

Extraits de Bruliard Luc : Transformation du système scolaire et innovation de la pédagogie Freinet : l'exemple de la *Commission enseignement spécialisé* de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (1945 - 1993), thèse en sciences de l'éducation de 2002, université de Bordeaux 2 dir. J. Testanière

## **A. Période 1962-1968 pp. 170-177-**

### **2.4.6.1. L'apprentissage de la langue :**

La question de l'apprentissage de la langue occupe une place majeure dans les débats de la commission. La conception de cet apprentissage s'articule autour de notions telles que l'expression orale, le texte libre, l'apprentissage de la lecture, de l'orthographe et la publication de journaux.

#### **L'expression orale :**

Des « techniques parlées » sont présentées et discutées dans un cahier de roulement dont le contenu datant de 1966 est tardivement publié dans *L'Éducateur* en 1973 (COMMISSION ENFANCE INADAPTEE 1973). Les débats ne se contentent pas d'une présentation des expériences menées dans les diverses classes mais touchent directement la question de l'expression dans la pédagogie Freinet. L'effet cathartique de l'expression libre est largement revendiqué mais dans des modèles interprétatifs différents. Si certains, comme Gaëtane MEUNIER inscrivent la nécessité pédagogique de pratiquer les techniques parlées par sa découverte de la psychanalyse (elle cite Marthe ROBERT et Jacques LACAN), pour Paul LE BOHEC (p.10), l'enseignant doit se détacher du rôle psychanalytique pour être « le neutre bienveillant dont l'enfant a besoin ». La pratique des méthodes actives suffit à elle seule. D'autres positions sont plus « familiaristes », en se fixant comme but de rendre les enfants « heureux » (Luce MAGNE, Jacqueline COSTEDOAT). L'expression est, en tout état de cause, prônée en tant que telle, pour ce qu'elle apporte à l'individu. Jacques MORAIN revendique l'importance de la création pour celui qui crée, la valeur de l'acte créateur ne devant pas être négligée au profit des créations publiables. En pratique, soulignons le rôle important donné aux marionnettes comme support « thérapeutique » et pédagogique (cf. COLLECTIF 1968 d).

#### **L'apprentissage de la langue écrite :**

La présentation des pratiques effectives des « techniques Freinet » dans les classes spécialisées montre que les praticiens privilégient l'adaptation de ces « techniques » à leurs élèves plutôt que la création de dispositifs particuliers

#### **Le texte libre :**

Le texte libre est peu évoqué en tant que tel car c'est une technique « qui va de soi ». L'évocation de sa pratique s'inscrit plutôt dans une réflexion plus générale sur l'expression ou l'enseignement de la langue écrite. Un dossier particulier lui est cependant consacré en 1964 (COLLECTIF 1964). Les caractéristiques du texte libre sont largement débattues. Si les auteurs admettent le caractère redondant, la pauvreté syntaxique et le manque de réalisme des productions des classes de perfectionnement, des modulations sont possibles. Des voix s'élèvent pour faire part des difficultés posées par cette technique à des publics difficiles (cf. ANONYME [R. GIOT] 1968 : 22).

L'exploitation des textes libres fait place à deux variantes. L'une privilégie l'expression, la production quantitative l'emportant sur le travail d'exploitation orthographique et grammatical. L'autre prône une limitation du nombre de textes et leur exploitation plus intense.

Les effets cathartiques occupent une place importante dans la référence au texte libre. On retrouve cette référence de manière chronique dans l'ensemble des contributions (cf. par exemple C. RAUSCHER (1963) et J. METAY (1968) dans la lignée des travaux de Paul LE BOHEC. Mais les textes libres sont aussi l'occasion de connaître les enfants :

« ...ces textes n'amènent-ils pas aussi à une meilleure connaissance de la psychologie infantine et de son processus, des possibilités intellectuelles de nos débiles et inadaptés, et de la façon dont ils utilisent leurs « outils intérieurs » : mémoire, attention, sensibilité etc. » (COLLECTIF 1964 : 48).

C'est donc plutôt dans la continuité de la pédagogie Freinet que s'opère la pratique du texte libre dans les classes spécialisées, à la fois comme élément de cette « unité de l'enseignement » propre à C. FREINET (cf. C. GUIHAUME 1994) mais aussi comme outil de découverte et de connaissance de l'enfant.

C'est souvent à partir du texte libre que s'élabore le travail sur l'orthographe. Les praticiens échangent volontiers sur les diverses formes d'incitation à rédiger des textes qu'ils proposent dans la pluralité des cas qui se présentent lors du passage du texte oral à la rédaction proprement dite. Le travail spécifique sur l'orthographe est beaucoup plus utilitaire que métalinguistique ; motivé et justifié par le caractère public des écrits (textes libres imprimés et journaux scolaires), le travail orthographique se compose d'exercices brefs mais fréquents qui se substituent aux leçons pour « faire

acquérir les notions simples requises, pour rendre possibles les échanges par l'expression écrite » (COLLECTIF 1963 : 22)

### **La lecture :**

La lecture est un sujet beaucoup plus souvent évoqué et discuté. En effet, ce n'est pas seulement une technique mais un cadre d'apprentissage inévitablement didactique. Et en la matière, les considérations pragmatiques laissent peu de place à la doctrine et à l'orthodoxie.

Les problèmes posés sont clairement exposés dès le début des années soixante (cf. COLLECTIF 1963) :

- S'adapter à la composition et l'hétérogénéité du public
- utiliser les textes libres et la correspondance
- trouver ou créer des outils répondant aux difficultés d'ordre technique :

lectures classées et graduées, fichier de mots classés par sons ou de mots autour d'une difficulté donnée

- pratiquer la coopération entre lecteurs et non lecteurs.

Première difficulté : les supports de lecture sont inadaptés à un public dont les préoccupations ne coïncident pas avec le contenu des documents qu'ils sont capables de lire. Aussi, les supports de textes enfantins (*Gerbes, Infantines*) constituent avec les publications de type documentaire (*BT*) un précieux recours. Mais les publications de l'Ecole Moderne ne sont pas les supports exclusifs.

Autre sujet de discussion, les capacités intellectuelles et psychiques nécessaires pour cet apprentissage. Grosso modo, c'est l'âge mental de 7 ans qui est jugé bon pour qu'un apprentissage soit possible. Charles RAUSCHER (p. 13) s'appuie sur Rudolf STEINER selon lequel « l'enfant n'est préparé pour la lecture qu'après 7 ans. Georges GAUDIN confirme l'idée de 6 à 7 ans d'âge mental comme âge de la lecture. Pour autant, le recours aux tests (celui de René ZAZZO notamment) est jugé peu utile pour évaluer les aptitudes à la lecture des enfants.

C'est donc une formulation des critères « scientifiques » et en l'occurrence au modèle piagétien qui prévaut, ce aux dépens des conceptions iconoclastes de C. FREINET (l'émergence de la pensée scientifique par l'application des méthodes naturelles à 7 ans plutôt qu'à 12).

En effet, les supports utilisés dans l'apprentissage de lecture sont largement dépendants des productions issues des pratiques propres à la pédagogie Freinet (texte libre, correspondance, éditions de la C.E.L.). Toutefois, les démarches didactiques, loin

de se plier à un quelconque académisme, sont très variées. En effet, elles s'adressent à des enfants aux aptitudes différentes et qui ont déjà un parcours scolaire durant lequel ils ont abordé la lecture par différentes méthodes. Aussi :

« Il n'y a pas dans l'enseignement des inadaptés, une méthode passe-partout, même globale, qui soit adaptée à chaque cas. Chaque enfant pose un problème particulier (PERE in COLLECTIF 1963 : 3). « On ne peut pas faire avec les débiles de la globale totale : ils connaissent certaines choses. De la synthétique ? ils n'ont pas l'esprit assez rationnel » (B. MONTCLAIR in COLLECTIF 1963 : 3).

Les difficultés d'apprentissage, la nécessité de remotiver des enfants souvent marqués par l'échec poussent les militants à rejeter, dans un premier temps des méthodes strictes qu'elles soient globales ou combinatoires, ce que confirme un anonyme :

« Pas de méthode ou plutôt une méthode par élève, celle qui lui convient. Les uns syllabent, utilisant ce qu'ils avaient appris sans pouvoir l'utiliser ; d'autres apprennent à lire globalement...; de toute façon, ils apprennent à lire parce qu'ils lisent, parce qu'ils sont en confiance dans un milieu naturel et aidant » (ANONYME in COLLECTIF 1963 : 15).

La dimension plus strictement didactique laisse place à une variété importante et un pragmatisme absolu pour faire accéder les enfants aux activités de décodage - codage. Celles qui portent sur l'apprentissage des sons s'appuient autant sur la gestuelle empruntée à Suzanne BOREL-MAISONNY qu'à la fabrication d'outils spécifiques par les enseignants, la recherche d'association avec des mots « chargés d'affectivité », des jeux de lecture des comptines etc. Face à un apprentissage jugé laborieux et difficile, tous les moyens sont utiles et s'appuient sur deux principes :

- le refus du forçage (pour éviter tout blocage et refus de la part de l'enfant)
- la distinction explicitée aux enfants entre activité de lecture et entraînement sous formes de jeux ou d'exercices.

La caractéristique essentielle du discours sur l'apprentissage de la lecture des praticiens Freinet des classes spécialisées est la mise en oeuvre de démarches pédagogiques pragmatiques qui font parfois fi des principes de la méthode naturelle. Ils utilisent à la fois les supports motivants que proposent les techniques Freinet et adoptent

des modèles didactiques variés (voire dialectiquement contradictoires) dans une démarche à la fois volontariste et empathique. Dans ce domaine, ils rejoignent les préoccupations similaires de l'ensemble des enseignants chargés des classes spécialisées.

La modernité d'une telle conception de l'enseignement de la lecture est confortée sans doute par les échanges entre praticiens Freinet et leurs collègues spécialisés d'autres horizons. C'est ainsi qu'on peut lire dans le compte-rendu des journées de Beaumont de juin 1965 le passage suivant :

« Une expérience comparative menée à Beaumont depuis un an entre deux classes, l'une pratiquant la méthode globale à départ expression libre, l'autre pratiquant la méthode Borel-Maisonnny, ainsi que de très nombreuses études américaines permettent de penser que la différence d'efficience des méthodes n'est pas significative sur le plan des résultats et que le climat de l'apprentissage importe plus que la méthode.

Par ailleurs, il paraît important que le maître emploie la méthode correspondant à son tempérament personnel, l'engagement de celui-ci étant une condition d'un enseignement efficace »

(ANONYME 1966 b : 6).

Pour autant, les débats « doctrinaires » sur la lecture ne disparaissent pas complètement comme en témoigne la passe d'armes qui oppose dans les colonnes de *Echo*, Michel LOBROT et Georges GAUDIN. Dans cette revue, Michel LOBROT réplique fermement aux critiques formulées par C. FREINET dans *L'Éducateur* sur son livre *Psychologie de la langue écrite* qui lui fait notamment reproche de ne pas citer une œuvre (la sienne) auquel son ouvrage se réfère implicitement. Dans un style offensif, Michel LOBROT se démarque de C. FREINET à qui il reproche à son tour de confondre apprentissage de la lecture et de l'écriture :

« Si nous poursuivons notre lecture, nous voyons Freinet déclarer, en trois lignes, qu'on n'apprend pas à lire en lisant mais en écrivant . Je regrette, Freinet, il y a des études sérieuses (bien qu'elles soient faites par des « intellectuels ») qui prouvent qu'on apprend à lire en lisant ! Il faudrait au moins se donner la peine de réfuter de telles études. Cela n'enlève, d'ailleurs, rien à la « méthode naturelle » de lecture. On peut partir de n'importe

quoi pour apprendre à lire, même d'un texte écrit ou composé par l'enfant - et peut-être est-ce là le meilleur procédé. Il n'en reste pas moins une différence radicale entre les processus psychiques mis en jeu dans la lecture et l'écriture (en tous sens du mot), et ceci est capital. Freinet, là encore, qui a découvert une excellente technique pour l'apprentissage de la lecture, mélange tout et veut que la lecture devienne l'écriture, sous prétexte qu'il faut unir les deux. On ne peut imaginer un pire confusionnisme » (M. LOBROT 1966 : 22 - 23).

Ce n'est pas C. FREINET qui réplique à des critiques qui ne portent pas seulement sur la question de la lecture mais qui égratignent aussi l'anti-intellectualisme du « pape de l'Ecole Moderne » dont l'autoritarisme et le dogmatisme sont fustigés mais Georges GAUDIN. Celui-ci s'en prend plus au ton de la critique qu'au fond d'un débat sur la lecture auquel le texte de Michel LOBROT aurait pu, selon lui, se circonscrire (cf. G. GAUDIN 1966 b : 40 - 42). Il regrette qu'après « de telles outrances », un véritable débat ne puisse s'instaurer et réintroduit à l'occasion le double aspect idéologique de la conception « freinetienne » de la scientificité, la primauté de la recherche empirique des praticiens sur la démarche expérimentale et le réductionnisme qui consiste à soumettre la démarche scientifique au jugement idéologique sur les résultats attendus.

### **L'écriture :**

Au niveau de l'apprentissage de l'écriture, l'emploi conjoint ou circonstancié de méthodes est aussi de mise. Si des méthodes employées par l'Education nouvelle sont jugées mieux adaptées à la psychologie de l'enfant, les méthodes gestuelles sont considérées comme nécessaires en cas de difficultés psychomotrices (cf. ANONYME 1966 b : 11). Pour autant, on retrouve également, en parallèle, la critique de méthodes analytiques dont le caractère mécaniste empêcherait les enfants de donner du sens à l'activité (cf. P. CONSTANT 1967).

### **La correspondance interscolaire :**

La correspondance interscolaire est une pratique valorisée, en perfectionnement comme dans l'ensemble des classes du mouvement. Pour autant, elle pose un certain nombre de difficultés spécifiques. Tout d'abord, l'insistance sur les modalités techniques (COLLECTIF 1965) met en évidence la difficulté de trouver des classes suffisamment apparentées. L'impossibilité d'organiser des voyages-échanges (les

conditions d'accueil dans les familles sont trop aléatoires) entraîne les classes dans des formules de rencontres substitutives. Mais la formule classique de la correspondance (échanges collectifs et/ou individuels) n'est pas toujours très motivante et la lassitude des enfants s'exprime à l'occasion (cf. J. LE GAL 1967 b).

Ces difficultés n'empêchent pas le développement de ces pratiques tout comme la diffusion de journaux scolaires puisque sur le millier de journaux reçus en novembre et décembre 1967 à Cannes, on en compte pas moins de 170 issus des classes de perfectionnement (cf. ANONYME 1968 c : 31).

## **B. Période 1968-1981 pp. 301- 305**

### **3.3.3.2. Apprentissage de la langue**

#### **La langue orale**

Peu de pratiques originales sont présentées. On trouve dans les documents consultés un rappel de l'organisation de l'entretien (*Chantiers* 1974 n° 23), des activités de « jeux dramatiques » (cf. G. BERBAIN 1971), de marionnettes (C. ECKSTEIN 1971) et à partir de 1976, du fait de la diffusion des théories du capital culturel, une réflexion et des propositions de travail sur la « structuration du langage ». Il s'agit, à partir du constat des difficultés à s'exprimer des enfants d'introduire des outils déclencheurs d'expression et de combiner des activités permettant à la fois la « libération » du langage et l'intégration des structures langagières. Il convient de noter, qu'au-delà d'un discours essentiellement centré sur la libération de l'expression, sont introduits des exercices d'entraînement (comme, par exemple l'imitation de poèmes). L'attitude strictement attentiste (l'enfant parlera quand il sera prêt à le faire) ou culturaliste (les niveaux de langage se valent) n'est pas à l'ordre du jour. La libre expression n'est pas jugée incompatible avec une pédagogie de la formulation (cf. C. LERAY 1977).

#### **La lecture**

La lecture tient toujours une place importante dans les débats d'ordre pédagogique. Cette discipline donne d'ailleurs lieu à une actualisation de la réflexion menée dans les années soixante, actualisation concrétisée par la publication en 1972 d'un dossier coordonné par les enseignants belges Jean AUVERDIN<sup>1</sup> et Christiane LEVEQUE. Ce travail se situe dans la lignée de la méthode naturelle de lecture :

---

<sup>1</sup> Soulignons l'hommage rendu à Jean AUVERDIN par Jean-Pierre POURTOIS, ancien instituteur Freinet devenu professeur d'université dans un entretien accordé à l'auteur de ces lignes.

«L'enfant parvient à lire sans leçons spéciales, par la vie, répercutée ici par l'expression écrite. La pensée de l'enfant traduite par l'écrit et magnifiée par l'imprimerie augmente le sentiment de puissance » ( J. AUVERDIN / C. LEVEQUE 1972 : 20).

Les pratiques d'apprentissage de la lecture demeurent cependant variées. Si certains demeurent fortement attachés à la Méthode Naturelle de Lecture (cf. E. VILLEBASSE 1976), d'autres n'hésitent pas à y adjoindre l'utilisation de la gestuelle Borel - Maissonny, la méthode du « sablier », l'utilisation de manuels (cf. M.-L. MESSANA 1976). L'attachement à l'apprentissage de la lecture par l'écriture est aussi réaffirmé (cf. R. UEBERSCHLAG / J.-P. LIGNON 1973). La lecture est perçue essentiellement dans sa dimension affective (cf. P. SEYKENS 1971 a), à travers ce qu'en disent des psychanalystes comme Colette CHILAND. Et généralement, c'est le souci de proposer des activités de lecture originales qui prévaut : ateliers de lecture (cf. M. ALBERT / B. GOSSELIN 1978, B. GOSSELIN 1979 a), utilisation des outils documentaires (cf. M. GABARET 1978 a), réalisation et diffusion d'albums faits par les enfants (cf. J.-C. SAPORITO 1979 et M. FEVRE 1979). La volonté d'instaurer des pratiques alternatives à l'apprentissage systématique est également affirmée (cf. P. SASSATELLI 1978). En revanche, des questions telles que l'efficacité en terme de contenu, l'évaluation des activités proposées, l'utilisation des compétences des enfants sont quasiment absentes. Les problèmes pédagogiques ne sont pas gommés pour autant. Celui plus spécifique au travail avec les adolescents est régulièrement soulevé. Le nivellement des niveaux scolaires dans les classes spécialisées, notamment les classes d'adaptation soulève également de nouvelles formes de difficultés. A cet égard, le témoignage de Monique RUIZ, institutrice de classe d'adaptation dans la Vienne est éloquent. Elle expose l'organisation des ateliers didactiques pour non-lecteurs sans intervention massive de l'adulte :

« Je regrette la classe hétérogène à plusieurs cours où l'appel de l'aîné, l'aide aux plus jeunes sont des motivations si importantes, des encouragements permanents à l'autonomie, à la socialisation » (M. RUIZ 1975).

### **Expression écrite, orthographe, grammaire**

La période est marquée par la coexistence de pratiques et d'entrées idéologiques diverses envers la question de l'apprentissage de la langue écrite. Le refus



des formes traditionnelles d'enseignement de la langue forment l'essentiel du corpus mais les alternatives proposées n'ont plus de caractère homogène. Les « classiques » de la pédagogie Freinet (texte libre, correspondance scolaire, imprimerie, journal scolaire) sont évoqués mais on n'y retrouve guère cette « unité de l'enseignement » comme cohérence interne.

On trouve à peu près trois types de liens pédagogiques à l'apprentissage de la langue :

1. Une attitude traditionnelle en pédagogie Freinet de productions imprimées, communiquées puis exploitées qui semble majoritaire au sein des praticiens même si ce n'est pas le cas dans la littérature étudiée.

2. Une volonté d'appropriation de l'outil linguistique et notamment de l'orthographe, outil de sélection sociale privilégié. Ainsi, Paul LE BOHEC explore-t-il la linguistique pour y trouver notamment une manière d'attaquer la grammaire traditionnelle sur laquelle s'appuie, selon lui, cette sélection (cf. P. LE BOHEC 1971). Mais c'est surtout Jean LE GAL, qui en quête du « crayon à écrire sans faute » va entamer une recherche qui le mènera jusqu'à la thèse de doctorat (cf. J. LE GAL 1979 et J. LE GAL 1998). De manière plus surprenante, on trouve un éloge de l'ouvrage *La rééducation orthographique* de C. SILVESTRE de SACY et S. de SEHELLES (cf. M. PIGEON 1971 ou 1972).

3. Une position « libertaire » consistant à refuser non seulement les didactiques classiques mais aussi les pratiques traditionnelles de la pédagogie Freinet. C'est une conception de l'enseignement largement inspirée par Alexander Sutherland NEILL qui ne se réduit évidemment pas à l'apprentissage de la langue écrite comme en témoignent les exemples suivants.

Ainsi, la correction collective du texte libre est-elle parfois remise en cause. Jean-Paul BOYER, chargé d'une classe de perfectionnement en Loire-Atlantique fait le constat du peu de textes produits par sa classe. De ce fait :

« Maintenant, on a abandonné la correction collective qui était longue et ennuyeuse ; il n'y a qu'une correction individuelle à la demande de l'enfant. Les textes peuvent être présentés soit à l'entretien du matin, soit à la réunion du soir, soit au Conseil de coopérative » (...) Aussi, je dis maintenant, tant pis si l'enfant n'écrit pas ; de toute façon, il a des outils à sa disposition et puis il a aussi d'autres moyens d'expression qu'il peut utiliser

(théâtre, danse, musique, peinture, chant) » (J.-P. BOYER  
1975 : 17).

On retrouve l'influence « summerhillienne » chez un militant de l'Aisne, Jean-Pierre LIGNON. Il s'agit pour lui, notamment en ce qui concerne l'apprentissage de la langue, de permettre à l'enfant de « désapprendre ce qui a été mal appris ». Le procédé proposé consiste à faire abandonner à l'enfant « l'écrit stéréotypé » en l'accompagnant dans une régression jusqu'au gribouillage avant un réapprentissage :

« Il s'agit là d'une activité de désapprentissage qui permet à l'enfant de repartir sur des bases nouvelles, des bases d'expression. Ensuite peut se faire un véritable apprentissage de la lecture non par la lecture elle-même mais apprentissage de la lecture par l'écriture » (R. UEBERSCHLAG / J.-P. LIGNON  
1973 : 7).

Notons qu'une conception aussi radicale trouve un écho relativement important puisque l'entretien de Jean-Pierre LIGNON publié dans *L'Éducateur* est repris dans l'ouvrage collectif *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent*. Elle ne fait cependant pas l'unanimité comme en témoigne, entre autres, la réaction de Bernard GOSSELIN. Celui-ci se demande si le procédé qui consiste à faire table rase du passé scolaire est profitable ou bloquant. Il souligne le danger de provoquer par le « désapprentissage » une rupture dans la continuité historique et sociale de l'enfant et l'éventualité pour celui-ci de se trouver en conflit vis-à-vis des références qu'il s'est forgé jusque là, de ce qu'il a appris auparavant, notamment dans le milieu familial (cf. B. GOSSELIN : 1973 b) . La correction des textes avant publication garde toutefois ses défenseurs comme en attestent des exemples publiés (par exemple C. PROVOST 1978).

Les pratiques d'expression écrite continuent aussi à être diffusées, notamment à partir de la fin des années soixante-dix (cf. M. GABARET 1979). Elles proviennent presque exclusivement des enseignants de S.E.S. On trouve plus précisément un dossier consacré au journal scolaire (cf. A. L'HONORE 1979) et un travail sur la création de romans (M. MERIC 1979). Mais c'est surtout le domaine de la correspondance scolaire qui est le plus diffusé.

La correspondance scolaire est une véritable institution de la commission. On y trouve en permanence une à trois personnes chargées de mettre en relation l'ensemble des demandes de correspondance. Le dossier pédagogique qui en est l'outil de référence, bien que publié en 1970, (M. BARRE / G. GAUDIN / P. VERNET 1970)

rassemble essentiellement des contributions datant de la période 1962-1965. Il propose une présentation très structurée de trois types de correspondance : les envois d'imprimés, la correspondance régulière classe à classe et la correspondance individuelle d'enfant à enfant. Les combinaisons entre ces diverses formes sont, bien entendu, monnaie courante. On trouve dans ce dossier des divergences sur la question de l'exploitation thématique de la correspondance. Pour Michel FALIGAND, instituteur à Paris, des échanges sur thèmes permettent de ménager l'intérêt des enfants. Pierre YVIN s'oppose à une telle conception qui uniformise une expression laquelle doit demeurer authentique.

Ce document ne reflète cependant pas l'évolution des pratiques, à savoir une certaine déstructuration des modalités classiques d'échanges. La correspondance libre (qui ne s'embarrasse pas des contingences habituelles de régularité des échanges, de couplage entre envois individuels et collectifs etc.), la correspondance en réseau, les courriers entre enfants sans intermédiaire, la correspondance sauvage qui consiste à écrire et à répondre n'importe quand à n'importe qui élargissent la notion au risque, peut-être de diminuer l'intérêt pédagogique d'une telle activité. Lors du congrès de Lille (1972), les débats sur ses nouvelles formes de correspondance vont bon train. Les partisans (tel Bernard GOSSELIN) voient la perspective d'une multiplication des formes d'échanges et de communications. D'autres (comme C. ECKSTEIN qui enseigne dans la Marne) restent attachés à une « réelle correspondance classique » plus facile à maîtriser sur le plan pédagogique ( cf. ANONYME 1972 c). Car là aussi, la question du contenu pédagogique est parfois en suspens. Ainsi, dans un long texte explicatif sur la correspondance distribué aux parents d'élèves de sa classe, Michel GIRVAL, instituteur à Decazeville ne fait pas la moindre allusion aux bénéfices en terme d'acquisitions scolaires de cette pratique (cf. M. GIRVAL 1971)

## **C. Période 1981-1993 : pp. 390-396**

### **4.3.8.2. L'apprentissage de la langue orale**

Les références à l'apprentissage de la langue orale concernent presque exclusivement ce que les enseignants Freinet appellent *entretien* ou *Quoi de neuf ?* et qui donne lieu à un dossier publié en 1989 (cf. *Chantiers*, 1989, n° 156 - 157, pp. 43 - 82). La variabilité des modes de fonctionnement d'un moment de classe ritualisé et institutionnalisé servant symboliquement de sas entre la sphère privée et le monde de la

classe est visible à travers les diverses contributions. La libre parole des enfants représente la base indispensable des échanges mais la fonction de l'entretien varie souvent. Certains enseignants privilégient la fonction phatique du langage, avec le risque de la promotion du simple bavardage si le cadre institutionnel de l'entretien n'est pas rigoureux ; d'autres voient dans cette expression orale l'amorce d'un travail pédagogique plus conséquent en proposant, à partir des propos des enfants, une exploitation via le texte libre, l'enquête etc.<sup>2</sup> ; d'autres encore y accueillent pèle mèle libres propos et règlement des conflits internes.

Le travail strictement didactique sur la langue orale n'est absolument pas mentionné sinon par une contribution de Monique MERIC qui propose des activités de « déblocage » à partir des lettres de l'alphabet pour améliorer le vocabulaire (cf. M. MERIC 1985 a). En fait on perçoit nettement dans ce domaine une oscillation entre une conception d'un apprentissage naturel de la langue par la promotion des échanges horizontaux et l'apport de la psychanalyse dans la recherche de cadres structurant le langage. C'est l'objet de débats dont François VETTER (1983 b) se fait l'écho.

Comme lors de la période précédente, les enseignants de la commission restent fondamentalement attachés à l'expression libre des enfants au sein de la classe. Ils recherchent des formes adéquates d'échanges et d'utilisation pédagogique (même si cette dernière n'est jamais systématique). La dimension cathartique est cependant moins privilégiée et laisse place à une inscription plus collective et institutionnelle des échanges. La dimension strictement didactique de l'apprentissage est, quant à elle, toujours jugée inutile.

#### **4.3.8.3. La lecture**

En matière de lecture, c'est encore une conception pragmatique de l'apprentissage qui prend le dessus sur le dogme. Ainsi, la méthode naturelle ou relationnelle prônée par le mouvement est-elle très peu évoquée. Les références théoriques appelées sont plutôt celles que diffusent l'A.F.L. et Jean FOUCAMBERT. Une liste de conseils demandés à celui-ci pour aider les enfants à réussir en lecture est publiée (cf. *Chantiers*, 1984, n° 101, pp. 13 - 14). Un article de ce spécialiste est également repris comme contribution au débat plus général mené sur la lecture durant l'ère Jean-Pierre CHEVENEMENT (cf. J FOUCAMBERT 1986). Certains enseignants comme Joël BARRAULT (1983) s'en réclament mais convoquent encore le travail de

---

<sup>2</sup> Cf. un exemple de dictée à l'adulte dit *texte libre oral* proposé par l'instituteur de classe de perfectionnement C. SOBAC (1992).

François RICHAUDEAU, d'Evelyne CHARMEUX, dont des extraits de conférence sont publiés dans *Chantiers* (1991, n° 179, pp. 10- 11) et Gérard CHAUVEAU. Il s'agit de mettre à l'index l'oralisation au profit de la recherche et de l'anticipation du sens, d'un travail d'imprégnation des structures de la langue écrite, tout cela « dans le cadre d'activités de communication vraies et non de situations artificielles (J. BARRAULT 1983 : 7).

Les témoignages d'expérience ne manquent pas. Ils concernent les problèmes spécifiques de la lecture dans les classes spécialisées (cf. C. DIFFELS 1984), les choix des supports de lecture (cf. N. GRANGE /J.P. MAURICE 1983, R. BEAUMONT 1989, P. GENESTE 1993), les thèmes de lecture (M. FORGET 1984), la lecture documentaire (cf. M. FEVRE 1993), des activités plus ludiques (cf. M. MERIC 1984 b), les activités de promotion comme les Projets d'Action Educative (cf. M.-C. SAN JUAN 1986) ou les concours de lecture (cf. J. CHARRON 1992 b).

C'est également le comportement de lecteur et le rapport à l'écrit qui fait l'objet d'une attention particulière. On le voit à travers l'évaluation que propose Michel LOICHOT de ce que les enfants lisent à l'internat dans lequel il travaille (cf. M. LOICHOT 1984). Au « hit parade » des emprunts, on trouve juste après la bande dessinée, les livres de poésie et ce résultat surprenant suscite l'intérêt de Christian POSLANIEC (1984) qui souhaite prolonger de telles enquêtes par une évaluation plus qualitative menée à partir d'entretiens. Mais la part belle est donnée aux animations autour du livre (cf. R. MERCIER 1988 et S. KUEHM 1990) et notamment la reprise de l'émission *Apostrophes* en classe, à savoir la présentation débattue d'ouvrages lus ou consultés par les enfants. Cette idée, lancée par Didier MUJICA (1987), fait des émules puisque Jean-Pierre MAURICE (1989) va jusqu'à filmer les présentations d'ouvrages par ses élèves. A la fin des années quatre-vingt, c'est le travail sur la presse qui est particulièrement valorisé. Sophie KUEHM (1989) et Monique MERIC (1990) utilisent le *Journal des enfants* tandis qu'une mobilisation pour la reconnaissance de la presse jeune et du droit des jeunes à s'exprimer dans la presse voit le jour à l'occasion de la célébration du bicentenaire de la révolution française (cf. M.-N. FROIDURE 1989 et 1991)<sup>3</sup>.

Ce redoublement d'imagination pour mobiliser les élèves fait suite au constat des difficultés rencontrées pour enrichir et renouveler la réflexion de la commission sur

---

<sup>3</sup> On perçoit ici l'influence du CLEMI qui popularise au sein du milieu enseignant l'oeuvre de Janus KORCZAK.

la lecture. Ces difficultés prennent relief lors de la participation de l'I.C.E.M. à un colloque sur la lecture organisé en 1985 à Chatellerault. Pressenti pour représenter la commission en tant qu'intervenant dans un atelier, Michel ALBERT (1984) fait part des limites de son expérience pratique, du recul nécessaire à prendre vis-à-vis de cette pratique (sans compter le manque de préparation concertée) et de l'absence d'une démarche vraiment singulière en lecture des enseignants Freinet. En écho, Michel FEVRE revient sur cette absence :

« Nous n'avons pas échangé sur la LECTURE entre nous, ni dans la Com ni dans *CHANTIERS*, depuis plusieurs années »  
(M. FEVRE in *Contact*, 1984, n° 4, P. 12).

Quant à Patrick ROBO, dans le même numéro de *Contact*, il estime que la commission en est resté au travail laissé par Evelyne VILLEBASSE et Marie-Rose MICHAUX quelques années auparavant. Un peu plus tard, il interprète l'absence de circuit lecture au sein de la commission comme un symptôme (cf. P. ROBO in *Contact*, 1985, n° 7, p. 1).

Toujours est-il que Liliane DUQUENNE, représentante de l'I.C.E.M. à ce colloque a bien du mal à rivaliser avec ces pointures de la lecture que sont Jean FOUCAMBERT, Evelyne CHARMEUX, Laurence LENTIN ou Rachel COHEN (cf. M. SCHOTTE 1984), ce que reconnaît même implicitement Bernard DONNADIEU (1985 a), représentant du C.A. à l'occasion de la sortie d'une plaquette commune aux 7 mouvements organisateurs du colloque. La leçon sera utile puisque lors d'un autre colloque sur la lecture organisé à Paris en 1990 et fruit de la collaboration entre l'I.C.E.M. et l'E.N. des Batignolles, les représentants du mouvement, comme Danièle DE KEYSER défendront avec conviction et brio la Méthode Naturelle de Lecture.

#### **4.3.8.4. L'expression écrite**

Les pratiques d'expression écrite sont bien présentes durant toute la période. C'est le cas, bien entendu, du texte libre qui fait l'objet de nombreuses contributions. Très classiquement, c'est l'élément de base de l'écrit<sup>4</sup> à partir duquel s'élabore une partie de l'apprentissage de la langue écrite.

D'autres pratiques d'écriture sont également présentées : réalisation de cartes postales (cf. M. MERIC 1988), d'un conte par des institutrices de Vaulx-en-Velin (cf.

---

<sup>4</sup> Cf. notamment R. BIDEAUX 1983 ; P. CHRETIEN / C. CROZET 1985 ; B. SCHILLIGER / J. CHARRON / M. - P. FONTANA 1989 ; M. LEYDER 1991 ; P. ROBO 1984 f ; P. ROBO 1986 ; C. SOBAC 1992

C. NAY / M. SAUTEREAU / C. SCULCZYNSKI 1985), de poèmes (cf. M. ALBERT / S. JAQUET 1984), d'albums (cf. M. BONCOURT / M. BIALAS 1989). Des projets plus ambitieux voient également le jour ; Chantal LEVESQUE, institutrice dans le Val-de-Marne réalise avec sa classe un roman tiré à 700 exemplaires et diffusé pour financer un séjour en camping (cf. C. LEVESQUE 1984). La classe de Jean-Claude SAPORITO échange avec un auteur de livres pour enfants, PEF (cf. J.-C. SAPORITO 1986). Quant à Adrien PITTION-ROSSILLON (1991 a), il relate les échanges épistolaires entre sa classe et le ministère de l'Agriculture. Suite à lecture d'un article de journal indiquant qu'un sénateur demande que le cobaye soit reconnu comme viande consommable, la classe se mobilise pour empêcher pareille décision...et obtient gain de cause.

Les écrits des enfants tiennent une place importante dans les revues puisque l'aération des pages de *Chantiers* repose pour l'essentiel sur des dessins, des textes ou des poèmes créés en classe. Les journaux scolaires foisonnent. La présentation du travail effectué autour d'eux donne lieu à des témoignages variés<sup>5</sup>, qui sont autant d'aventures pédagogiques et parfois sociales comme en témoigne les problèmes rencontrés par un militant originaire du Var, Jean-Paul BIZET ; le comité local de prévention de la toxicomanie épingle l'instituteur de S.E.S car un texte de son journal reprend une chanson de RENAUD qui ferait l'apologie de la petite délinquance et de la toxicomanie (cf. ANONYME 1986 b).

#### **4.3.8.5. La correspondance scolaire**

Tout comme les sorties scolaires (cf. B. DETHALLE 1991), la correspondance scolaire et le voyage-échange qui la complète occupent encore une place importante comme forme de pédagogie de la communication. Elle concerne selon les années entre 40 et une centaine de classes « mariées » par un responsable (Patrick CHRETIEN, instituteur dans le Rhône puis Maryvonne CHARLES) à partir des demandes (sans compter les correspondances établies par d'autres canaux). Les demandes baissent d'autant que se multiplient, à partir de 1985, les échanges télématiques<sup>6</sup>.

Les témoignages et articles informatifs sont nombreux. Ils font part des modalités d'échange, des pratiques pédagogiques utilisées et des prolongements possibles, sans oublier les difficultés rencontrées dans le cadre de correspondance classe à classe<sup>7</sup> ou lors des échanges à caractère international (cf. C. LERAY 1988). Certains,

---

<sup>5</sup> cf. R. JACQUET 1985 ; M. DAMILANO 1985 ; J.-C. SAPORITO 1985 ; M. MERIC 1985

<sup>6</sup> cf. ANONYME 1981 d ; P. CHRETIEN 1982 ; *Contact* 1986, n° 8, p. 14

<sup>7</sup> cf. S. BENEZET : A.-M.-AUDIGIER 1984 ; mini-dossier de *Chantiers*, 1986, n° 119, pp. 5 - 23 ; Y. FRADIN / J. CHARRON / M.-P. FONTANA 1989.

comme Michel FEVRE (1992 a) insistent sur des aspects particuliers comme la correspondance d'enquête en tant qu'apport culturel complétant les échanges traditionnels. D'autres, comme Frédéric LESPINASSE, instituteur dans le Gard, font témoigner leurs élèves sur l'intérêt de cette pratique (cf. F. LESPINASSE 1984).

La classe transplantée complète souvent la correspondance. On trouve, bien entendu, des classes transplantées utilisant classiquement des centres d'accueil municipaux mais c'est essentiellement le séjour autogéré qui suscite des articles. Daniel TREVISAN, enseignant en S.E.S. dans l'Hérault, décrit très précisément la préparation, le financement et le séjour de sa classe au Pays Basque (cf. D. TREVISAN 1985). Il en est de même avec François VETTER (1986) et Monique MERIC (1989 a). D'autres insistent plutôt sur l'exploitation et la correspondance menée entre deux classes après un séjour commun en classe verte (cf. S. ZANDOMENIGHI / P. PARLANT 1986). L'exemplarité de la correspondance scolaire avec voyage échange repose néanmoins sur l'expérience menée conjointement par Michel SCHOTTE et Jean-Paul BIZET qui décrivent par le menu le travail des élèves et la recherche de financements. Ils parviennent à obtenir de nombreuses subventions d'organismes associatifs mais aussi des Rotary Club et Lion's club locaux pour réaliser ce qu'ils appellent « une correspondance de millionnaires<sup>8</sup> ce qui suscite évidemment bien des réactions.

#### **4.3.8.6. L'orthographe**

Les activités spécifiques centrées sur l'acquisition de l'orthographe sont rares mais elles permettent cependant de saisir l'évolution de la commission dans ce domaine. En effet, c'est à nouveau, comme dans les années soixante, une approche pragmatique qui est développée, privilégiant l'exploitation des productions écrites des élèves plutôt qu'une démarche d'inculcation. Toutefois, pour l'apprentissage des mots d'usage, c'est l'utilisation du carnet ou du cahier de mots qui prévaut (cf. M. GABARET 1985 a). Didier MUJICA (1989) élargit la portée de l'outil à travers un « cahier de références » qui permet à l'enfant de mieux référencer les éléments orthographiques rencontrés. Son outil donne satisfaction comme en témoigne un jeune collègue du Cher qui l'utilise à son tour (cf. D. RIPARD 1990). La commission diffuse également un outil ingénieux

---

<sup>8</sup> Cf. M. SCHOTTE / J.-P. BIZET 1986 a ; M. SCHOTTE / J.-P. BIZET 1986 b ; M. SCHOTTE / J.-P. BIZET 1986 c ; M. SCHOTTE / J.-P. BIZET 1986 d ; M. SCHOTTE / J.-P. BIZET 1986 e ;



mis au point par des militants Freinet de Loire-Atlantique, le Colortho (cf. COLLECTIF 1986). Il s'agit d'un fichier comprenant 6 séries de 20 fiches qui permettent d'étudier les mots invariables, les terminaisons des verbes, les accords, l'orthographe d'usage, les erreurs de sons et les homonymes et dont Monique MERIC (1986) fait une description très fidèle<sup>9</sup>. Plus généralement, l'ensemble des outils orthographiques fait l'objet d'une analyse comme en témoigne l'institutrice de perfectionnement Ouardia NAÏT-SAÏDI (1990).

Les contributions concernant l'orthographe mettent donc l'accent sur l'acquisition de savoirs formels et socialement connotés, loin des tendances libertaires et contestataires de la décennie antérieure. C'est, en fait, la position tenue par Jean LE GAL qui s'impose.

---

<sup>9</sup> On trouve une description précise de cet outil dans l'ouvrage de J. LE GAL / A. MATHIEU (1991) pp. 252 - 255. Trois adhérents de la commission ont participé à son élaboration : J.-P. BOYER, J. LE GAL, M. GABARET.