

23

*M. Boutruche*  
Monique Boutruche

École nouvelle  
française

FÉVRIER

1954

LABORATOIRE DES SCIENCES  
DE L'ÉDUCATION - A 420  
UNIVERSITÉ PARIS 8  
2, rue de la Liberté  
93526 SAINT-DENIS CEDEX

EXPÉRIENCES  
D'APPRENTISSAGE  
DE LA  
LECTURE



LES PRESSES D'ILE DE FRANCE



## AVANT-PROPOS

L'Ecole Nouvelle Française a déjà consacré au problème de l'apprentissage de la lecture un précédent cahier de cette collection (1). Cette première publication se proposait d'aider les débutants à mieux situer cette activité dans le cadre de l'instruction traditionnelle et celui de l'éducation nouvelle. Des tableaux synoptiques, des classifications leur montraient ensuite les différents procédés mis en œuvre dans l'une et l'autre de ces conceptions. D'autre part, quelques problèmes techniques plus délicats ont été abordés : Les imprécisions qui demeurent au sujet de la fonction de globalisation et des moyens que les élèves emploient spontanément pour déchiffrer des mots qui représentent pour eux des synthèses nouvelles. Il fallait, aussi tenir compte des obstacles les plus fréquemment rencontrés : effectifs sans cesse plus gonflés, manque de maturité, absences longues ou nombreuses, difficultés particulières (dylaxies). Une tentative de solution exposée par un maître qui depuis plusieurs années, cherche à mettre au point une méthode individualisée, indiquait quelques adaptations, parfois provisoires, quelques aménagements nécessités par des conditions particulières.

(1) L'apprentissage de la lecture au cours préparatoire. L'enfant et l'éducateur devant les méthodes. Par M. Manent : se reporter à ce cahier pour la bibliographie du sujet.

Cette publication nécessairement un peu théorique ne pouvait être qu'une introduction. L'objet du présent numéro est de présenter des exemples concrets, vivants. Les récits directs de M<sup>lles</sup> Boutruche et de Gaillard valent presque une visite sur place tant ils nous replacent dans le cadre de la classe, tant nous voyons les élèves vivre dans la joie de la découverte et exprimer leurs réactions.

On trouvera ensuite quelques remarques d'un instituteur public, notre collaborateur M. Manent, et des indications sur ses recherches en cours, puis les réflexions d'une éducatrice decrolyenne, M<sup>lle</sup> A. Curtil, institutrice à l'École Decroly de St-Mandé. La diversité des points de vue, oblige à considérer l'apprentissage de la lecture comme une question à laquelle on ne peut présentement donner une solution universelle, valable pour toutes les écoles, pour tous les maîtres. Plus nombreuses seront les expériences authentiques, mieux et plus largement elles seront connues, plus la question avancera.

L'E. N. F.



# UNE EXPÉRIENCE

## A

### LA ROCHE-GUYON

L'apprentissage de la lecture découle de la vie.  
Pour faire le récit de cette expérience, il faut se replacer dans le cadre du jardin d'enfants qui doit refléter cette vie.

#### *Le Cadre*

La classe, des Petits a le grand privilège d'être une ancienne orangerie désaffectée, entourée d'un parc touffu.

Donc à l'extérieur, la Nature s'offre à l'enfant dans toute sa richesse.

À l'intérieur, c'est la reconstitution dans un certain ordre de ce qu'il a puisé au dehors, afin de lui permettre d'expérimenter, de chercher, de consulter, de fabriquer.

Dans notre classe, vers la façade vitrée, nous disposons de bacs de terre pour nos plantations ; nous avons aussi lapin, chatons, tourterelles, poissons, et insectes venant du parc, dans le vivarium.

Le reste de la classe comprend :

a) *Les coins des petits.*

Le « coin » des petits — mots favori des enfants — se compose

d'un bac à sable, d'un coin de menuiserie, de jeux divers, du coin de l'eau, de la peinture, de la terre glaise.

b) *Le coin des grands.*

Le calcul et la lecture venant d'une source commune et intérieure à l'enfant, nous trouvons chez les plus grands un seul et même coin, où voisinent leur matériel de calcul puisé dans ce qui les entoure (marons, cailloux, pommes, etc...) avec bandes de lecture, textes, dessins relatant leurs faits et gestes quotidiens.

c) *Le coin des causeries.*

Nous nous réunissons autour de ce coin, où les enfants, petits et grands, selon les intérêts du moment disposent leurs dessins, leurs travaux manuels de tous genres, leurs images et livres en rapport avec ceux-ci.

Ils ont une table individuelle ; ils peuvent en changer, la déplacer, la grouper avec d'autres, leurs activités les guidant.

Dans la classe, les enfants sont libres ; ils choisissent ce qui les attire ; mais à partir du moment où ils ont choisi, ils savent qu'ils doivent poursuivre leur travail jusqu'à la fin de celui-ci, à l'aide de certaines règles dont l'ordre est l'une des principales.

Ils ont des responsabilités sous forme de charges (nettoyage du lavabo, arrosage, époussetage, etc...) ; ils en changent librement une fois par semaine.

## *Les Enfants*

Les enfants sont au nombre de vingt-deux. Parmi eux, huit ont de 4 à 6 ans, quatorze ont de 6 à 8 ans.

Leur âge réel ne correspond pas à leur niveau mental ; ils ont de 1 à 2 ans de retard, beaucoup sont difficiles, certains caractériels.

Ils sont orphelins pour la plupart.

Étant encore à l'âge de l'égoïsme, chacun parle pour soi, travaille pour soi. Pendant des ébauches de groupes se forment selon

leurs goûts, leurs affinités, leurs aptitudes, et se disloquent tout aussi rapidement d'ailleurs.

Tous les enfants ont envie d'être grands ; nous n'employons pas les termes « petits » et « grands » afin de ne pas les opposer les uns aux autres et de garder une homogénéité parmi eux : il faut que les petits puissent fusionner avec les grands. Mais les enfants savent tout à fait d'eux-mêmes se mettre à la place qui leur convient.

Au début de l'année, un petit moineau était venu nous rendre visite ; nous avions pu l'observer, avant de lui rendre sa liberté ; dans sa cage, la tourterelle était l'objet de leur prédilection. D'eux-mêmes, les plus grands se sont désignés comme étant les « tourterelles », les plus petits comme étant les « moineaux » ! Parmi eux, deux bambins de cinq ans qui se trouvaient trop grands pour « travailler au sable ou à la peinture » toute la journée, et trop petits pour suivre ceux qui « dessinaient déjà vite le dessin des bandes » ont dit : « Nous, M'selle Monique, on sera des moitiés de tourterelles. »

C'est ainsi que ces termes pittoresques ont pris place dans nos habitudes.

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, l'apprentissage de la lecture n'est chez nous que secondaire. A travers toutes les activités de l'enfant, cet apprentissage prend naissance « naturellement », et occupe progressivement sa vraie place.

Jusqu'à 5 ans, l'enfant s'exprime par la parole, mais surtout par le dessin : celui-ci est vraiment le reflet de sa pensée. Il va dessiner dans tous les sens ; toutes les idées qui lui passeront par la tête lui seront bonnes ; rien ne le rebutera ; il se donnera complètement à cette jolie feuille blanche lisse, à ce pinceau qui se prête à toutes les fantaisies, et dont il se trouve le maître.

Puis, peu à peu, il se sentira plus adroit, plus grand ; d'autres besoins naîtront : besoin d'organisation, de précision, au fur et à mesure que son champ d'action s'étendra.

A travers une prise de possession progressive des êtres et des choses, il voudra se fixer et fixer ses souvenirs.

## VERS LA LECTURE

C'est ainsi que nous nous acheminons doucement, mais sûrement, vers la lecture, jusqu'à ce que l'enfant en prenne conscience vraiment.

En voici un exemple parmi d'autres qui date de la mi-octobre :

— « Jeannot ! regarde, M'selle Monique, elle a « dessiné là ! ».

— « Mais non, répond Jacky d'un petit air supérieur, tu vois bien, elle a « écrit ». Viens, on va lui demander ce qu'elle a fait. »

D'autres enfants arrivent aussi, toujours à l'affût d'en savoir plus long ; il se forme un groupe où M'selle Monique explique : « Là, j'ai mis Bernadette : c'est son étiquette ».

Dans le silence, des M'selles fusent : « dessinez-moi mon nom ! » « écrivez » le mien. Ces deux verbes ont pour eux la même signification.

M'selle Monique s'exécute, dessine les noms au tableau vert. « Comme le mien est joli », ... « comme le mien est long » ... « ça, c'est moi, c'est la « photo » de mon nom », ... « c'est mon image, hein, M'selle? » ..., on mange son nom des yeux, on le suit du doigt, on le répète.

Quelle relation étroite avec son « moi », ce petit dessin qui parle et que l'on peut reproduire avec un pinceau sur n'importe quel papier, autant de fois que l'on en manifeste l'envie. C'est facile ; « c'est des ronds et des bâtons ».

Les jours suivants, après avoir peint en rouge, écriture script, le nom de chacun, devant eux, sur une étiquette de 20 cm sur 10 cm, en papier fort, nous faisons ensemble des jeux, soit suggérés, soit inventés par eux, comme le jeu du « petit ressort » : un enfant présente une étiquette face aux autres accroupis ; l'enfant qui reconnaît son nom se détend le plus rapidement possible ; celui qui perd « fait le ressort cassé » couché par terre.

Voici le premier pas franchi dans la lecture ; il va nous guider, dès à présent, dans un enthousiasme qui ne se départira pas, parce que ce grand désir vient de la part des enfants.



## *La Phrase*

Par les portes vitrées de notre classe, le bel automne est là tout près,... si près que nous en sentons toute la richesse. Nous voulons le saisir ce bel automne, le faire nôtre. Il nous attire, nous y allons. Nous ramenons tous nos trésors chez nous : marrons, belles feuilles, petites bêtes, etc... ; nous décortiquons, nous fabriquons de petits bonshommes, nous dessinons, nous modelons.

Puis, à chaque fois qu'une raison ou une occasion nous guide, nous y retournons.

— « M'selle, M'selle, oh ! la feuille tombe sur mon nez, dit Solange ; moi, aussi, moi aussi, répètent d'autres échos, oh ! la feuille tombe sur mon nez ! »

— « M'selle, si on mettait ça au tableau ! »

— « Oui, oui ! »

On entraîne la M'selle, et nous voilà tous devant ce beau dessin de la phrase que l'on ne se laisse pas de regarder, de répéter, les petits compris.

Les enfants gardent de la phrase une vision globale : ils la voient dans son ensemble, comme ils voient toutes choses à cet âge.

De plus, cette phrase a un sens ; elle exprime un fait qui les a captivés, une action où ils ont vibrés. Comme on les sent éloignés d'une pauvre lettre imposée, qui ne veut rien dire, qui ne signifie rien et dont l'enfant n'a que faire.

La méthode globale est idéo-visuelle ; mais ce n'est pas lui porter préjudice que de laisser l'enfant dire et redire une phrase en la lisant, en la mimant, en se servant de tous ses sens. S'il le fait, c'est qu'il en ressent le besoin. On peut avoir une entière confiance en lui car il vous guide. Il a sa vie, qui lui est propre : c'est à nous d'essayer d'y pénétrer, sans en ternir la spontanéité.

« OH ! LA FEUILLE TOMBE SUR MON NEZ ! » (1) est restée au tableau ; puis comme on passait souvent les doigts dessous et même dessus « pour voir comment ça faisait », la M'selle l'a peint en gros caractères scripts sur une « bande » de 100 cm sur 17 cm ; elle a donné à chaque enfant « deux bandelettes » qu'il pouvait prendre quand il voulait dans son tiroir réservé à cela.

Lorsqu'ils auront plusieurs bandelettes mêlées, le jeu principal consistera à prendre une bandelette et à en chercher la « petite sœur », celle qui lui ressemble, celle qui est la même.

Les bandelettes ont été souvent regardées, souvent reproduites avec le dessin à l'appui d'un certain bonhomme et d'une certaine feuille.

Les enfants sont plus habiles maintenant dans « le dessin » des bandes ; des cahiers de grand format avec feuilles blanches volantes qu'ils puisent dans un casier spécial, ont été mises à leur disposition avec porte-plumes et encrier ; ils « écrivent » à l'encre dès la seconde bande environ ; il n'est plus question de dessiner ; écrire prend son vrai sens.

Dans notre automne, un arbre tout doré, très grand, nous a particulièrement attiré : « Denis, regarde, le roi des Marronniers ». On l'entoure souvent, on le mesure des deux bras, on grimpe dessus, on le tâte, on observe la forme ; on compte les marrons et les feuilles qu'il nous donne ; on lui parle : « Bonjour, Monsieur le Marronnier, ne perdez pas vos feuilles ! »

Si on dessinait un vrai Monsieur le Marronnier en grand dans la classe... Et voilà l'idée mise à exécution ; les enfants le découpent dans du carton, peignent le tronc sans oublier « les ombres et les lumières comme en vrai », puis on fait les feuilles jaunes, rouges, et on les fixe au marronnier.

Voilà, on est heureux : « Regarde notre marronnier ! »

— « M'selle, écrivez ça au-dessus de lui ».

Aussitôt dit, aussitôt fait, et voilà la seconde bande accompagnée de ses deux bandelettes par enfant, réalisée.

Petits et grands ont participé à ce travail : petits et grands aiment le marronnier. Dans la cour, dans la maison, on entend ce

(1) Les bandes ne comportant aucune majuscule, les textes non plus.

refrain : « Oh ! la feuille tombe sur mon nez, ... regarde notre marronnier ! »

Les petits répètent cela, parce qu'ils sont à l'âge des intérêts glossiques, les grands parce qu'ils ont en eux l'image globale de leurs bandes.

La première bande a eu le privilège de rester dix-huit jours avant que la seconde bande n'apparaisse.

D'autres bandes vont se succéder toujours en rapport étroit avec nos activités, et découlant de celles-ci.

Si nous avons un marronnier chez nous, nous avons aussi plus tard un petit bois comme celui qui se trouve non loin de la maison créé par les enfants avec des branches d'arbres enfoncées dans de la terre apportée du parc ; des feuilles miniature de tous coloris découpées et peintes par eux, sont collées sur chaque branchette. Quelle patience ! puis vont apparaître des animaux en terre glaise pour « mettre dedans », en même temps que l'on demande à M'selle Monique de raconter leur vie dans la forêt ; celle du lapin sera la plus intéressante, parce que nous avons notre « Frou », nom donné par les enfants au lapin de la classe.

Voici quelques exemples de bandes :

« *Pauvre marronnier, ne perds pas ton manteau !* »

« *Cours, petit animal dans le bois* »

« *Comme tu es gros, Frou* »

« *Mon chou prend du ventre, dit Frou* »

— « M'selle, j'ai dessiné Frou au-dessous de ma bande avec des traits pour faire les poils parce qu'ils ressemblent aux petits cheveux raides de Georges ».

« *Petit bois, quel joli manteau tu as* »

« *Maitre Renard a des yeux qui font des farces* ».

Denis trouvait que le renard avait des petites lumières dans les yeux ; les enfants ont voulu avoir cette bande ; elle est venue prendre place au milieu des autres, accrochée au mur dans le coin de la lecture. (La disposition de ces bandes au mur change souvent pour éviter que les enfants n'aient des points de repère).

A Noël, les enfants avaient une douzaine de bandelettes pour la plupart dans leurs tiroirs. Pas plus, et cela suffisait. Chaque jour, ils inventaient des jeux avec elles, autant qu'ils leur plaisaient, les prenaient quand ils voulaient, ceci parce que nous n'avons pas d'emploi de temps fixe dans la classe ; les enfants peignent, observent, font leur charge selon le moment qui leur convient le mieux, mais ils savent que chaque jour ils doivent mener à bien plusieurs activités dans lesquelles lire, écrire, compter sont les principales.

Peu à peu, au cours du trimestre, la perception visuelle des enfants augmentait ; un deuxième stade, stade du mot, correspondant à un développement intellectuel, se préparait, mûrissait lentement, se traduisant par des « découvertes » partielles des enfants.

— « M'selle, au début de la bande, c'est « pauvre » ce petit dessin ; à la fin, c'est « manteau ».

— « Oh, j'ai fait une découverte, dit un autre bambin, ici je vois un dessin, et dans cette autre bande, il y a le même : c'est « FEUILLES » ; je vais dessiner « FEUILLE » tout seul ».

C'est ainsi que chaque jour de la fin novembre, des découvertes journalières de plus en plus nombreuses jaillissent ; M'selle Monique appelée ici et là laisse faire jusqu'à ce qu'un beau jour les enfants distinguent beaucoup de mots de leurs bandelettes. Maintenant chaque bandelette est reprise et coupée « en mots ». Les « étiquettes » de ces mots sont mises précieusement dans une boîte d'allumettes ; puis on s'amuse à « reconstituer », en ayant celle qui est entière sous les yeux.

Voici, tiré de ces mots, le premier texte que l'on a mis au tableau ; puis écrit, toujours suivi du dessin :

*Pauvre maître Renard !  
Une coccinelle court sur ton nez !  
Frou dit :  
Vas-y coccinelle !  
Notre petit bois rira.*

## 2<sup>e</sup> STADE

### *Le Mot*

En cette fin de trimestre, les étiquettes coupées s'accumulent et suggèrent ces réflexions : « M'selle, mes mots font fouillis dans mon tiroir ». « Moi, j'ai peur de perdre mes bandelettes ».

On cherche ensemble un remède à cela :

— « Si on faisait chacun un livre, un vrai livre où on collerait nos bandelettes pour ne pas les perdre ; puis comme ça, quand on serait, grand, on l'aurait et on se rappellerait ».

Voilà l'idée trouvée ; il ne reste plus qu'à la réaliser. On coupe du carton ; on en fait des feuilles ; on les perfore ; on les retient avec du rafia ; on fabrique la couverture ; afin que celle-ci soit solide et que ce livre se distingue bien de nos cahiers, on l'habille de bouts de tissus trouvés ça et là.

Sur chaque page, figurera une bandelette ; dessous sera collée une enveloppe pliée par chacun d'eux, contenant les étiquettes correspondantes.

Il en sera de même pour les textes.

Ces livres vont être un instrument de travail quotidien auquel on est très attaché, car c'est un « livre de vie ». Les enfants se rendront compte de leur progrès au fur et à mesure que leurs textes seront collés ; de plus ces textes leur donneront un choix toujours plus grand d'étiquettes qu'ils reprendront pour les associer de différentes façons selon leurs inspirations du moment.

C'est donc dans une activité fiévreuse que nous allons débiter ce second trimestre car un besoin nouveau s'est créé. Nous parlons avec enthousiasme des jouets que nous avons reçus à Noël, nous les apportons, nous cherchons à savoir « avec quoi ils sont faits », à quoi « ils servent quand c'est en vrai » ; nous les fabriquons en terre glaise, nous montons un castelet où vont danser des marionnettes occasionnelles, confectionnées avec des balais, des brosses, du papier crépon, actionnées à tour de rôle par des enfants ravis devant de petits spectateurs non moins ravis.

Au milieu de tout cela, les textes vont suivre l'enchaînement de nos activités. Chacun va apporter une suggestion :

— « M'selle, effacez ce texte au tableau, je voudrais mettre que Noël nous apporte beaucoup de jouets ».

— « Moi, je voudrais mettre que j'ai un vélo ».

— « Moi, un tambour ».

Le texte construit, le voici :

*Avion, tambour, masque,  
Que de jouets  
Noël nous apporte !  
Mon train fait Ch ! Ch !  
Mon vélo roule ;  
Driling ! driling !*

Il sera ronéotypé. Les enfants qui voudront ce texte se distribueront deux exemplaires chacun, dont l'un coupé en « étiquettes » sera reconstitué intégralement ou bien transformé à l'aide d'autres étiquettes puisées dans les textes précédents.

Un texte restera au tableau environ une semaine jusqu'à ce que les mots soient presque tous identifiés, lus dans n'importe quel ordre, la lecture par cœur devant être absolument évitée.

On écrit les mots du texte en l'air, en lui tournant le dos ; on le mime, on cherche dans nos images, dans nos livres, dans nos petits dictionnaires d'images tout ce qui se rapporte aux jouets : les jouets qui font de la musique, ceux qui roulent et volent, ceux qui sont drôles.

Nos grandes bandes ne servent plus ; on les a enlevées ; un panneau leur succède sur lequel vont prendre place au début les trois grandes divisions des jouets établies par les enfants. Ceux-ci cherchent dans leur petite documentation le nom des jouets qui correspondent à ces divisions.

— « M'selle, regardez, j'ai trouvé un mot nouveau pour les jouets : « MASQUE ». Mettez-le nous dans les jouets qui sont drôles ».

Une grande étiquette de 20 cm sur 9 cm avec MASQUE peint en rouge va venir continuer la collection, accrochée par une épingle afin de pouvoir la déplacer à volonté ainsi que son dessin correspondant.

Tout naturellement, les enfants ont donné un nom à ce panneau auquel leurs yeux s'attachent :

— « Marie, tu vois tous nos mots de jouets, ça ressemble au petit dictionnaire d'images qu'on a, mais c'est en grand. C'est « NOTRE DICTIONNAIRE ».

Celui-ci est aussi l'objet de textes :

*Regarde Catherine  
Notre masque ;  
Il fait la grimace  
Oh ! La drôle de grimace  
Tu ris, Catherine !*

Les enfants font un « travail de création » qui semble les passionner.

C'est une poussée intérieure qui les porte vers le coin de la lecture : ils veulent ce qu'ils font, et rien d'autre à ces moments là ne peut les déranger ; ceux même qui paraissaient instables au début de l'année restent concentrés très longtemps sur le travail choisi, parce que ces efforts sont voulus par eux.

Ces efforts intenses se font :

— avec méthode : penser, analyser, reconstituer, combiner, s'exprimer. C'est un travail de raisonnement avant tout ; le travail de mémorisation est secondaire.

— avec liberté : dans le choix, dans la recherche.

— liberté et méthode se mènent de front.

Les textes se succèdent à une cadence assez régulière ; les enfants ont un certain rythme, leur rythme à eux. En général, c'est en rentrant en classe le matin que de petits groupes temporaires se forment : « Viens, on va lire le texte du tableau ».

Trois ou quatre arrivent ; pendant ce temps, d'autres recherchent ensemble les mots avec lesquels ils vont bâtir un texte ; dans un coin, Claude écrit et dessine le dessin correspondant au mot qu'il a relevé dans un livre ; Serge fait de même pendant que Marie, très affairée, compulse son livre, cherche les étiquettes dont elle a besoin dans ses enveloppes, écrit toute seule, et va lire fièrement son texte à deux enfants qui l'écoutent avec intérêt.

On s'entr'aide, on discute, on réfléchit, on cherche, on apprécie :  
« Ecoute-moi ce texte au poil, mon vieux » dit Denis à un autre en brandissant le texte qu'il vient de composer.

*C'est le printemps  
Les petits lapins  
Regardent le pissenlit jaune  
Il est joli le pissenlit  
Pinokio rit !*

Denis « met le ton comme s'il parlait pour de vrai ».

Ici et là, on demande l'aide de M'selle Monique ; souvent un grand groupe se forme auquel tous les enfants se joignent peu à peu : on fait des jeux ensemble très variés, par exemple, ordres écrits que l'on exécute devant les autres, etc...

Les textes devenant plus nombreux vers la fin février, les mots nouveaux se font plus rares : on ne met plus que ceux-ci dans les enveloppes, puis les enveloppes elles-mêmes n'auront plus raison d'être. « On devient trop calé ». La perception visuelle des enfants s'affine.

Mais ces mots, nous les voyons souvent ; nous les revoyons, ils sont gravés en nous.

Comme des images que nous aurions observées beaucoup de fois, des détails que nous n'avions pas vus au début nous sautent aux yeux. Ces mots familiers maintenant suscitent en nous des découvertes de plus en plus poussées :

— « Tiens, c'est drôle, dans ça (*ballon*), je vois ça (*on*) au bout, et dans *rond*, je vois aussi la même chose ».

M'selle Monique acquiesce, en trouvant cela très curieux aussi.

Naturellement, tout le monde se met à chercher jusqu'à ce qu'un texte favorise une nouvelle explosion.

## PINOKIO

*Pauvre Pinokio  
Tu piques du nez  
Dans un pissenlit ;*



*Ah ! mon Pinokio  
On va chercher  
Le docteur Pistor (2).*

— « M'selle, dans chaque phrase, il y a ça (pi) ; mais M'selle c'est pi ; ça revient tout le temps ».

— « Mais avec *pi*, on peut faire *pipi*, *pile*, *pi[-paf]*, ça commence pareil.

Voilà donc une nouvelle étape amorcée, celle des syllabes.

### 3<sup>e</sup> STADE

#### *La Syllabe*

C'est une nouvelle poussée d'énergie qu'il faut utiliser au maximum en présentant à l'enfant tout ce que son comportement exige en intervenant en temps opportun. A ce moment de l'apprentissage de la lecture, on a vraiment l'impression d'être mené par lui. Il faut même en canaliser l'activité débordante qui risquerait de s'éparpiller.

Dès lors, il combat les difficultés, il en sort victorieux et continue avec acharnement.

De part et d'autre, avec les « *pi* », c'est une moisson de petits textes. On ne trouve rien de mieux que d'écrire de plusieurs côtés :

*Le Docteur Pistor  
Regarde le Pissenlit  
Le Docteur Pistor  
Fait pipi  
Dans le pissenlit*

Comme on peut se l'imaginer, on est très fier !

(2) C'est le nom du médecin de la maison.

Les enfants maintenant en établissant des analogies, en décomposant, vont commencer à constituer des mots nouveaux.

— « Dans *Pistor*, j'entends *Pi*, au début, et à la fin, j'entends *tor* » (Il y a association visuelle et auditive) ; « avec *tor*, je peux faire *tortue*, *tortille*, *torticolis*. Justement, ça tombe bien, on a la tortue de Marie, elle s'appelle « Valentine ». De plus, M'selle Monique nous a raconté l'histoire du petit train tortillard ».

On reprend le livre d'or, on cherche *tortillard*, *tortille*, et rien de mieux pour un texte :

## LA TORTUE

*Hé ! tortue,  
Tu te tortilles  
Tu vas attraper le torticolis  
Prends notre tortillard  
Avec le Docteur Pistor  
Regarde : il tourne la manivelle.*

« Notre dictionnaire » va se transformer comme nous nous transformons ; notre petit tableau de *pi*, le premier de la série va venir prendre place au mur avec tous les mots désirés par les enfants :

*Pissenlit  
Pique  
Pistor  
Pinokio, etc...*

Ensuite, ce sera le tableau de *tor*, celui de *ma* « pris de *Martin* du texte du printemps » disent les enfants.

« Messieurs *Pimator* » et leurs suites seront souvent repris, souvent décomposés.

Maintenant, on se fait un plaisir d'aller vers les textes, et de faire « des découvertes nombreuses ».

— « M'selle, je prends *mar* de Marie, et *tin* de *Tintin*, et je vais écrire *Martin* ».

# VIE DU MOUVEMENT

## *La Télévision*

La télévision est entrée dans les mœurs, et nous ne savons pas encore ce que les mœurs en feront, et notre avis dans ce domaine ne servirait déjà plus à grand chose. Mais il a aussi fait son entrée à l'école, et personne ne sait davantage ce que l'école en a fait, et la question nous intéresse. Nous ne voulons pas émettre une opinion, ce qui est proprement impossible et sans valeur, et comme la télévision (comme le cinéma) peut-être la meilleure ou la pire des choses, et que

tout dépend de la façon dont les maîtres l'utiliseront, nous attendons le résultat des expériences. Que ceux qui ont un appareil et s'en servent dans leur classe ne manquent pas de nous faire part de leur expériences. Nous les en prions instamment, dans l'intérêt général. Le problème est important.

D'autre part, on nous communique une tentative originale, qu'il sera extrêmement intéressant de suivre.

## *Groupes d'étude pour la lecture*

L'École Nouvelle Française souhaite vivement recevoir de votre part, des monographies ou communications du même genre que celles qui sont publiées dans ce numéro de mars. Mêmes de simples notes, indiquant vos observations, votre méthode, vos résultats (réussites et échecs), vos

difficultés suffisent. Le débat amorcé dans ce deuxième cahier doit pouvoir s'élargir grâce à votre participation, l'École Nouvelle Française pourra assurer une meilleure liaison entre ses membres, au moyen de bulletins et de résumés de travail.

## *Les enfants difficiles à l'école*

Dans la rubrique de la « Vie du Mouvement » du mois de janvier, nous vous annonçons le nouveau cycle de conférences organisé à Paris et ayant pour thème les « Enfants difficiles à l'école ».

Le sujet de chacune des conférences a été choisi par les auditeurs.

I. — « L'enfant difficile à l'École » : exposé du Dr Bargues, médecin du Centre Médico-Psycho-Pédagogique du 1<sup>er</sup> degré.

II e<sup>t</sup> III. — « L'enfant instable » : exposés du Dr Bargues en collabo-

ration avec des Directeurs et Educateurs d'Éducation nouvelle.

1<sup>o</sup> Observations.

2<sup>o</sup> Analyse d'exemples concrets montrant les méthodes d'Éducation nouvelle appliquées à l'instabilité.

On peut se procurer un compte rendu de ces 3 conférences à l'École Nouvelle Française, 1, rue Garancière, Paris (VI<sup>e</sup>). C.C.P. 5255-74.

Participation aux frais : pour la 1<sup>re</sup> conférence : 100 frs ; 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> conférences (1 fascicule pour les 2) : 130 frs. Les 3 conférences : 210 frs.

## Documentation

Nous vous rappelons la grande source de richesse qu'édite la Documentation Française :

15, rue Lord Byron

— *Documentation d'Histoire de France*. Collection publiée par le ministère de l'Education Nationale avec la collaboration des Archives de France et de la Bibliothèque Nationale.

1 Volume 100 planches 24-32. Prix 3.800 francs (facilités de paiement).

— *Cent chefs d'œuvre de l'Art Français*. Collection publiée avec le concours du ministère de l'Education Nationale.

Format 65-50. Collection complète 8.500 fr., par Unité 100 francs.

— *La Documentation Photographique*. Collection publiée en collaboration avec le ministère de l'Education Nationale.

Chaque série 13 reproductions 20-24. La série 80 francs.

Connaissez-vous : *L'Association des Amis des Musées de la Marine*, très riche en documents : Revues, monographies de bâtiments anciens et modernes, manuels de modélisme, photographies, gravures, livres.

Pour tous renseignements, s'adresser à l'Association des Amis des Musées de la Marine, Palais de Chaillot, Paris 16°.

## NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

D<sup>r</sup> STRACHEY BUSSY : *Fifty Nursery Rythmes*. (Cinquante chansons, 4<sup>e</sup> édition, Paris Gallimard, 1950).

« Accompagné, dit un sous-titre, d'un commentaire sur l'anglais usuel à l'usage des étudiants français ». En intention, il ne s'agirait pas d'autre chose que d'une grammaire anglaise. En réalité, c'est une entreprise inférieure. L'auteur a choisi les plus célèbres de ces petits poèmes naïfs, tendres ou humoristiques, que toutes les mères anglaises apprennent, faisant ainsi connaissance, sous cette forme enjouée, avec leur langue maternelle. C'est de cette manière aussi que M<sup>me</sup> Strachey Bussy propose aux jeunes français de faire la connaissance de la langue anglaise. Le rythme et le scan-sion indiqués, leur assureront un pre-

mier contact, sans douleur, et ils seront sans doute mieux disposés à utiliser ensuite tout le commentaire grammatical (parfois un peu long, mais le professeur pourra l'alléger) dont chaque texte est suivi. Il y a là une tentative intéressante. R. C.

C. DELLUC : *Le Mousse de la Nina*, Paris, Ed. Bourrelier, 1953.

C'est le *Prix Jeunesse* de cette année, du concours organisé tous les ans depuis 1935 par les Editions Bourrelier, concours qui a pour jury, sous la présidence de M. Vilbrac, avec comme secrétaire M<sup>me</sup> Leriche, la directrice de l'Heure Joyeuse, un certain nombre de personnalités parmi lesquelles figure notre amie M<sup>me</sup> Niox-Chateau. Le choix de cette année a été particulièrement heureux.

Le récit est alerte, vivant, intéressant d'un bout à l'autre. Appuyé en outre sur une solide réalité (la découverte de l'Amérique) qui reparait en tête de chaque chapitre sous la forme de quelques lignes empruntées au Journal de C. Colomb, il offre aux jeunes lecteurs le plaisir d'une fiction qui n'est qu'en partie fictive, et où se mêlent agréablement les souvenirs et le travail scolaire. D'originales illustrations de M. R. Auger.

R. C.

H. PAPE : *Les Compagnons du Chant* (Singgefährte, Bochum, Ed. Kamp, 1952).

« Un recueil de chants populaires à l'usage des écoles », dit le sous-titre. Pas seulement de chants populaires, puisque un certain nombre est dû à des compositeurs conteurs forains, d'autres à des musiciens d'autrefois, jusqu'au vénérable Praetorius. Mais le choix est bien fait, et on a le plaisir d'y retrouver des classiques de l'art populaire, comme : *Es waren zwei Königskinder* ou d'y trouver d'incomparables joyaux, comme *Schlaf, mein Kindelein*. L'auteur a fait une place importante aux canons plus répandus en Allemagne (et en Angleterre) que chez nous, et qu'il considère à bon droit comme une bonne préparation au chant à plusieurs voix. Il souhaite bonne chance à son recueil, pour qu'une plus grande place soit faite dans les écoles de son pays au chant populaire. Nous le recommandons volontiers aux professeurs d'allemand de chez nous. Nous avons toujours pensé que le chant dans une langue étrangère est un des meilleurs moyens de développer chez les enfants ces automatismes de la prononciation, de l'accent, et du rythme spécial à chaque langue que réclamait le dernier Congrès de la Fédération internationale des Professeurs de Langues vivantes. Et le chant populaire est une

bonne introduction à une civilisation étrangère.

R. C.

C. FISHER et H. G. ROBERTSON : *Les Enfants et le Théâtre* (Children and the Theater, Londres, Stanford University Press, 1950).

Le livre qui traite du théâtre et de la jeunesse prouve combien l'Amérique attache d'importance au théâtre dans les écoles, puisque l'art dramatique est maintenant devenu, Outre-Atlantique, une matière d'enseignement au même titre que l'histoire ou la littérature.

Les deux auteurs de cette étude considèrent l'art dramatique comme un complément essentiel de l'éducation de l'enfant dans la société moderne : l'enfant adoptant très tôt un comportement plus ou moins correct vis-à-vis du monde extérieur, il convient d'orienter et d'ajuster ce comportement, le plus parfaitement possible, aux conditions de vie qui se présentent à lui. Et c'est précisément dans l'art dramatique que réside un des facteurs les plus puissants et les plus efficaces de cette adaptation : en effet, c'est en préparant, en répétant et en jouant la vie imaginaire du théâtre que l'enfant participe et s'identifie le plus activement et le plus intimement à la vie réelle ; outre qu'il y enrichit son vocabulaire, qu'il y apprend à lire et à parler, l'enfant y acquiert ou y développe la faculté d'étudier, de penser, puis de juger les différentes émotions humaines.

L'art dramatique à l'école doit donc être considéré, comme une activité non plus seulement récréative, mais pédagogique d'une importance capitale dans l'éducation moderne.

Ce livre comporte d'intéressantes suggestions sur les possibilités que le théâtre offre aux éducateurs, d'après des expériences tentées par les auteurs dans plusieurs écoles américaines.

## INFORMATIONS

« La télévision française » et l'Unesco réalisent actuellement une expérience d'émissions destinées aux spectateurs ruraux groupés dans des organisations de réception collective, ou « Télé-Clubs ». Le but général de cette expérience est d'étudier à propos d'un cas concret et précis dans quelle mesure il est possible de mettre au service de l'éducation populaire l'instrument tout neuf qu'est la télévision, et de l'utiliser dans l'esprit de progrès matériel et spirituel et d'entente internationale que l'Unesco veut aider ses Etats-Membres à promouvoir parmi leurs populations.

*La Télévision, nouvel instrument d'éducation populaire rurale.*

La télévision, dernière née des grands instruments d'information et de communication spirituelle, a ses caractéristiques, ses méthodes, ses règles et ses libertés propres qui la distinguent de la radio et du cinéma. Visuelle autant qu'auditive, elle peut être dispensée à partir d'un émetteur central et se passe de la multiplication des sources de projection qui soumettent le cinéma à d'innombrables servitudes locales. De ce fait, la télévision peut être particulièrement utile aux populations rurales qui vivent le plus souvent dans de petits centres

isolés et dépourvus d'installations techniques.

*Idée directrice de la série d'émissions.*

L'argumentation développée au cours de la série d'émissions proposée s'articule autour de quatre points principaux :

- 1 Exposé des faits.
2. Examen des problèmes et solutions possibles.
3. Conséquences humaines de cette évolution.
4. Il faut franchir le premier stade.

Les émissions commenceront le jeudi 7 janvier 1954 à 22 heures et se prolongeront pendant treize semaines à raison d'une émission tous les jeudis.

*L'Association des centres de Formation de Jardinières d'enfants et l'Union Nationale du Jardin d'enfants organisent en 1954 le 3<sup>e</sup> Congrès National des Jardinières d'enfants. Il aura lieu à Paris du 28 février au 4 mars et aura pour thème : L'Activité de l'enfant, son respect et son éducation au jardin d'enfants.*

Pour tous les renseignements complémentaires, s'adresser au secrétariat du Congrès, 56, rue du D<sup>r</sup>-Blanche, Paris 16<sup>e</sup>.

— « Moi, je prends *cha* de *Charlie* et ton de *Piton* : avec, j'ai fait *chaton* ».

On ne se lasse pas de combiner ; tout leur est bon ; on prend des livres, on cherche à lire ; en récréation, il n'est pas rare de trouver un enfant plongé dans la lecture d'un vieux bout de journal qui traînait, et qui s'en va dire à un autre ;

— « Regarde, j'ai trouvé *petit* ».

L'autre jour, M'selle Monique a demandé :

— « Charlie, où sont les petits chatons charmants ? »

— « M'selle, écrivez-nous le au tableau, on vous répondra ».

Et on a écrit :

*Charlie, où sont les petits  
Chatons charmants ?  
Ils sont dans la cave du charbon  
Ils vont être tout noirs  
Chatons ! Chatons ! Chatons !  
Ron ! Ron ! Ron !*

On se corrige soi-même :

— « Fais attention, Dany, tu te trompes, tu prends *po* de *porte* alors que c'est *bo* de *bol* pour faire *bosse* ».

L'orthographe marche de pair avec l'expression : on sait que lorsqu'il y en a beaucoup, on met « le serpent », le serpent étant un *s*, comme le crochet d'aigle est *r*, comme le pont à l'endroit est un *n*. On ne tarde pas d'ailleurs à perdre cette habitude, on les appelle peu à peu par leurs vrais noms, quand on s'est aperçu que dans RO de ROBE, on entend « R », et que dans SO de SOLEIL, on entend « S ».

— « Alors, M'selle, toutes les lettres, elles parlent ? »

Et on s'amuse à chercher ce que chacune dit quand on en a envie.

On assemble, on compose, on construit ; les textes nous inspirent toujours. Dans *froide*, on voit *roi* ; *coin* et *loin* finissent pareils ; dans *printemps*, il y a *temps*.

L'aptitude à l'analyse se développe ; les voyelles ont été acquises très rapidement (surtout par les interjections), ainsi que tous les petits mots comme *des*, *et*, *elle*, *est*, *le*, *la*, etc... parce que dès le début nous les avons rencontrés souvent.

Les sons *oin, oi, an, eau, ille, ette* ont été découverts dans les premiers : ceux-ci marquent dans l'esprit de l'enfant car ils ont, parmi les autres, un caractère plus original.

Nous sommes vraiment à l'opposé des syllabaires dont l'enchaînement semble si logique à l'adulte. L'enfant fait fi de cet enchaînement, et s'en passe très bien.

Lorsque nous sommes en présence, dans un texte, d'un mot qui nous est inconnu, nous le déchiffrons toujours de la même façon en nous basant sur les syllabes connues pour passer aux syllabes inconnues. Les enfants acquièrent peu à peu ce mécanisme, et savent s'en servir seuls.

Prenons par exemple *sabot* : la première syllabe *sa* est rapprochée de *so* qui vient de *soleil* ; elle commence pareille, elle ne se termine par pareille. On fait tout de suite le rapprochement, et on dit *sa* ; quand à *bo*, il est connu, il vient de *bosse* ; tout de suite, on dit *sabo* ; si le mot est écrit par l'enfant, on ajoutera le *t* en précisant que c'est une lettre qu'on n'entend pas, mais qui doit y être « parce que le mot le veut ».

Il en sera de même pour les autres difficultés : c'est là la *clef du mécanisme* ; elle va nous ouvrir la porte de la lecture courante.

Ce travail se poursuivra individuellement selon les aptitudes de chacun.

Les textes se font plus longs et plus nombreux (deux ou trois par semaine), car ils sont vite déchiffrés.

Après une visite au Zoo, voici un texte collectif des enfants :

## AU ZOO

*Que de grosses bêtes au Zoo !  
As-tu vu ce gros sac noir dans l'eau ?  
C'est l'hippopotame  
Le perroquet avait le bec  
Comme le nez de la sorcière  
Le singe jouait à dada  
Sur le dos de sa maman.*



Monsieur le Marronnier de notre automne est revenu chez nous après avoir dormi d'un sommeil hivernal dans la chambre des petits : nous l'avons remis en forme, vêtu de feuilles vertes, et de fleurs en papiers, après observation.

### MONSIEUR LE MARRONNIER

*Monsieur le Marronnier  
On te retrouve  
Ton manteau est vert ;  
Les doigts de tes feuilles  
Sont comme les joues  
Toutes tendres de Christine (3).*

On essaie de traduire de plus en plus sa propre pensée ; c'est dur, mais on y arrive petit à petit ; on écrit même en vers :

*Jeannot est revenu  
Turlututu  
Chapeau pointu  
Je l'ai vu  
Dans la rue  
Il a lu  
Tortue  
Sur le mur.*

On répète à tue-tête dans le parc des comptines dont on invente au besoin la fin. On aime beaucoup cela, et bien sûr on veut aussi les écrire :

### ESCARGOT

*Escargot bourgogne  
Montre-moi tes cornes  
Petit escargot  
Tu es beau  
Monte dans mon chapeau.*

(3) Petit bébé de l'instituteur.

Quelquefois on reprend son livre au début ; on fait des réflexions : « Comme cela paraît loin déjà, et vieux » ; on essaie de relire les bandes-lettres, et on est tout étonné « parce qu'on ne voit plus pareil, comme au début ; c'est drôle ! »

Evidemment, les enfants se rendent compte qu'ils ont franchi beaucoup d'étapes, mais ils ne savent pas trop comment.

Nous en sommes au mois de juin ; nous déchiffrons des textes tout à fait nouveaux en ayant pour but le sens des phrases ; ils nous aident à sauter les obstacles, ils nous empêchent de syllaber et alimentent sans cesse notre intérêt pour la lecture.

Pendant, il nous faut un sérieux effort encore car il nous manque un certain automatisme.

Celui-ci viendra rapidement au mois d'octobre prochain :

Les livres particulièrement ceux de l'édition « Petit père Castor », attirent beaucoup les enfants ; ceux-ci sont arrêtés souvent par les caractères d'imprimerie dont ils n'ont pas l'habitude au début. Ces textes qu'ils désirent tant lire sont transposés sur une feuille où ils sont reproduits en script.

Grâce à cette transposition, peu à peu, les caractères d'imprimerie leur deviennent familiers, et les préparent ainsi à la lecture directe dans un « vrai » livre.

La méthode globale est une fonction « naturelle » ; comme l'enfant a appris à parler, il a appris à lire — par lui-même — à l'aide de toutes ses facultés. Nous sommes là uniquement pour l'orienter et pour l'aider.

Chaque année, cette expérience d'apprentissage de la lecture varie, suivant :

- le nombre d'enfants dans une même classe ;
- le milieu dans lequel ils ont vécu précédemment ;
- leur degré d'assimilation ;
- leurs réactions différentes.

L'essentiel est d'apporter aux enfants, par cette « méthode naturelle » tout ce que leur vitalité demande, sans le truchement d'un syllabaire.

Monique BOUTRUCHE,

*Jardinière à la Maison d'enfants A.S.F.A.*

# LA LECTURE PAR LA MÉTHODE GLOBALE EN 11<sup>e</sup>

Dans la classe de lecture, 18 enfants sont inscrits au mois d'octobre : 9 ont déjà 6 ans, 4 les auront au cours du 1<sup>er</sup> trimestre, 5 ont tout juste 5 ans (1).

Les deux premiers jours, les enfants prennent contact avec leur nouveau milieu. Le troisième jour, un garçon, Riquier, arrive en classe, apportant une « surprise » dans son cartable : ceci nous donne l'occasion de nous réunir pour la première fois. Quand on ouvre le cartable, la vue des deux noix suscite un intérêt chez les enfants. Après que nous les ayons longuement observées, je demande aux enfants :

- Qui se souviendra de la surprise ?
- Moi, moi, répondent-ils.
- Et si nous voulons nous souvenir très longtemps, que peut-on faire ?
- Dessiner, écrire, mais écrire nous ne savons pas !

Nous leur proposons d'écrire pour eux. C'est alors une joie très grande. Notre première phrase de lecture est née, la voici :

« Riquier nous a apporté deux noix ».

(1) La plupart ont fait une année de Jardins d'Enfants et une année de 12<sup>e</sup> à la Source : ils ont donc beaucoup observé, dessiné, exprimé : certains ont même commencé l'apprentissage de la lecture.

Elle est écrite en gros caractères et affichée dans la classe. Le lendemain, les enfants répètent inlassablement *l'histoire* aux dessins magiques.

Les jours suivants, des faits nouveaux deviennent le thème de nouvelles histoires. Après la première sortie au bois, les enfants s'expriment dans ces termes :

- « Nous sommes allés au bois.
- « Les arbres sont tout jaunes.
- « Les petits champignons sont tout ronds.
- « C'est l'automne.

Le plaisir est grand chaque jour de revoir ces histoires. Bien souvent les petits ne regardent même pas l'affiche. Ils redisent les textes un peu comme des ritournelles dont on n'aurait plus besoin de consulter la musique.

Ce n'est qu'au cours du mois de novembre que les enfants semblent s'intéresser à *la phrase* qui représente une partie de l'histoire.

À ce moment-là, je leur donne, sur carton léger, la copie de chaque histoire. Individuellement, les enfants découpent les phrases et s'amuse, d'abord à recomposer l'histoire initiale, puis, plaisir non moins grand, à en composer d'autres comme :

- « C'est l'automne ».
- « Les arbres sont tout jaunes ».

Ils jouent de la même façon avec les phrases d'histoires différentes.

Sur la demande de certains, nous avons posé des étiquettes sur des objets usuels de la classe : la cheminée — le vestiaire — la fenêtre — la porte, etc.

Au début de décembre, en lisant une de nos histoires, une petite fille s'écrie soudain :

— Jardinière, je vois « la cheminée ! »

C'est alors le point de départ d'une grande découverte : celle du *mot*.

Alors, les observations sont nombreuses, les découvertes se multiplient.

- Je vois « nous », « nous » dit B.
- Je vois « le bois »...

(Au cours des deux premiers mois, aucun enfant n'a remarqué dans les histoires le prénom de son petit ami Riquier, qu'il connaît cependant puisque nous avons fait différents jeux avec les prénoms.

Ceci montre bien que les enfants ne sont intéressés au début que par l'ensemble de la phrase qui évoque une idée.)

Les histoires découpées en phrases le sont cette fois en mots. Ceux-ci sont rangés dans une pochette personnelle, sorte de petit livret où l'enfant place ses mots par colonnes de dix, sous des bandes agrafées. L'enfant a sous les yeux un matériel simple, mais ordonné. Il est heureux d'enrichir sa pochette le plus vite possible ; il peut facilement ranger ses mots suivant ses désirs : il met tous les mots de la maison ensemble, tous les mots de fleurs... etc..., et arrive à faire des remarques intéressantes.

Un jour de la fin du premier trimestre, voilà J. qui dit :

« Châtaigne commence comme champignon ».

Un nouvel intérêt est né : la recherche dans les histoires des mots qui se ressemblent.

Aux mois de janvier, février, mars, les enfants sont préoccupés de classer les mots d'après la vue (1), puis la vue et l'audition conjuguées (2). Exemples :

(1)  
chaud  
chanson

(2)  
une auto  
une orange  
l'eau

Le stade de la décomposition en syllabes est commencé. Petit à petit, pour déchiffrer un nouveau mot, on n'a plus recours à la jardinière. On se réfère à un ou plusieurs mots bien connus : par exemple, on lit « pinson » grâce à « pin » de « sapin » et « son » de « chanson ».

(Il est cependant nécessaire de noter que certains enfants ne passent pas *manifestement* par ce dernier stade. Par un processus assez mystérieux, ils sont capables tout d'un coup de tout lire !)

Mais, pour la plupart des élèves, c'est par le contact journalier avec des textes contenant des mots connus et inconnus — petits livres simples, histoires composées en commun, écrites au tableau ou imprimées, poésies mises sur fiches, jeux individuels associant la lecture au dessin, etc... — qu'au cours du dernier trimestre, la lecture courante est acquise.

Françoise GAILLARD.  
Jardinière à « La Source ».



## POUR UNE MÉTHODE FONCTIONNELLE

A l'école Decroly, on pratique ce qu'il est convenu d'appeler « la méthode globale pure ». Que veut dire cette étiquette ?

Pour ma part, je découvre toujours à nouveau *la joie de cette méthode* que j'aime mieux appeler « totale » que globale, et qui réunit, qui rassemble les intérêts et les activités d'un groupe d'enfants, *qui mobilise toute l'intelligence de chacun et même tout son cœur.*

On pourrait croire que, comme le Christmas pudding l'est en Angleterre, la méthode globale est une spécialité et une tradition de la famille decrolyenne (famille pédagogique, si j'ose ainsi m'exprimer). Ce serait pratique parce qu'on pourrait se transmettre la recette de génération en génération. Mais il n'en est rien, il n'y a pas de recette, il n'y a qu'une recherche, et une adaptation constante. Je n'ai rien d'autre à communiquer que quelques aspects de cette recherche.

On dit que le cours préparatoire est la classe de la lecture. Je crois que c'est surtout une classe, c'est-à-dire une petite communauté d'enfants de 6 ans, et si l'on veut absolument y voir *une dominante, elle me semble plutôt être le langage* que la seule lecture. Dès l'abord, le problème est complexe. La bataille doit être gagnée sur tous les fronts et l'acquisition des mécanismes de la lecture n'est qu'un des aspects de cette multiple victoire.

Pratiquement, le maître ou la maîtresse d'un cours préparatoire demande à une méthode d'avoir deux qualités qui ne sont pas forcément simultanées :

a) *être efficace*, c'est-à-dire amener tous les enfants qui ont l'âge et le niveau mental requis à lire dans les délais normaux.

b) *satisfaire les besoins de l'enfant (activité, affectivité) et tenir compte de sa structure mentale.*

Suivant la tendance de l'école où l'on travaille, le tempérament de chacun, l'accent est mis sur l'une ou l'autre.

Si l'on opte pour l'efficacité, on utilise toutes les ressources de l'enfant — et nous savons combien il est facile de les mobiliser — pour arriver à le faire « lire couramment » dans les délais les plus brefs, quitte à attendre un peu plus de maturité pour voir l'enfant se servir utilement de cet outil qu'est la lecture. Cette méthode peut être menée avec intelligence et une vraie compréhension de l'enfant (1), elle n'en ressemble pas moins à un dressage, et l'école nouvelle a bien trop d'amour de la personne pour s'y résigner.

D'autre part, si l'on choisit de « suivre les enfants » on risque fort de prendre le chemin des écoliers et avec le gros de la troupe, d'arriver en retard au but, c'est-à-dire à l'acquisition des mécanismes. Dans l'état actuel des choses, ce retard pose des problèmes familiaux : l'opinion publique juge l'intelligence d'un enfant et d'un enseignement sur la rapidité avec laquelle « le petit » déchiffre le journal sans le comprendre. Ce n'est vraiment pas très grave. Ce qui l'est plus, c'est que cette lenteur mise à apprendre à lire est plutôt le signe d'une aide insuffisante apportée à l'enfant pour qu'il sorte de son enfance. L'éducation est d'abord adaptation, et si l'école nouvelle négligeait cette fonction, où serait son sens ?

Pour éviter l'une ou l'autre de ces tendances ; les difficultés sont grandes. Essayons de les analyser, telles qu'elles nous sont apparues au cours d'un travail de plusieurs années.

D'abord, dès qu'il s'agit de pédagogie, les termes employés deviennent d'une imprécision regrettable. L'instituteur se trouve en effet entre le psychologue qui découvre l'enfant, et l'universitaire qui oriente l'enseignement, et qui sont tous deux des spécialistes. En passant dans le langage courant, leurs idées subissent une sorte d'érosion, qui cause bien des erreurs.

Il serait temps qu'on nous dise ce qu'il y a de vrai sous l'expression « perception globale » souvent réduite d'ailleurs à « vision globale ». Si l'on observe les enfants avec un peu d'objectivité, on dé-

(1) C'est ici que se situent les méthodes mixtes.



couvre bien vite que la « vision globale » n'est pas du tout ce qu'on imagine généralement.

Que signifie exactement « suivre la vie », suivre « les intérêts des enfants » ? Comment pouvons-nous encore nous fier à notre seule intuition pour « suivre les enfants », alors que nous les connaissons pour les plus suggestibles des êtres ?

D'autre part, les recherches d'une méthode de lecture qui nous ont été communiquées dans les revues sont très dépendantes de la personnalité de leurs auteurs. Les maîtres qui ont réussi à mettre au point une méthode de lecture satisfaisante peuvent transmettre un esprit ou des procédés. Ils peuvent raconter ce qu'ils ont fait, ils peuvent communiquer les effets d'une méthode. Il est beaucoup plus délicat d'en analyser les causes exactes, car ce n'est pas seulement aux faits que nous avons affaire, mais à toutes les richesses et la mobilité et le mystère des personnes humaines.

L'enthousiasme si précieux dans l'accomplissement d'une tâche l'est beaucoup moins quand il s'agit d'apprécier les résultats. Nous devrions nous appliquer à comprendre calmement les causes des échecs dans l'apprentissage de la lecture. Si la méthode ne réussit pas avec un enfant quelle que soit la valeur de ses bases, c'est la méthode qui se trompe et qui doit se réformer. Nos difficultés ont beaucoup à nous apprendre. Pussions-nous bientôt pouvoir en parler librement.

Et maintenant faisons le point. Nous ne voulons renoncer ni à l'efficacité d'une méthode, ni à l'épanouissement normal auquel nos enfants ont droit. Il faut donc arriver à dégager les règles générales de l'apprentissage de la lecture, il faut savoir ce qui est valable dans toutes les méthodes pratiquées, il faut préciser le dénominateur commun indispensable. Cela ne peut être l'œuvre des instituteurs seuls, même s'ils travaillent en équipe, il faut que les psychologues nous aident. Il faut aussi savoir que ce n'est pas le travail d'un seul jour — le temps travaille pour nous — Si nos classes nouvelles sont véritablement actives, nous ne pouvons pas nous égarer.

Aimée CURTIL.

*Ecole Decroly, St-Mandé.*

## CONCLUSION

Après ces passionnants récits dont le charme ne doit pas faire oublier qu'il s'agit d'aventures réelles comment l'instituteur public n'envierait-il pas ce cadre accueillant riche d'intérêts, cette atmosphère familiale due au petit nombre d'élèves, cette liberté et cet enthousiasme si manifeste chez les enfants et aussi chez les maîtresses qui ont eu le mérite de tenter une expérience de valeur (sans compromis ni concessions) parce qu'elles possédaient véritablement l'esprit de l'éducation nouvelle joint à une grande sûreté pédagogique.

Ces rapports sincères montrent donc bien à ceux qui seraient sceptiques que de tels exploits sont possibles, mais si réelles soient-elles, ces belles tentatives ne peuvent faire oublier un autre monde moins privilégié mais également réel, celui de l'école publique (1) : point de fenêtres donnant sur un tel cadre, beaucoup de classes surchargées (2), peu de véritables équipes de collègues animées par un même élan et une même communauté de vues pédagogiques, une beaucoup moins grande liberté tant pour les écoliers que pour le personnel enseignant, parfois de l'hostilité : beaucoup plus d'exigences en ce qui concerne les résultats immédiatement tangibles sur lesquelles l'éducateur est jugé, noté, estimé.

Or, lorsqu'on emploie la méthode globale au C. P. avec des élèves n'ayant reçu aucune éducation sensorielle, ni aucune initiation (le

(1) Il s'agit de l'Ecole Primaire (cours préparatoire), non des écoles maternelles régies par une législation très proche des exigences de l'éducation nouvelle.

(2) Dans une circonscription parisienne comprenant 73 cours préparatoires on comptait à la rentrée d'octobre : 17 classes ayant de 25 à 30 élèves ; 31, de 30 à 35 ; 14, de 35 à 40 ; 5, de 40 à 45 ; 3, de 45 à 50 ; 3, plus de 50.

cas est assez fréquent, pour les enfants n'allant pas à l'école maternelle), toute l'éducation visuelle est à faire, les découvertes sont plus tardives. On consacre le premier trimestre à isoler le mot dans la phrase, le second à l'analyse des mots courants, le troisième à la synthèse. Tout comme M<sup>lle</sup> Boutruche qui a des enfants un peu retardés, j'ai constaté qu'avec une certaine partie de la classe une lecture aisée n'étant pas toujours obtenue, 2 à 3 mois après la rentrée suivante le résultat était quand même atteint : les enfants lisent mieux qu'avec l'autre méthode et surtout, comprennent ce qu'ils lisent.

On voit que la méthode globale naturelle qui a eu l'avantage de permettre à l'enfant de suivre ses intérêts, d'exercer une activité éducative de découverte personnelle, de développer ses qualités d'observation, parvient plus vite au résultat final désiré. De plus, contrairement à ce que l'on a pu dire au sujet de l'orthographe, la méthode idéovisuelle constitue une meilleure préparation à la grammaire dont l'enseignement peut devenir inutile (1).

Il est donc souhaitable que des expériences, pures de tout compromis, soient tentées dans l'enseignement public, mais à un certain nombre de conditions : par exemple avec une classe d'élèves réputés forts ou ayant franchi à l'école maternelle le stade de la phrase, pour que l'analyse puisse commencer dès la rentrée. S'il s'agit d'élèves faibles, il conviendrait qu'ils aient le même éducateur au C. P. et au C. E. 1, toute expérience d'éducation nouvelle ayant besoin d'une certaine durée pour que son efficacité profonde puisse apparaître (2).

En outre, il ne faut pas un effectif trop chargé, il faut aussi que l'éducateur soit bien préparé (3) et assuré d'une certaine bienveillance. Souvent, il est bon qu'il ait fait ses preuves avec l'autre méthode. Enfin, il est très utile qu'il dispose d'un outillage de

(1) cf. R. COUSINET : *L'enseignement de la grammaire*, Delachaux et Niestlé.

(2) cf. Une Ecole Nouvelle « La Source », p. 11 et « L'Etat Présent de l'Education Nouvelle de R. Cousinet et F. Chatelain, p. 19.

(3) cf. « Les principes de l'Education Nouvelle » par F. Chatelain et surtout « L'Etat Présent de l'Education Nouvelle » R. Cousinet et F. Chatelain, p. 35-36 notamment.

travail qui économise le temps que nécessite la confection des bandes et étiquettes murales ou l'impression du matériel individuel : textes ; bandes ou étiquettes (1).

## LE PROBLÈME

Toutes ces conditions ne se trouvent pas toujours rassemblées : beaucoup d'enfants n'ont pas un développement suffisant pour être en mesure de découvrir intégralement les secrets de la lecture : les absences, qu'elles soient courtes et fréquentes ou qu'elles soient longues, désorganisent la classe au même titre que les entrées de nouveaux en cours d'année. Tous les élèves ne travaillent pas non plus selon le même rythme. Certains présentent des difficultés particulières : défaut d'audition, de langage, de prononciation, troubles de la perception donnant lieu à des inversions de lettres. Les effectifs de plus en plus surchargés ainsi que la nécessité d'arriver à faire passer au Cours Élémentaire le maximum d'élèves, tous ces obstacles obligent l'éducateur qui veut faire un pas vers l'Éducation Nouvelle à trouver une solution convenable. Comme le signalait récemment encore F. Chatelain, des infléchissements, des atténuations sont non seulement légitimes mais nécessaires (2).

## UN ESSAI DE SOLUTION (3)

La méthode de découverte intégrale impossible pour une partie de la classe, a été remplacée par une méthode d'auto-apprentissage main-

(1) Pour l'écriture de bandes et étiquettes murales, il existe des alphabets « script » sur caoutchouc, par exemple KHYP, Etablissement Sadoul, cours Gambetta, Lyon. Corps 25 mm. On utilise un tampon encore de bonne qualité. Pour assurer la mobilité du matériel mural il suffit de le poser à cheval sur un fil d'acier très mince, mieux sur un fil de nylon, la ficelle fine ayant l'inconvénient de se détendre.

Les textes, bandes et étiquettes individuelles peuvent être imprimés (demander indications à la librairie « Au Signe de piste », 1, rue Garancière), soit polycopiées : Limographe, nardigraphe, appareil à alcool, pierre humide si l'effectif est peu nombreux.

(2) L'état présent de l'Éducation Nouvelle, p. 24.

(3) cf. L'Apprentissage de la lecture, n° 7, p. 27 à 45.

tenant presque intégral. Il suffit de dire aux élèves ce qui est écrit sous des dessins qui représentent des objets familiers ou des scènes très simples. Les écoliers disposent de petites étiquettes et de fiches comportant toutes 16 mots choisis de telle manière que, la prise de conscience des sons, consonnes et voyelles (non pas des syllabes), soit presque immédiate.

Le mode de travail s'apparente à la méthode des fiches de Washburne ou Dottrens. L'étape de la phrase est supprimé, mais pour le reste le processus fonctionnel a été suivi. La liaison avec la vie est un moment différée, mais l'intérêt se retrouve d'une autre façon : l'enfant saisit tout de suite le rôle des rapprochements qu'il découvre et se livre alors à un véritable jeu. Toute la difficulté était de prévoir des tâches suffisamment graduées pour qu'elles puissent toujours être réussies. Depuis 6 ans bientôt les mêmes mots ont été présentés dans un ordre différent. Des conclusions ont pu être tirées sur les types de tâches les mieux réussis et sur les difficultés rencontrées. Le principe du démarrage dont l'idée remonte à la méthode Rouquié est le suivant : un mot court est contenu, dans de nombreux cas, à l'intérieur d'un mot plus long : cigare, gare ; pile, ile ; pépi, épine, épieu, épi ; danse, anse ; oiseau, seau, veau, eau ; orange, range, mange, lange, ange ; croix, trois, roi ; grue, rue ; chou, joue, houx, ouverte, verte ; chouette, chou ; Skieur, ski ; feuille, feu ; etc... Le but de ce jeu d'encastrement est d'obliger l'enfant à distinguer des mots qui ont un aspect global peu différent et de prendre conscience du rôle de l'élément discriminant.

Grâce à ce système, toute syllabe nouvelle d'un mot nouveau apparaît elle-même comme un assemblage d'éléments consonnes et voyelles isolés antérieurement et par conséquent familiers. Plus que cette année encore, l'an prochain les tâches dites d'entraînement comporteront des mots dont ce sera tout d'abord la partie initiale qui présentera la synthèse nouvelle, le reste du mot comportant, lui, un élément emprunté à deux mots connus (ayant une partie commune) et rappelés en-dessus. Une série suivante mettra cette synthèse nouvelle en finale. Les remarques d'Ernest Natalis développées dans le N° 7, remarques dont tout le parti n'avait pas été tiré dans les expériences antérieures, dont l'expérimentation le prouve, une réelle portée. Il faut tenir compte aussi de certaines difficultés phonétiques.

On reprochera peut-être à ces fiches de donner aux enfants des

mots d'entraînement tout classés. A partir du moment où le système qui est la clé d'apprentissage a été saisi, le procédé n'a plus le même inconvénient. Pour les faibles au contraire, il renforce par la répétition d'un même son, l'isolement d'un élément moins sûrement acquis. D'autre part, il est possible de brancher sur cette méthode les techniques de M<sup>me</sup> Borel-Maisonny étudiées à l'intention des enfants dyslexiques qu'il faut aider au moyen de gestes appropriés.

La commodité de ces fiches graduées (qui n'excluent pas un travail collectif par groupes : forts, moyens, faibles) est de permettre à chaque enfant de travailler selon son rythme, aux absents ou nouveaux de ne pas troubler la classe, aux faibles d'avoir toujours un travail à leur portée. Elles constituent un outil dont les élèves peuvent découvrir l'utilisation et diminuent considérablement le rôle didactique du maître qui n'a plus qu'à accueillir les remarques en travail collectif ou à signaler les erreurs dans le travail individuel. Comme une automobile, ce système comporte un changement de vitesse.

En effet, des combinaisons variées sont possibles, certaines séries de fiches pouvant faire l'objet de 6 tâches graduées. L'autocorrection est assurée. Bien que ce ne soit pas souhaitable, on peut travailler normalement avec une quarantaine d'élèves en adoptant une organisation qui ne s'impose pas jusqu'à 25.

Cette méthode demeure à l'état de prototype. Expérimentée depuis trois ans sur une centaine d'élèves et modifiée chaque année sa confection représente un gros travail au stade artisanal. Elle ne peut donc être utilisable que si elle est fabriquée en assez grande série ; elle dispenserait l'Eduteur de toute préparation matérielle et pourrait être employée même par des débutants, surtout lorsqu'un étalonnage des tâches aura pu être effectué sur une plus grande quantité d'élèves.

M. MANENT.



# ABONNEMENTS 1953-1954

Tous nos abonnements suivent l'année scolaire : d'Octobre à Juillet  
Ecole Nouvelle Française, 1, rue Garancière  
C. C. P. Paris 5255-74 — ODEon 54-99

TARIF POUR LA FRANCE : Abonnements.....	650 fr. par an
— de soutien.....	1.000 fr. —
VENTE au N° .....	120 fr. —
TARIF POUR L'ETRANGER .....	750 fr. —

SUISSE : M<sup>lle</sup> Michèle JOZ-ROLAND,  
1, rue Ami-Lullin, Genève  
Vente au n° .....

10 fr. suisses  
1 fr. 40 suisse

BELGIQUE : M<sup>lle</sup> Alice CLARET,  
21, avenue de Foestraets, Uccle-Bruxelles  
pour E.N.F. c.c.p. n° 609-35  
Vente au n° .....

120 fr. belges  
22 fr. belges

## Prière de bien vouloir :

- Indiquer s'il s'agit d'un **réabonnement**
- **Ecrire en capitales** tous les noms propres (nom de l'abonné, de sa rue, de sa ville).
- **Suivre exactement la suscription** de l'abonnement précédent, le nom surtout, (particulièrement dans le cas des établissements d'enseignement) pour éviter les envois en double.
- En cas de **changement d'adresse** ou de modification quelconque, joindre l'**ancienne bande et 30 fr. en timbres** (indispensable).
- Toujours indiquer au verso la destination de vos virements.
- **Avertissez-nous si vous désirez ne pas renouveler** votre abonnement le silence étant considéré comme un renouvellement tacite. Pour un désabonnement demandé **en cours d'année**, prière de nous régler les **numéros reçus** (120 frs par numéro).
- Merci de votre soin, qui évitera les erreurs et nous fera gagner du temps.

## DÉJA PARUS

1. Les Principes de l'Education Nouvelle (F. CHATELAIN).
2. L'Education nouvelle dans la famille (P. GOUTET et Anne JACQUES). (*épuisé*).
3. L'expression dans l'éducation nouvelle (R. COUSINET).
4. Utilisation des Musées à l'école active (G. DREYFUS-SÉE).
5. Un centre d'intérêt dans une école du Nord (G. LARY).
6. Une école rurale belge : Clabecq (R. CHÉRON).
7. L'apprentissage de la lecture (M. MANENT).
8. L'Etude du Milieu (L. LEFÈVRE).
9. Bêtes et Plantes en classe (Ch. MARTIN).
10. La discipline dans l'éducation nouvelle (F. CHATELAIN).
11. L'Etude Sociale (R. COUSINET).
12. La documentation dans l'éducation nouvelle.
13. Le Jeu dramatique et l'enfant (J. MAJALUT).
14. Une école de Parents (P. CHAMBRE).
15. L'Education musicale (R. COUSINET).
16. L'Utilisation des Loisirs (Y. WIDMANN).
17. Une école nouvelle, La Source, à Bellevue (Seine-et-Oise).
18. Enfants déficients (D<sup>r</sup> HOFFER et M<sup>me</sup> LAUNAY).
19. L'Etat présent de l'Education Nouvelle. Position de l'Ecole Nouvelle Française (R. COUSINET et F. CHATELAIN).
20. Le Home chez nous (Ad. FERRIÈRE).
21. Exemple de travail libre (M. C. MOUZE).
22. La collection de timbres à l'Ecole (M. IGOT).

Chaque numéro : 120 fr. français  
» » : 22 fr. belges  
» » : 1 fr. 40 suisse

---

## L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

1, rue Garancière, Paris (6<sup>e</sup>)

EDITIONS DES PRESSES D'ILE DE FRANCE