écriture de Bal., à 13 ans

## CONCLUSIONS PEDAGOGIQUES

Avant de tirer de nos observations les conclusions pédagogiques qu'elles suscitent, nous résumerons ici le processus d'évolution que nous avons minutieusement analysé, et qui va du langage à l'expression graphique, à l'expression écrite, et à la compréhension de la pensée écrite ou imprimée qui est la vraie lecture.

**A.** — Apprentissage initial de la langue, selon le seul procédé naturel qu'aucune science n'a encore su surclasser et qui est le triomphe de l'expérience tâtonnée dans un milieu aidant.

**B** — Vers deux ans, différenciation des mouvements de la main et des doigts qui tracent sur le mur, dans le sable ou sur le papier les premiers signes graphiques plus ou moins informes et automatiques.

**C** — Vers 4 ans, apparition des premiers dessins qui vont se perfectionnant selon les mêmes principes d'expérience tâtonnée qui ont présidé à l'élaboration du langage.

— Du graphisme automatique primitif, émergent accidentellement ou non les premiers signes réunis qui tendent à se reproduire automatiquement.

— Plusieurs graphismes se juxtaposent ou s'imbriquent mutuellement, et leur coexistence entraîne une différenciation du graphisme.

— Pendant cette période le dessin n'est qu'une activité manuelle, plus ou moins impulsée par un mystérieux psychisme. Aucune idée a priori ne le suscite ni le dirige. Toutes les explications qui en sont données sont à postériori, mais ne sont que des explications, pas toujours suggestives, de l'œuvre examinée.

— Ce n'est que lorsque, plus tard, l'enfant devient suffisamment maître de sa main, de son crayon, et de sa technique, que le dessin commence à devenir un langage, c'est-à-dire l'expression graphique d'une pensée ou d'un sentiment.

— Ce dessin expression-langage ira se développant et se perfectionnant selon le même processus.

**D** — A ce moment-là, et à un âge variant avec l'influence du milieu, et, naturellement avec les aptitudes de l'enfant — âge que l'on peut situer entre 5 et 6 ans — l'enfant prend lentement conscience d'un autre moyen d'expression qui ira se développant parallèlement au dessin, mais indépendamment cependant de ses conquêtes et de ses réussites.

Dans l'expression écrite, la part de la

création est plus réduite. La nouvelle technique est directement conditionnée par les nécessités d'un milieu qui en a déjà fixé les formes définitives et obligatoires. Les moteurs de l'acquisition et du progrès seront là : le besoin d'imitation et de mise à l'unisson avec le milieu ambiant — le besoin d'expression aux fins de correspondances (suscité et cultivé par les techniques de l'Imprimerie à l'Ecole).

Nous aurons, dans cette acquisition, les étapes suivantes :

— embryon de graphisme imité de l'adulte (pour Bal. c'était la signature soulignée — ce sera un autre modèle pour d'autres enfants selon les circonstances).

— lignes successives et plus ou moins régulières de signes en escalier ou en tire-bouchon sans aucune différenciation.

— apparition des premiers signes différenciés, qui seront comme des points d'appui pour les conquêtes ultérieures : Il s'agit des signes les plus simples dont la main se rend plus vite maîtresse : t ou t, o, e, l, i. L'ordre d'apparition de ces signes peut être influencé par les circonstances extérieures ou le hasard de certaines réussites mais le principe restera cependant de la facilité de réalisation en partant des deux gestes primitifs essentiels : le trait droit et le rond. C'est en vertu de ce principe qu'on verra apparaître avant la majorité des lettres les chiffres formés exclusivement de barres et de 0, 1, 4, 8, 0, 7.

— Copie sur un modèle sollicité de l'adulte ou d'un camarade, sur un livre, ou sur des cahiers, des premiers mots connus, et notamment des noms propres.

— L'enfant éprouve le besoin d'utiliser l'outil nouveau — si rudimentaire soit-il — pour une fin personnelle : l'écriture de lettres d'abord, l'explication de dessins, la rédaction de textes autonomes pour l'imprimerie. Elle utilise l'outil tel qu'il est, en partant sur des mots connus considérés comme cadres ou comme relais.

— Parallèlement à cette conquête graphique de certains mots essentiels, l'enfant se rend compte que chaque lettre désigne un son spécial. En les groupant comme on groupe les sons, on doit donc parvenir à traduire le langage. L'enfant donc, va construire ses phrases ou ses mots en partant des sons pris dans leur fonction phonétique. L'écriture qui n'était jusqu'alors que copie et imitation, aborde le stade nouveau de la synthèse créatrice dans un but d'expression.

— Les sons sont d'abord exprimés graphiquement par des lettres de l'alphabet groupées au hasard, ou écrites à la suite les unes des autres entre les points d'appui et les relais précédemment différenciés.

— La technique d'utilisation et de groupement de ces lettres ira se perfectionnant par tâtonnement, et d'autant plus vite que l'aide technique ou psychique apportée par le milieu sera plus efficace.

— Ces perfectionnements apparaissent en gros dans l'ordre suivant : o a be ce (ke) de fe (ou v, ou le) ge (gue) i je le me ne pe ne se (sse) te u ve è é (ai) mi mu mo ni nu no (ne s'écrivant tantôt ne, tantôt n, de même que m : me : m — bbo bo bu — l lo la lu li — d do da du di — f fo fa fu fi — g go ga gu — r ro ra ra ru ri — v vo va ve vi vu — s so sa su si — j jo ja ji ju — an in ou oi on — tr pl fi cr ek. — z h ei ch ai er es el q — que gue ill au y x gne oin om.

A ce moment-là, l'enfant connaît suffisamment de signes pour s'exprimer sans hési-

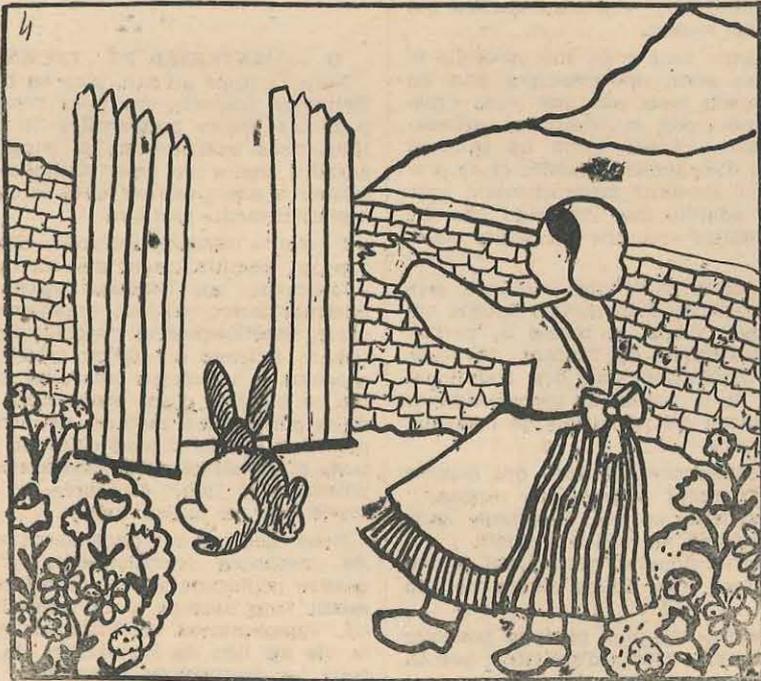
tation. Les subtilités orthographiques : eau, eu, ph, en, ain, et les terminaisons de verbes viendront ultérieurement.

\*\*

Ces indications, auxquelles des expériences et des observations analogues complémentaires donneront la précision technique indispensable, montrent du moins, toute l'originalité de la méthode nouvelle dont nous avons dit les avantages et l'efficacité.

Il ne s'agira pas d'ailleurs, d'établir, comme dans les livrets de lecture, une série graduée des difficultés à surmonter, pour imposer ensuite les règles abusives d'un processus qui est essentiellement individuel, tout en obéissant cependant à une sorte de ligne générale dont il faut prendre une claire conscience.

C'est donc par un aperçu, le plus précis possible, de cette nouvelle technique d'écriture, d'expression et de lecture que nous terminerons cet opuscule.



Dessin de Bal., 9 ans 10 m.

## La nouvelle méthode naturelle

### A. — PRINCIPES NOUVEAUX

1° C'est en se déplaçant, en se traînant, en marchant à quatre pattes, puis sur ses pieds avec appui, enfin stable sur ses jambes que l'enfant, sans théorie ni leçon, apprend inmanquablement à marcher — sauf le cas de tare<sup>s</sup> physiologiques graves.

C'est de même en dessinant, en écrivant, en s'exprimant que l'enfant apprend l'usage de l'écriture et de la lecture, et non en lisant.

Le processus normal n'est nullement, comme le conçoit l'école traditionnelle : lecture, écriture, traduction graphique de la pensée, — mais traduction de la pensée par la parole d'abord, par le dessin, par l'écriture ensuite, enfin par la reconnaissance des mots et des phrases jusqu'à la compréhension de la pensée qu'ils traduisent — reconnaissance qui est proprement lecture.

2° Les progrès dans cette voie nouvelle se font, non pas selon des principes plus ou moins rationnels, mais par une lente expérience tâtonnée, par la répétition automatique des essais réussis, selon un principe de progrès et d'économie, d'audace et de prudence, par un constant rapprochement avec les modèles adultes que l'individu cherche d'instinct à imiter avec une perfection maximum.

3° Mais cette expérience tâtonnée suppose la permanence d'un moteur intime qui est, au premier degré, le besoin de perfection et de puissance de l'enfant, au stade suivant la motivation par des techniques appropriées, de la notion de correspondance qui est la raison d'être initiale de l'écriture et de la lecture.

4° Cette expérience tâtonnée qui domine notre comportement pédagogique suppose :

- une intensité de vie maximum dans une école intégrée au milieu ambiant ;
- un matériel nouveau permettant le travail de l'enfant aux divers stades de son évolution ;
- des modèles les plus parfaits possibles dans les différents genres d'activité : parole, écriture, lecture, musique, dessin, comportement général.

— L'attitude essentiellement aidante du milieu, familial d'abord, et surtout, pour ce qui nous concerne ici, éducatif.

5° Les règles de grammaire et de syntaxe ne sont d'aucune utilité à ce premier degré scolaire (et si elles ne sont pas utiles, leur

pratique, surtout si elle entraîne la contrainte, est nuisible). Les règles ne s'enseignent pas de l'extérieur, dans leur forme abstraite et morte. On les apprend, on s'en imprègne par l'usage, et par l'usage seul. On les utilise bien avant de les reconnaître. Elles ne sont, même aux degrés suivants, que le résultat de l'expérience effective.

Les processus scolaires partent avec ostentation de l'intellect, de la théorie, de la science abstraite, vers la pratique plus ou moins ajustée au comportement. Démarche profondément anormale. La nouvelle méthode naturelle monte de la vie normale, naturelle et complexe, vers la différenciation, la comparaison, l'exploration et la loi.

Ce rétablissement sera une des grandes victoires de notre pédagogie populaire.



### B. — MATERIEL ET TECHNIQUE

Nous traitons ailleurs plus en détail de la technique nouvelle que nous recommandons pour les écoles maternelles et enfantines. Nous nous contenterons de rappeler ici les grandes lignes de cette technique afin de donner à notre exposé toute sa signification essentiellement pratique.

1° Notre méthode naturelle d'écriture-lecture est essentiellement une méthode de vie.

De même que l'enfant apprend d'autant mieux à parler que tout, organisme physiologique, fonctionnement psychologique et psychique, richesse du milieu extérieur aidant, concourt à lui assurer une plus grande vitalité en fonction d'une permanente exaltation de sa puissance, il montera de même selon le processus décrit, et avec d'autant plus de vitesse et de sûreté, qu'il bénéficiera d'une vie puissante et riche, équilibrée au maximum, servie par un milieu aidant.

Nous insistons sur cet élément vitalité, car les méthodes traditionnelles d'acquisition passive déplaçant le vrai problème, le réduisent trop souvent à un formalisme objectif, apparemment scientifique, qui freinait la vie au lieu de l'exalter et de l'exploiter pour les acquisitions essentielles.

Plus nos enfants seront vivants et équilibrés, — physiologiquement et psychologiquement — plus aura été et sera encore riche l'expérience tâtonnée à laquelle ils se livrent en famille, dans la nature, dans le milieu social et dans le milieu scolaire, plus nous aurons su organiser autour de leur activité vi-

tales un ensemble de circonstances qui permettent et qui aident cette expérience tâtonnée, plus rapide et plus sûre sera la maîtrise du langage — par expérience tâtonnée — ; plus rapide et plus sûre sera la maîtrise de l'écriture et de la lecture par l'expérience tâtonnée naturelle.

Nous allons écrire : La vitesse d'acquisition de ces techniques est fonction de la richesse du langage de l'enfant. Cela n'est pas assez, et ce serait rétrécir dangereusement les données de cette évolution, car il peut y avoir une certaine vivacité de langage, une illusoire richesse de mots qui sont accidentels ou la conséquence d'exemples maléfiques qui ont hypertrophié une fonction jusqu'à la détacher de la vie même de l'individu dont elle devrait être le reflet et le moteur.

A cette richesse illusoire peut très bien ne pas correspondre une évolution normale du processus d'écriture et de lecture, si celui-ci ne bénéficie pas des mêmes excitants et ne participe pas des mêmes erreurs. C'est pourquoi nous dirons : L'acquisition naturelle de l'écriture et de la lecture est fonction de la richesse de vie de l'individu, de son équilibre spécifique, de l'équilibre maximum entre l'être et son milieu, de l'attitude enfin et des possibilités que lui offre ce milieu.

Exaltons, organisons, harmonisons cette vie de la prime enfance, nous faciliterons du même coup l'acquisition de nos techniques d'écriture et de lecture.

Et cela nous pousse :

— à conseiller à l'instituteur d'agir socialement pour que soit améliorée la situation matérielle, morale et psychique des jeunes enfants dans la famille.

— à faire campagne pour l'organisation des Réserves d'enfants dont nous avons préconisé l'institution dans nos écrits.

— à transformer le plus possible nos écoles maternelles et enfantines en milieux vivants, d'une vie riche et complexe, selon les conseils techniques que nous donnons d'autre part.

2° Le langage n'en est pas moins l'étape intermédiaire indispensable dans le processus de relations entre l'enfant et le milieu. Loin de le négliger, l'école doit contribuer à son développement mais en se gardant cependant de l'orienter vers une forme strictement scolastique qui risque de se détacher de la vie.

C'est à même la vie — et non pas seulement la vie scolaire — mais la vie dans son intégralité, naturelle, sociale et sensible — que doit se faire ce complément d'éducation du langage.

Cela suppose aussi une organisation nouvelle de l'école, une conception différente du milieu qu'elle constitue, des outils qu'elle emploie, des relations qu'elle entretient ou

qu'elle noue entre les individus d'une part, entre les individus et le milieu extérieur d'autre part.

C'est à cette réadaptation que doivent concourir nos préoccupations pédagogiques à ce degré.

3° Nous n'oublierons pas pourtant que parents et sociétés attendent de l'école une action efficace dans le sens de la spécialisation pour une forme particulière d'éducation qui est l'acquisition d'une culture, et, à ce premier degré, la maîtrise des techniques indispensables d'écriture et de lecture.

Tout en conservant un maximum de richesse vitale, notre école va s'orienter cependant vers les activités qui permettent cette spécialisation. Nous suivrons pour cela le processus nouveau révélé par l'expérience dont nous venons de rendre compte.

4° Vers l'expression et la communication par le dessin.

Donnez aux enfants la libre disposition d'un tableau noir — avec l'indispensable bâton de craie bien sûr ; offrez-leur du papier, des crayons, de couleur de préférence, des pinceaux et des couleurs et, spontanément, l'enfant dessinera. Comprenons qu'il doit commencer par le commencement, mais son commencement à lui, pas le nôtre. Aucune leçon, aucune correction, aucune appréciation désobligeante. Il faut toujours réserver à l'enfant cette indispensable sensation de réussite, au moins provisoire. Aidons-le seulement à s'exercer pour dominer les mouvements de sa main et de ses doigts, à comparer avec des modèles dignes d'être imités, pour qu'il éprouve sans cesse ce besoin vital de monter et de se perfectionner : Taillois les crayons, préparons les couleurs, installons les petits artistes, plaçons-les en face de paysages suggestifs, montrons-leur des gravures émouvantes, créons une atmosphère, « d'affleurement » dans laquelle l'enfant soit entraîné à s'exprimer et à s'extérioriser.

Nous ne nous contenterons pourtant pas de laisser faire. Nous procéderons comme la maman qui sait à point — ni trop tôt ni trop tard — tendre le petit doigt à son enfant qui était sur le point d'échouer et qui garde ainsi tout le bénéfice de sa victoire — ou qui l'aide à prononcer les mots qui peinaient à sortir d'une bouche encore maladroite. Aider, aider, toujours aider en laissant à l'enfant l'impression qu'il a réussi, qu'il a franchi un échelon et peut donc, avec confiance, s'aventurer plus avant. Aider, aider, au lieu de corriger et de sanctionner. Telle devrait être la recommandation générale à inscrire en tête de tous les traités de pédagogie, à graver sur la porte des écoles et sur le pupitre des éducateurs.

L'enfant dessine... s'il n'a pas besoin de nous pour réussir, tant mieux. Sinon, si nous sentons qu'il se fatigue pour essayer d'at-

teindre au sommet et qu'il risque d'échouer, aidons, aidons.

D'un petit coup de crayon, ou d'un coup de pinceau imperceptible, mais qui reste pourtant dans la note générale de son activité, aidons l'enfant à donner forme à un dessin, à terminer et à embellir une réalisation dont il peut être fier. Attention cependant : il ne s'agit pas de corriger, encore moins de tenir la main, car le coup de crayon que nous donnerions risquerait de rompre le charme d'une œuvre en puissance, comme si nous tentions d'ouvrir de force les lèvres de l'enfant pour lui apprendre à parler.

Laissons l'élève gravir lui-même les échelons ; aidons-le seulement dans les cas difficiles pour qu'il y parvienne avec un maximum de sûreté et de rapidité.

Voici enfin deux moyens d'exalter et de satisfaire ce goût de l'enfant pour le dessin en cultivant son besoin de perfection, d'expression et de puissance.

Procurez-vous un appareil de polycopie avec lequel vous reproduirez, avec leurs couleurs essentielles les dessins les mieux réussis et les plus expressifs. Ou bien achetez un **limographe** qui reproduit seulement les lignes (avec ombres si nécessaire) mais sans couleurs. Cet appareil a l'avantage d'être plus pratique et de donner un plus grand nombre d'excellentes copies. Tirez le dessin choisi à 20, 30 exemplaires.

Vous assisterez d'abord à l'émerveillement des enfants devant ce prodige : la reproduction instantanée et parfaite d'une réalisation graphique. Et imaginez l'émotion du jeune auteur qui voit ainsi son œuvre diffusée et honorée. Ces sentiments, joints à la joie du tirage à la polycopie, seront par eux-mêmes une exaltation incomparable de ce besoin de dessiner pour créer, s'extérioriser, s'exprimer, entrer en contact avec le milieu ambiant.

Et ce n'est pas tout :

Chaque enfant aura une reliure mobile qui sera son véritable livre, remplaçant les vieux syllabaires. Il y ajoutera chaque jour un exemplaire du dessin ainsi polycopié — du sien et de ceux de ses camarades. Mais cette feuille polycopiée, il l'aura au préalable coloriée, s'appropriant pour ainsi dire, et recréant l'œuvre d'autrui ainsi dépersonnalisée.

D'autres exemplaires de ces mêmes feuilles, dûment coloriées, formeront une frise autour de la classe ; d'autres seront communiqués aux parents ou aux correspondants dont nous allons parler.

Ces activités, rendues pratiquement possibles par les outils nouveaux que nous avons mis à la disposition des écoles, constituent d'efficaces stimulants de ce besoin qu'a l'enfant de créer, de posséder, de communiquer

une œuvre qui lui est propre et qui est, à quelque degré au moins, expression de sa personnalité et de sa nature.

L'École traditionnelle avait ses élèves, à qui elle faisait en permanence sentir leur imperfection et leur impuissance, notée d'ailleurs et sanctionnée. Loin de cultiver aussi dangereusement les sentiments d'infériorité, nous exaltons au contraire le pouvoir créateur des enfants, nous les aidons à réussir, à prendre conscience de leurs possibilités. Nous « aidons » la vie à vaincre et à monter.

Et voici encore un moyen d'exaltation : Prenez un morceau de linoléum sur lequel vous décalquez le dessin à reproduire. Avec les outils que nous avons mis au point, et en suivant nos indications techniques, gravez vous-même ce dessin, que vous tirerez à l'encre d'imprimerie, avec notre matériel sommaire spécial. Ce résultat est graphiquement supérieur à celui de la polycopie, surtout quand la gravure ainsi obtenue a été rehaussée de couleurs.

Pour réussir dans toutes ces techniques, il n'est nullement nécessaire d'être soi-même particulièrement doué en dessin. Il n'est jamais indifférent certes que l'éducateur possède des qualités artistiques qui enrichissent l'aide qu'il apporte à ses élèves. Mais, même sans ces qualités artistiques, la possibilité matérielle de dessiner, la reproduction de ces dessins par le matériel énuméré, le classement de ces dessins et leur diffusion donnent un aliment, un but, une impulsion à l'activité des enfants dans ce domaine. Les buts recherchés seront inmanquablement atteints : le dessin créateur, puis expressif, remplira pleinement son rôle de préparation à la deuxième phase de l'écriture-lecture.

##### 5° L'écriture :

La polycopie des dessins, leur diffusion, leur envoi régulier à des écoles éloignées, les lettres que nous écrirons à nos correspondants, et qui seront d'abord exclusivement des lettres écrites par l'éducateur sous la dictée des enfants et recopiées par eux, tout cela poussera les élèves vers la pratique ainsi motivée de l'écriture indépendante du dessin.

Les enfants, nous l'avons vu, s'intéressent d'abord aux noms propres et aux mots familiers. Ecrivons-les au tableau, sur fiches, imprimons-les pour que les élèves puissent s'en imprégner, s'en saisir, les copier pour en dominer définitivement le graphisme.

Pour dépasser ce stade de l'imitation et nous aiguiller vers l'expression, procédons très souvent — au moins une fois par jour — à la transcription manuscrite des pensées, des paroles, des sentiments, de l'expression orale ou mimique des enfants. Ceux-ci auront alors dans l'esprit, dans les oreilles, dans leur comportement, la signification intime des mots et des phrases « dessinés »

au tableau. Ils prendront conscience de cette relation : pensée-graphisme. Et tout en se familiarisant avec les formes essentielles des mots nouveaux, ils seront poussés à s'exprimer à leur tour par un procédé similaire dont nous avons vu la naissance et l'évolution.

Évitons pourtant d'écrire pour écrire, même quand nous traduisons des pensées enfantines. Car l'exercice pourrait bien vite dégénérer en devoir. Il faut nécessairement donner un but à cette transcription, et un but naturel qui ne peut être que la diffusion, l'extension de la pensée par delà les murs de l'école, plus utilement que dans le cercle restreint de la classe.

A ce degré on ne peut guère demander aux enfants d'avoir un carnet de textes remplaçant le livre. Ils sont trop maladroits encore dans l'écriture et la copie. Ils ont conscience de cette maladresse et ils ne seront pas satisfaits de leur cahier qui n'est pas une réussite.

Cette réussite suppose l'emploi de la polycopie, du limographe ou, de préférence, de l'imprimerie.

Alors le miracle se réalise ; le cycle est bien révolu : le texte manuscrit au tableau que l'enfant comprend parfaitement dans son rôle d'expression, est polycopié, ou composé, puis imprimé. Il est maintenant, noir sur blanc, une page majestueuse, qu'on illustre, qu'on ajoute au livre de vie, — lequel devient alors riche collection bien personnelle —, qu'on diffuse, en feuilles séparées ou sous forme de journal, auprès des parents et jusqu'à la curiosité lointaine des petits correspondants.

Alors oui, on a envie de s'exprimer, de voir son langage traduit au tableau, puis fixé à la polycopie et à l'imprimerie ; on en est fier et on a raison. On est enthousiasmé par la réussite — et une réussite que les moyens techniques nouveaux rendent permanente. On éprouve le besoin de lire le texte manuscrit, puis le même texte imprimé, de deviner la pensée qui se cache sous les lignes reçues des correspondants. Et l'on veut s'exprimer à son tour... Le processus est en marche. Il suffit d'en faciliter sans cesse l'éclosion.

L'écriture, de copie, deviendra outil d'expression, de plus en plus parfait, de plus en plus pratique, sans leçon ! Les leçons — qui ne seront guère que juxtaposition de certaines réussites, qu'expérimentation ordonnée dans le cadre de la vie enfantine, — ne peuvent et ne doivent être prévues que pour corriger certaines erreurs ou insuffisances de notre organisation technique, pour parer à des baisses accidentelles du tonus et de l'équilibre vital. Ce ne sont que des pis-aller. Notre méthode naturelle se suffit à elle-même et il resterait à préciser dans quelle mesure ces reliquats des vieilles pratiques

scolastiques que sont les leçons, restent utiles et tant soit peu efficaces.

#### 6° La lecture :

Le processus de lecture est depuis longtemps déclanché, et bien plus avancé sans doute que vous ne le supposez.

L'enfant reconnaît naturellement les mots que, sous l'impulsion de la motivation réalisée, et grâce aux moyens techniques utilisés il a appris à écrire, puis ceux qu'il a appris à construire. Il compare spontanément ces premières acquisitions avec les graphismes qu'il rencontre sur les livres, dans le journal dans les lettres ou les imprimés des correspondants.

Il y a là une activité subtile mais permanente, pas plus mesurable que l'infinité d'exercices que pratique l'enfant avant de parvenir au langage correct ou à la marche assurée. A un certain degré, il devine la pensée exprimée dans un texte ou dans une lettre, il sait après un simple coup d'œil global, répéter la teneur des textes imprimés. Il sait lire, même s'il est encore incapable d'articuler les mots qu'il ne reconnaît pas.

Triomphe, on le voit, de ce que la pédagogie moderne a appelé la lecture silencieuse qui consiste essentiellement à reconnaître, à deviner le sens d'un texte à travers les signes graphiques qui ont servi d'intermédiaire. Peu importe que cette reconnaissance se fasse par un procédé logique ou par un intuitif globalisme, ou par les deux concurremment. L'essentiel est que l'enfant soit en possession de cette clef magique qui lui fait dominer le mystère de la communication par l'écriture. Il lit alors, et de la meilleure façon, intelligemment. Et nous ne saurions trop insister sur la valeur d'une telle habitude prise à l'origine même du processus : celle de voir, dans les écrits, moins la forme impersonnelle et désincarnée, que la pensée que cette forme exprime, que la vie qu'elle porte en elle pour notre intime enrichissement.

Un beau jour, tôt ou tard d'ailleurs, l'explosion se fera : l'enfant, maître de la technique de lecture, sûr de réussir, se prendra à lire véritablement, à haute voix, mais sans annoncer, sans épeler, sans hésiter. La reconnaissance sera totale et définitive, le cycle achevé : **du langage au langage par le truchement de l'écriture.**

L'enfant est maintenant debout sur ses pieds. Comment cela s'est-il produit ? L'essentiel n'est-il pas que le résultat soit là, dont vous n'avez jamais douté, et que vous puissiez claironner la victoire : **il sait marcher ! Il sait lire !.**

\*\*

Remarquez que rien n'empêche l'éducateur, en attendant que soit définitivement comprise la révolution que représente un tel redressement, de doubler et de compléter ce

processus naturel par des exercices qui lui sembleraient efficaces. On trouvera notamment dans *Lecture globale idéale* (1) un exposé détaillé de tous les moyens complémentaires qui peuvent être utilisés selon les circonstances.

Nous tenons à marquer seulement que ces moyens ne doivent jamais constituer l'essentiel de la méthode; ils ne sont que des adjuvants dont l'efficacité est peut-être plus une illusion qu'une réalité expérimentale. Par eux l'éducateur procède comme le papa qui, à la promenade, se sentirait quelque peu humilié de voir son bébé se traîner à quatre pattes et qui le prendrait par la main pour le faire marcher comme un homme, en le traînant parfois lamentablement, sans égard pour le compas réduit et la faiblesse de ses jambes chancelantes. Cet exercice a-t-il, dans quelque mesure, servi la lente expérience tâtonnée qui mènera l'enfant, inmanquablement, à la marche correcte. Nous en doutons. La fierté seule du papa en a bénéficié.

S'il plaît aux parents et aux inspecteurs de voir vos enfants marcher avant l'âge, vous les prendrez également par la main, pour les conduire, par des exercices de votre invention, à une illusion de maîtrise de l'écriture et de la lecture. Le mal ne sera pas irrémédiable, pourvu que vous n'oubliez point le processus normal qui, seul, assure les conquêtes, et que vous ne précipitez pas exagérément votre marche jusqu'à épuiser peut-être l'être dont vous avez la responsabilité.

\*\*

Ce redressement pédagogique rendu possible, par les nouvelles techniques de travail, que nous avons mises à la disposition de l'école, nécessite aussi, il est vrai, un changement radical dans l'esprit et dans la conception du rôle de l'éducateur. Et cela, nous ne nous faisons pas d'illusion, est une toute autre affaire.

Tout comme la mère comprend son enfant qui commence à gazouiller et lui répond, et amorce avec lui la plus émouvante des conversations, l'éducateur nouveau sera aux écoutes sympathiques de l'expérience infantine, il s'initiera au langage graphique de ses élèves, au langage des dessins, ce subtil gazouillis, au sens des premiers rudiments d'écriture. Au lieu de corriger et de sanctionner, il s'entraînera à aider, techniquement, intellectuellement, pratiquement; il apprendra à lire les premières lettres et les premiers textes réalisés, afin que s'établisse la communication magique sur laquelle l'enfant s'appuiera pour monter obstinément vers la conquête et la puissance.

(1) Editions de l'Ecole Moderne, Cannes (A.-M.).

Au point de vue scolaire, nous ne voyons vraiment qu'un inconvénient à une telle méthode.

Les procédés traditionnels donnent aux éducateurs, aux parents et aux inspecteurs une sorte de garantie formelle: l'enfant en est à telle page de son syllabaire ou de son premier livre; il copie avec plus ou moins de perfection — et on peut mesurer et tester cette perfection. La pédagogie est sauve! Qu'importe si les enfants peinent et pleurent devant des exercices que leur être ne comprend ni n'assimile, pour une culture de perroquet qui n'influence aucunement — sinon en mal — leur personnalité et leur devenir.

Nous reconnaissons humblement être aussi désarmé que la maman dans la mesure objective des progrès réalisés par nos enfants. Mais nous avons d'autres critères plus rassurants encore: nos enfants vivent, et il n'est pas nécessaire d'être grand psychologue pour apprécier les signes qui jalonnent l'intensité de cette vie; le regard, le comportement, le naturel, l'activité, la paix et l'harmonie sont les meilleurs garants de l'efficacité définitive de notre pédagogie. La conquête, et la puissance, et la culture sont inclus dans ce regard, dans ce comportement, dans ce naturel, dans cette activité. Sans elles il n'y aurait ni paix, ni harmonie.

C'est cette vie qu'il faudra apprendre à estimer et à mesurer. L'enjeu en vaut la peine, n'est-ce pas?

\*\*

Car nous bâtissons alors sur le roc. Et la solidité, et la permanence de notre construction seront en définitive la plus convaincante des justifications.

Pendant 8 à 9 ans, à grands renforts d'exercices, de lecture — expliquée ou non — de copie, de dictée, d'étude par cœur des règles grammaticales, de contrôle et de sanctions, vous avez enseigné à vos élèves les rudiments formels de notre belle langue française. Et voilà qu'à leur arrivée au régiment, ils ont tout oublié: orthographe, syntaxe et lecture. Et pas seulement les cancras, mais certains de vos meilleurs élèves — ceux du moins qui n'ont point continué leurs études — se révèlent d'une ignorance qui est votre honte, le déshonneur et la faillite de vos méthodes.

Parce qu'ils ont cessé tout travail intellectuel à la sortie de l'école, dites-vous — ou plutôt tout travail scolaire. Mais cela ne saurait atténuer, hélas! les conséquences de vos erreurs.

L'enfant qui, dans son village, a appris à parler par la seule méthode tâtonnée, qui ait jamais existé, n'oubliera plus jamais la langue de ses parents ni l'accent de son village, dùt-il rester des lustres loin de son

pays, à parler une langue sans rapports avec sa langue maternelle. Il lui suffira, après dix, après vingt ans, de revoir son village, de respirer l'air natal, d'entendre gazouiller la rivière, de se trouver à nouveau mêlé à la vie, au sein de laquelle et par laquelle se firent ses premières et essentielles conquêtes pour que les mots, les formes, les expressions, les inflexions qu'on croyait à jamais dépassées reparaissent instantanément, avec une fidélité qui nous étonne et nous émeut.

En adaptant à l'acquisition de l'écriture-lecture une méthode identique, nous retrouvons le processus intime, nous établissons des connexions sensibles, permanentes et in-

délébiles ; nous engrenons un mécanisme qui ira d'ailleurs se perfectionnant, qui s'intégrera vraiment à la vie des individus, pour s'identifier à elle comme ces outils familiers qui prolongent et complètent le meilleur de notre comportement, qui exaltent notre incessant besoin de monter vers la puissance équilibrée et l'harmonie.

\*\*

Il y a ainsi des redressements en apparence bénins, qui comptent dans la vie des peuples. Celui-ci est du nombre. L'avenir en dira toute l'éminente importance.

C. FREINET.



Dessin de Bal., 9 ans 10 m.

## TABLE DES MATIÈRES

---

Vers des voies plus naturelles de l'acquisition. . . . .	1
Le dessin, activité tâtonnée par excellence. . . . .	5
Du dessin à l'écriture. . . . .	17
L'écriture se dégage du dessin. . . . .	23
Le sens des mots. . . . .	28
S'exprimer avant de lire. . . . .	31
Le processus de perfectionnement de l'écriture. . . . .	33
L'imprimerie et les textes autonomes indépendants des lettres	38
La lecture . . . . .	39
Vers la maîtrise définitive des techniques d'écriture et de lecture. . . . .	42
Aboutissement de la méthode. . . . .	49
Conclusions pédagogiques. . . . .	52
La nouvelle méthode naturelle. . . . .	54

## BROCHURES D'EDUCATION NOUVELLE POPULAIRE

<p>1. La technique Freinet ..... 15. »</p> <p>2. La grammaire française en quatre pages ..... 10. »</p> <p>3. Plus de leçons ..... 10. »</p> <p>4. Principes d'alimentation rationnelle ..... 10. »</p> <p>5. Fichier scolaire coopératif... 10. »</p> <p>6. Loisirs dirigés ..... 10. »</p> <p>7. Lecture globale idéale ..... 15. »</p> <p>8. L'Imprimerie à l'Ecole..... 10. »</p> <p>9. Le dessin libre ..... 10. »</p> <p>10. La gravure du lino ..... 20. »</p> <p>11. La classe exploration ..... 10. »</p> <p>12. Technique d'étude du milieu local ..... 10. »</p> <p>13. Phonos et disques ..... 10. »</p> <p>14. Premières réalisations d'éducation moderne ..... 10. »</p> <p>15 - 16 - 17. Pour tout classer.. 20. »</p> <p>18. Pour la sauvegarde des enfants ..... 10. »</p> <p>19. Par delà le 1<sup>er</sup> degré ..... 10. »</p>	<p>20. L'Histoire vivante ..... 10. »</p> <p>21. Les mouvements d'Education Nouvelle ..... 10. »</p> <p>22. La Coopérative à l'Ecole Moderne ..... 10. »</p> <p>23. Théoriciens et Pionniers de l'Education Nouvelle ..... 10. »</p> <p>24. Le Milieu Local ..... 10. »</p> <p>25. Le Texte Libre ..... 10. »</p> <p>26. L'Education Decroly ..... 10. »</p> <p>27. Le Vivarium ..... 10. »</p> <p>La collection de 25 brochures, franco..... 255. »</p>
---	---

## BROCHURES BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL

<p>1. Chariots et Carrosses ..... 12. »</p> <p>2. Diligences et Malles-Postes.. 12. »</p> <p>3. Derniers progrès ..... 12. »</p> <p>4. Dans les Alpes ..... 12. »</p> <p>6. Les anciennes mesures ..... 12. »</p> <p>10. La forêt ..... 12. »</p> <p>23. Histoire du livre ..... 12. »</p> <p>24. Histoire du pain ..... 12. »</p> <p>26. Les abeilles ..... 12. »</p> <p>27. Histoire de la navigation... 12. »</p> <p>28. Histoire de l'aviation ..... 12. »</p> <p>29. Les débuts de l'auto..... 12. »</p> <p>30. Le sel ..... 12. »</p> <p>31. L'or ..... 12. »</p> <p>32. La Hollande ..... 12. »</p> <p>33. Le Zuyderzée ..... 12. »</p> <p>34. Histoire de l'habitation .... 12. »</p> <p>35. Histoire de l'éclairage ..... 12. »</p> <p>36. Histoire de l'automobile .... 12. »</p>	<p>37. Les véhicules à moteur .... 12. »</p> <p>38. Ce que nous voyons au microscope ..... 12. »</p> <p>39. Histoire de l'Ecole ..... 12. »</p> <p>40. Histoire du chauffage ..... 12. »</p> <p>41. Histoire des coutumes funéraires ..... 12. »</p> <p>42. Histoire des Postes..... 12. »</p> <p>43. Armoiries, Emblèmes et Médailles ..... 12. »</p> <p>44. Histoire de la Route..... 12. »</p> <p>45. Châteaux Forts ..... 12. »</p> <p>La collection complète des 28 brochures parues, franco.. 300. »</p>
---	---

EDITIONS DE L'IMPRIMERIE A L'ECOLE - CANNES (A.-M.)

# POUR L'ECOLE MODERNE FRANÇAISE

---

La modernisation de notre école suppose des outils nouveaux et la modification de nos techniques de travail.

Nos Brochures d'Education Nouvelle Populaire sont les modes d'emploi de ces outils et constituent l'initiation élémentaire indispensable à nos techniques.

Tous les éducateurs doivent les lire.



Vous lirez également avec profit le livre de  
C. FREINET : *L'Ecole Moderne Française* . . . . . 60. »  
— *Conseils aux Parents* . . . . . 50. »



Vous vous abonnerez à la revue pédagogique de la C.E.L. :  
*L'Éducateur* (bimensuel), un an . . . . . 250. »  
▲ *Matinées*, brochures mensuelles pour enfants,  
un an . . . . . 40. »  
▲ *Gerbe*, journal scolaire d'enfants (mensuel),  
un an . . . . . 50. »



ÉDITIONS DE L'ECOLE MODERNE FRANÇAISE

CANNES (A.-M.)

C.C. Freinet 115.03 Marseille