

CENTRE  
D'ÉTUDES  
PÉDAGOGIQUES

# MÉTHODES ACTIVES

F. J. BERTIER

ÉDITIONS BOURRELIÉ & C<sup>IE</sup> - PARIS

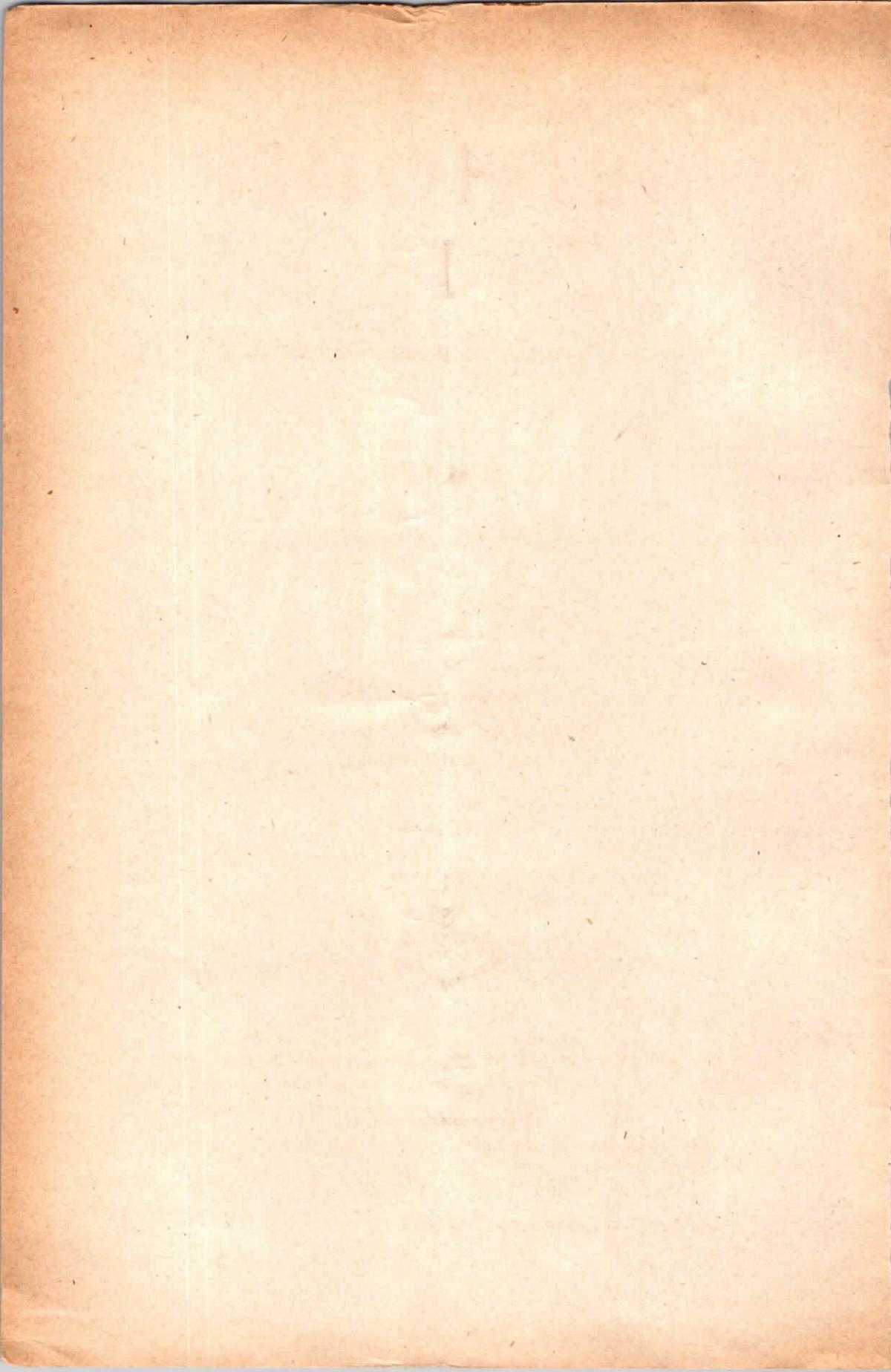


3<sup>e</sup> ANNÉE

DÉCEMBRE

N° 3

1947



# MÉTHODES ACTIVES

REVUE MENSUELLE DE PEDAGOGIE PRATIQUE

## SOMMAIRE

Convergences (quelques pensées...)	66
La part du maître, par F. CORTEZ	67
Les sanctions, par le D <sup>r</sup> S. MARCUS	70
La valeur éducative de l'histoire locale, par P. MARECHAL	75
Les textes libres, par M. RIVET et J. BLANC	79
Le dessin : Importance de la mémoire, par P. BELVES	90
Libres discussions : A propos d'une lettre...	95
Propos de l'Inspecteur en tournée : Cartésianisme	96



EDITIONS BOURRELIER ET C<sup>ie</sup>, 55, rue Saint-Placide, PARIS

Tél. : LITré 00-51 et 65-81. — Ch. Post. PARIS 1598-28. — R. C. Seine 249.111 B

Revue mensuelle

Abonnement d'un an	190 fr.
Etranger	230 fr.
Le numéro	25 fr.

N'oubliez pas d'envoyer votre réabonnement pour 1947-1948

## CONVERGENCES

### Quelques pensées très diverses recueillies au hasard de lectures

« N'oublions pas que la main de l'homme en a créé le cerveau. La pensée vient de l'action et, dans un être sain, doit retourner à l'action. »

(Ecrits de Paul LANGEVIN, n° spécial de *Pour l'Ere Nouvelle*, p. 172.)

« Toutes les méthodes d'éducation nouvelle sont issues de l'observation à la fois précise, affectueuse et tendre des réactions de l'enfant devant la vie. Ces réactions enregistrées de manière véritablement scientifique, calme et humaine sans cesser d'être précise, ont été utilisées pour déterminer la manière dont nous devons traiter, élever et éduquer l'enfant. »

(Paul LANGEVIN, même ouvrage, p. 177.)

« Ne pas s'indigner, ne pas se lamenter, comprendre. »

(S. AUGUSTIN.)

« Parfois, nous aboutirons à cette conclusion que si l'enfant est paresseux, c'est la faute du maître ou du programme. Ce qui est inadapté, c'est le maître ou le programme, ce n'est pas l'enfant. »

(R. LAFON et P. MARTIN : *Le complexe psycho-somatique en pédagogie*, p. 63.)

« Il s'agit de corriger la pédagogie officielle de son vice fondamental qui est celui de toute notre culture : la disjonction de la pratique, de la théorie et de la morale. La pratique est la racine et la tige de la plante, la science le feuillage, la vertu la fleur et le fruit. Séparer les disciplines, c'est couper la plante... Il faut bannir de l'école l'ennui. L'ennui c'est l'inutile mortification du désœuvrement corporel, c'est la science morte, les principes morts qu'on impose par la force aux enfants... »

(LANZA DEL VASTO : *Le Pèlerinage aux Sources*, p. 329.  
Il s'agit dans cette page de la doctrine de Gandhi.)

« Il faut apprendre aux élèves à penser. Or, il est impossible d'apprendre à penser sous un régime d'autorité. Penser, c'est chercher par soi-même. La pensée suppose le libre jeu des fonctions mentales et non le travail intellectuel sous contrainte où réduit à la répétition verbale... La psychologie expérimentale demande que les enfants soient actifs, c'est-à-dire fassent des recherches personnelles, expérimentent, observent, comparent, discutent avec une part d'initiative suffisante. »

(R. DOTRENS : *Education et Démocratie*, pp. 46 et 47.)

« Ce qui fait la valeur de l'éducation nouvelle, c'est, d'une part, les résultats auxquels on peut atteindre sans contraindre l'enfant parce qu'on respecte sa nature et d'autant mieux qu'on le connaît mieux, et, d'autre part, la nécessité pour l'éducateur de repenser à chaque moment ses techniques et ses actes. »

(M<sup>me</sup> SECLÉTI-RIOU, dans *Semaine de l'Enseignement* d'avril 1946, compte rendu du Groupe algérien d'Education nouvelle, p. 31.)

## LA PART DU MAITRE

Quelle part réelle et personnelle le maître peut-il prendre au travail de l'enfant ? J'entends très souvent poser cette question par les visiteurs de notre maison : devant l'exposition permanente des travaux manuels, à propos d'un article du **Journal scolaire** ou d'une poésie d'enfant.

Cette question peut prendre bien des nuances : narquoise ou sceptique chez nos détracteurs, elle va jusqu'à l'angoisse chez nos jeunes camarades, troublés dans leur pureté de néophytes.

Je retrouve la même préoccupation en relisant un article déjà ancien de Lucien BOES, dans **Pour l'Ere Nouvelle**, à propos d'une exposition de travaux d'enfants : « Avouons cependant qu'un observateur impartial se demande toujours quelle est la part du maître dans les travaux exposés. **Car cette part existe toujours et il ne peut en être autrement.** » (C'est l'auteur qui souligne.)

Nous-mêmes, avouons que nous avons été souvent troublés par la pureté d'exécution, le style d'un travail libre et que nous avons involontairement recherché le véritable auteur, l'inspirateur conscient ou caché.

C'est que l'expression spontanée fait naître des travaux d'une telle qualité que notre scepticisme est obligatoirement éveillé, c'est que ses vertus, son pouvoir, sont si mystérieux qu'ils heurtent nos données traditionnelles des possibilités de l'enfant. Quel psychologue patient et subtil s'attachera à cette étude et nous dira pourquoi Michel, qui a douze ans, écrit librement ce poème :

L'hiver trainant approche  
Comme si un reproche  
Lui était adressé  
Pour sa méchanceté.

et ainsi pendant trois quatrains, et ne fait à ses parents qu'il aime que des lettres extrêmement plates.

Je voudrais pouvoir donner des exemples dans le domaine plastique. Vous présenter cette magnifique tête de marionnette exécutée par Paul, grand débile de quatorze ans, incapable de faire à plat un dessin acceptable. Ce cendrier de bois exécuté par Jean, petit orphelin normand assez fruste, objet dont la noblesse de ligne évoque irrésistiblement l'époque mycénienne.

Journellement, nous avons des exemples de cet ordre et je comprends que ceux qui n'ont pas vécu l'Ecole active aient au coin des lèvres ce sourire sceptique et narquois.

Lucien Boes a raison. La part du maître existe toujours. Si j'ai repris sa phrase, c'est qu'elle pose parfaitement le problème de l'influence de l'éducateur tout en rejetant une certaine forme de coopération passive, si j'ose dire, que nous avons tous connue à l'Ecole traditionnelle et que nous renions. Coopération à l'occasion de certains événements : fêtes de fin d'années, expositions, où l'enfant ne sert en quelque sorte que de prétexte, je dirai presque de prête-nom. Je pense aux nombreux dessins exposés dans le hall d'une

école de garçons de Paris et qui font honneur au grand talent du professeur Prix de Rome.

A l'Ecole active, la part du maître est plus mystérieuse, mais elle existe, elle procède, pourrait-on dire, par imprégnation. Il semble que l'éducateur soit une sorte de catalyseur indispensable; qu'il crée le climat rendant possible certaines éclosions. Et j'entends bien en ne participant pas directement au travail de l'enfant.

Notre atelier de poterie a été conduit pendant une longue période par une monitrice très artiste. Elle travaillait, ses enfants autour d'elle, sans imposer quoi que ce soit, chacun modelant et tournant suivant son génie propre. Ses petits produisaient des merveilles de style. Puis cette jeune fille a quitté notre maison et nous avons dû la remplacer par un garçon pour qui l'esthétique était la dernière préoccupation. Il connaissait la technique que nous lui avions enseignée comme à sa camarade, mais il ne voyait pas dans l'espace et ne produisait lui-même que des choses sans intérêt. Ce fut à l'atelier de poterie le temps des brocs à eau et des pots à tabac.

Mais en dehors de cette influence involontaire — primordiale sans doute, n'est-ce pas ce qui s'appelle le Don — n'est-il pas nécessaire de parler de la part active que le maître doit prendre au travail de l'élève ?

Je crois sentir chez Lucien Boes une sorte de regret. Regret d'une pureté impossible, d'un idéal inaccessible — l'élève tirant seul et de sa propre substance la matière de sa réalisation. N'est-ce pas là le reste de cet arsenal moyenâgeux que nous devons bien un jour abandonner avec cette raideur qualifiée discipline, cette passivité nommée obéissance.

Pourtant, c'est encore la position d'un grand nombre de maîtres, de presque tous les parents. L'enfant n'est pas un élève qui travaille avec son maître pour s'élever dans une connaissance, c'est un apprenti jongleur qui fait des tours. Le maître n'est pas ce que nous aimerions qu'il fût : un éveillé d'âme, c'est un Monsieur Loyal qui dresse et présente des perroquets savants. Se préoccupe-t-on de développer la personnalité propre de l'enfant, d'enrichir son âme, de cultiver son sens critique, son intelligence, d'élever son esprit, en un mot de préparer un homme à la vie ? Non, et qui a jamais pu croire que l'Ecole avait pour tâche de préparer à la vie ?

Son rôle est de mener à l'examen, couronnement inapte de longues années d'exercices stériles. Jour solennel où l'enfant, seul dans l'arène, fera au commandement et dans un temps donné l'exercice compliqué qui lui sera demandé par des experts ès jonglerie : soit un bassin et deux robinets dont l'un débite...

Pour parvenir à ce but, il faut évidemment apprendre à l'enfant à « travailler sans filet ». Assouplir son cerveau et ses nerfs. Lui apprendre à bien répéter des formules, à bien appliquer les règles. Le plus souple, le plus orthodoxe, sera tout au long de sa scolarité jugé le meilleur.

Nous avons presque tous perdu de vue le but à atteindre pour ne considérer que la forme et le fini des moyens. L'inspecteur s'intéresse aux cahiers impeccables, aux dictées sans fautes. Et pourtant une dictée sans fautes, n'est-ce pas une hérésie, le prototype du psittacisme, un cahier n'est-il pas parfait que parce qu'il est inférieur à ce que l'on peut demander à l'élève ?

Qui se préoccupe de la valeur de l'effort accompli pour arriver à un résultat même médiocre ? Et pourtant un travail manqué peut être beaucoup plus fructueux, apporter bien plus à son auteur qu'un exercice réussi. (Sauf au cirque, où le spectateur en veut pour son argent.)

Plusieurs centaines d'années de cette attitude ont déformé notre jugement. Les meilleurs d'entre nous, ceux qui ne consentent plus à être seulement des maîtres à danser, serinant toujours les mêmes mesures, ceux qui ont l'ambition de mener leurs enfants bien plus avant, ont gardé cette hantise du travail « honnête ». S'ils se risquent, très discrètement, aux exercices collectifs, ils se gardent bien d'y participer eux-mêmes. Le fait que le travail n'est accompli que par des enfants leur semble lui conserver quand même un reste de pureté.

Et pourtant la route est longue, difficile, les ornières nombreuses, le jeune voyageur souvent sujet au découragement. Une main solide l'aiderait à poursuivre sa route, à soutenir son intérêt, l'inciterait à continuer l'effort. Tendons-lui, sans honte, cette main dont il a besoin, et tant pis si les petits fincauds l'aperçoivent et la montrent du doigt.

F. CORTEZ.

---

**Les conférences pédagogiques sont terminées**

Vous en retrouverez le thème général dans

**METHODES DE LECTURE**

Examen comparé des méthodes de lecture  
sous la direction de P. MEZEIX, Inspectrice générale des Ecoles maternelles  
Dans la collection « Cahiers de Pédagogie moderne »

Un volume ..... 120 fr.

**EDITIONS BOURRELIER, 55, rue Saint-Placide, PARIS**

## LES SANCTIONS

Tout éducateur se trouve devant le problème des sanctions, même s'il emploie un système très large. L'éducation comporte un minimum de contraintes et d'excitations qui inhibent ou excitent certains actes et peuvent être considérés comme des sanctions positives (récompenses) ou négatives (punitions).

Pour bien comprendre le problème, il convient de l'envisager sous un double point de vue : le **conditionnement**, qui s'occupe de la formation des réflexes conditionnés, et la **psychologie** approfondie, qui remonte aux diverses traditions et habitudes humaines et en étudie le mécanisme compliqué.

En effet, toute éducation peut s'envisager sous ces deux angles : le **dressage** du petit animal qu'est l'enfant, et le **développement de sa personne**, à l'autre pôle et entièrement distinct comme tactique et comme esprit, même si c'est la même personne qui en est chargée.

Le « dressage » se différencie peu du « conditionnement ». Pawlow, provoque la salivation d'un chien à la vue d'une lampe rouge allumée, par la répétition de l'acte suivant : un excitant (de la viande) est placé devant le chien à heures fixes et fait saliver le chien. Aussitôt après, une lampe rouge s'allume; après un certain nombre de séances, l'excitant est supprimé, mais son effet subsiste à la vue de la lampe rouge.

Comparons cette expérience avec le dressage d'un rat savant. Un bout de fromage au bout d'une ficelle le fait tirer sur celle-ci et déclencher une sonnette. Finalement, il saura sonner les clochettes devant un public amusé, et sans fromage.

L'enfant qui apprend à marcher peut y être encouragé par un bonbon, une caresse, et c'est par suite de mécanismes de ce genre qu'il prend la plupart de ses habitudes simples. De même qu'un rat évite le couloir confortable qui mène à l'appât parce qu'il y reçoit une décharge électrique, de même l'enfant ne va plus toucher aux confitures si savoureuses, car il a reçu maintes corrections ou gronderies. Chez le tout-petit, les excitants positifs ou négatifs sont tout simples : caresses, paroles douces, friandises pour les uns, tapes, gronderies ou « gros yeux » pour les autres, font partie de l'arsenal de tous les parents. Là où la chose est délicate, c'est dans son application. Pour être efficace, la sanction doit être **simple** (c'est-à-dire non mélangée à d'autres qui l'affaibliraient). Si l'on crie sur un enfant, il ne faut pas **en plus** le punir, sinon il ne réagit plus aussi nettement. La sanction doit être appliquée avec **régularité** : c'est primordial. Si, dans l'expérience de Pawlow, on n'allumait pas la lampe une fois, il fallait des séances supplémentaires ensuite pour créer le réflexe. Enfin, elle doit être **cohérente**, appliquée toujours aux mêmes actes à prohiber ou à encourager. Sinon, on rend l'enfant confus et même anxieux... Pawlow a pu provoquer l'hystérie chez un chien bien conditionné qu'il a ensuite embrouillé par des excitations contradictoires. Le chien a fini par un refus total de répondre et une crise d'agitation violente.

Un aspect frappant de ce pôle d'éducation est l'apprentissage de la propreté. C'est, en effet, avec le réglage des heures de repas, la première contrainte imposée au nourrisson. C'est de plus une contrainte **active** que le nourrisson doit s'imposer à lui-même. En vérité, c'est un tour de force qu'on lui propose et sa réussite ou son échec peuvent avoir d'immenses répercussions sur sa discipline ultérieure. Le mécanisme du dressage est simple : le tout-petit qui mouille encore ses couches est placé, aux heures qui correspondent à son changement de langes, sur un vase. Il est excité, par une mimique qu'il apprend à reconnaître, à se servir du vase. Si le résultat est positif, il est cajolé et félicité, ce qui est agréable; s'il n'y a rien, il est remis au berceau. Quand il mouille ses couches, on commence par le gronder un peu. Puis, s'il continue, il reçoit une semonce plus forte ou une tape à **chaque fois** qu'il mouille son lit. Le souvenir désagréable de la tape, combiné à l'attente agréable d'un baiser en cas d'obéissance, forme une série d'associations simples et nettes, qui, chez l'enfant normal, entraînent l'habitude.

Ce côté « dressage » de l'éducation ne doit d'ailleurs pas être réservé à la petite enfance. Tant qu'il y a des habitudes à prendre, des actes simples à accomplir ou à éviter, la tactique est la même. Le développement du langage est une aide, mais ce n'est pas tant la signification des mots qui compte, que le ton sur lequel ils sont dits. Ainsi, un enfant de huit ou dix ans qui a peur de l'orage verra plus facilement cette peur se dissiper par une association agréable comme par exemple une chanson chantée par sa mère, ou par une caresse, que par le raisonnement qui lui prouvera l'inocuité du tonnerre. C'est parce que la peur, entre autres, est une réaction de la couche primitive de la conscience et que ce n'est que par action directe sur ce plan-là que l'on peut arriver à un résultat.

Mais avec le raisonnement, le jugement, la mémoire, avec les fonctions complexes de la mentalité humaine, apparaît l'autre aspect de l'éducation, celui qui a trait au **développement de la personnalité**.

Autant le conditionnement est personnel, direct, précis, autant ceci doit être impersonnel, indirect, général.

Elever un enfant, au sens vrai du mot, c'est l'anoblir, l'agrandir. Si l'on veut aider la croissance physique de quelqu'un, on ne fait pas de discours, on n'essaie pas d'étirer ses membres, on choisit avec soin ses aliments, on veille à leur donner une bonne préparation et l'on surveille sa vie en général. De même que pour faire d'un enfant un homme, on ne peut y arriver par la morale abstraite ou des excitations directes. Le milieu (héréditaire, familial, social), l'ambiance, avec l'exemple bon ou mauvais qui s'offre à l'imitateur qu'est l'enfant, jouent un tel rôle que l'éducation directe est presque sans effet devant eux.

Ou plutôt elle n'a d'effet que si elle va dans un certain sens préétabli par le milieu, ou alors si elle agit fortement sur les éléments affectifs de la personnalité.

Prenons l'honnêteté — elle ne s'apprend pas dans les manuels ni par les sermons. Si le sujet est équilibré mentalement et affectivement, s'il vit dans un milieu honnête, qui possède au moins le minimum vital, il aura appris très vite à distinguer le « tien » du « mien » et, sauf circonstances exceptionnelles, n'aura pas même l'idée de voler. C'est pourquoi l'éducation courante est plutôt « correctrice », c'est-à-dire qu'il est considéré comme normal qu'un enfant marche droit, et qu'il est rappelé à l'ordre d'une manière désagréable et même douloureuse s'il sort de la bonne route. Mais on compte sans des quantités de facteurs qui faussent le problème.

L'être humain est une matière vivante qui réagit. Si l'on injecte dans le corps des microbes à dose faible, le sérum humain réagit, parfois violemment, par la formation d'un anti-corps qui lui permet de résister à l'action de ces microbes. De même, une correction appliquée dans de mauvaises conditions peut aboutir à un résultat diamétralement opposé à celui que l'éducateur se propose. Si on envisage l'éducation dans son ensemble, on comprend mieux qu'elle est un art et non une science, malgré ses essais de rationalisation. Deux êtres humains en présence multiplient leur complexité par le nombre de combinaisons possibles de leurs éléments respectifs. L'inter-réaction subtile de ces éléments provoque courants et contre-courants incessants, à plus forte raison quand il s'agit d'un groupe de trois ou quatre personnes. Ces inter-réactions jouent d'autant plus que l'affectivité des personnages est plus en cause, c'est ce qui se passe dans une famille comme la famille française, généralement serrée sur elle-même, sensible, et agissant continuellement sur la sensibilité de ses membres. Ce fait est moins net à l'école, par exemple, justement parce que les éléments affectifs sont moins saillants, moins personnels. Mais il existe néanmoins, là aussi, et il y est fort méconnu.

Enfin, et c'est là le plus important, il préexiste comme une tradition dans les rapports entre adultes et enfants, tradition qu'il faut connaître, car elle conditionne les attitudes des uns et des autres. Cette tradition, issue de l'homme primitif, a été bien étudiée par Freud, dans *Totem et Tabou* entre autres. Il l'interprète comme provenant de la rivalité entre le chef de la tribu, le père, et les jeunes fils cherchant à la fois à lui ressembler et à le supplanter dans sa position puissante; le père ou le chef (ce qui est pareil aux yeux du primitif) use de sa force et punit par mutilation (castration), ou tout autre acte redoutable, l'orgueilleux qui a manqué de respect au sacré, qui a touché au tabou. La terreur du Dieu primitif serait une transposition dans le merveilleux imaginaire de celle du père humain, il rend le sacré encore plus intangible. Il reste bien des éléments de ces conceptions archaïques (dont nous ne donnons que des exemples schématiques) dans le petit civilisé d'aujourd'hui. Ils subsistent moins longtemps ou seulement à l'état de symboles, d'ébauches, mais sont à l'homme adulte civilisé ce que l'ontogénie est à la phylogénie. Immanquablement, l'homme passe par toutes les métamorphoses de ses ancêtres avant de pouvoir continuer plus avant vers un perfectionnement supérieur.

L'enfant considère donc naturellement l'adulte comme le justicier tout-puissant qu'on doit craindre jusqu'à ce qu'on puisse à son tour le vaincre et le dominer. Il est sensible à la terreur sacrée, il est respectueux des tabous jusqu'à ce qu'il ait le courage de les renverser. Et c'est là que le civilisé (du moins le plus évolué) se distingue du sauvage. Un jour ou l'autre, l'un ou l'autre de ces enfants renversera les idoles, son respect peut se changer en dérision, son amour en haine, sa terreur en familiarité.

Si donc, nous n'avions pas déjà le souci de faire de chaque enfant un être aussi complet et aussi libre que possible, nous devrions nous rendre compte que, de toutes façons, le réduire en esclavage moral est dangereux et mène dans beaucoup de cas au renversement des dieux, à la révolte contre le tyran, à l'ivresse de l'anarchie.

Revenons donc aux sanctions. Une formule simple a montré aux éducateurs que leur attitude ne peut être immuable, qu'elle doit évoluer selon l'âge du sujet. Tout petit, on lui dit : « Je veux. » L'adulte-dieu commande, le bébé qui s'oppose aux ordres reçoit le coup de tonnerre des gronderies puissantes; s'il agit bien, il est admis dans les voluptés des grâces divines. Plus tard, on lui dit : « Tu dois »; encore personnelle, l'autorité se décharge sur l'enfant

qui devient ainsi responsable de ses actes et de leurs conséquences. Il est seul devant sa conscience qui représente le dieu religieux comme le dieu humain, son père. Si sa conscience n'est pas assez forte pour le faire marcher droit, son père, comme jadis, se substituera à elle et le rappellera à l'ordre.

Enfin, le grand enfant et l'adolescent prennent contact avec un monde social, avec des nécessités pratiques, inéluctables, en même temps qu'il reconnaît un impératif intérieur. C'est le « il faut » impersonnel, mais catégorique, exprimant à la fois la fatalité et l'indifférence des lois physiques et l'absolu de l'exigeant amour divin. C'est dire que les sanctions ne peuvent être appliquées de la même façon aux âges et tempéraments différents et qu'elles doivent dépendre avant tout de la maturité affective et intellectuelle du sujet.

Pour peu qu'on désire libérer au plus tôt l'enfant de ses résidus archaïques, et en faire un être libre intérieurement, il faut tendre à interioriser rapidement le « moi » supérieur, le « modèle » qui s'impose à lui. Or, en principe, c'est l'éducateur qui représente, au début, ce sur-moi, ce dieu-modèle. Il en résulte que, ne pouvant rester indéfiniment sur son piédestal, l'éducateur a intérêt à se rendre aussi peu encombrant que possible, à faire sentir sa présence au minimum. Ainsi il n'entravera pas par une personnalité tapageuse le travail de lente maturation qui se déroule dans la vie intérieure du jeune être. Habitué à obéir davantage aux éléments matériels et au personnage idéal qu'il désire être qu'à un adulte défini et imparfait, il pourra mieux et plus vite se conduire seul, choisir entre diverses alternatives, éviter les pièges dans lesquels il pourrait tomber autrement.

Est-ce à dire que l'éducateur doit se croiser les bras ? Bien au contraire, sa tâche est d'autant plus difficile. A chaque incident il doit réfléchir et trouver une solution, alors qu'autrement il n'a qu'à déclencher une sorte de mécanisme et animer la machine à distribuer les punitions. On ne peut donner ici que des règles sommaires. Mais il ressort de tout ceci que les sanctions seront efficaces si elles présentent les caractéristiques suivantes :

1° Le moins personnelles possible (nous venons de dire pourquoi), donc discrètes et si possible découlant directement de l'acte. Ainsi l'enfant qui a mangé avant le dîner sa part de gâteau n'en aura pas au dessert; celui qui a renversé la salière doit naturellement ramasser le sel et nettoyer ce qu'il a sali. De même que l'on se brûle si l'on approche du poêle, et ainsi on apprend rapidement à ne pas se brûler.

2° La sanction doit provoquer un minimum de remous affectifs; l'injustice, l'attitude punitive, l'humiliation, l'appel répété aux sentiments sont peu efficaces et même nocifs. Un sentiment est une chose trop noble pour qu'on en joue. De deux choses l'une : ou l'enfant est conscient qu'il s'agit d'un procédé, et cela ne l'atteint plus, ou il est touché et peut se trouver dans un dilemme angoissant, faute de pouvoir corriger son attitude. De même un châtiment disproportionné, une semonce humiliante atteignent la dignité de l'enfant et le rendent plat et sournois ou le révoltent et provoquent une rancune plus ou moins ouverte.

Enfin, dès que l'enfant est en société, il apprendra le plus tôt possible à mesurer la solidarité humaine en subissant en collectivité les conséquences de ses actes et de ceux de ses égaux, justes ou pas. Ceci fait partie intégrante de l'expérience quotidienne : par exemple des locataires blessés par l'effondrement d'un balcon paient pour la négligence d'un architecte, un passant est éclaboussé par une auto inconnue, un malade est soigné gratuitement grâce aux impôts payés par la communauté. C'est pourquoi, les sanctions collectives, si elles sont bien appliquées, sont infiniment éducatives. Jacques

a gagné plusieurs points pour son équipe en sciant du bois supplémentaire. Ces points sont le symbole de l'avantage matériel acquis par l'augmentation des bûches. Jacques, s'il se rend compte qu'avec plus de bûches son équipe aura plus chaud, n'en aura pas la satisfaction d'un adulte. Mais avec les points supplémentaires, qui lui valent d'ailleurs les compliments de l'équipe, cette réalité se précise davantage. De la même manière, Pierre se fera attraper (sans ménagement!) par son équipier pour avoir « chahuté » et avoir ainsi fait rater le train à l'équipe. Ceci s'ajoute au blâme que recevra celle-ci. Il verra ainsi qu'il n'est pas seul, que ce qu'il fait a une valeur, des conséquences tangibles, non seulement pour lui, mais pour les autres. Ainsi la notion de **responsabilité** naîtra peu à peu.

Mais, objectera-t-on, cette attitude impersonnelle, objective, ne rend-elle pas les rapports entre éducateurs et enfants terriblement secs? À cela, nous répondrons : il n'y a pas d'éducation sans amour. Mais l'amour de l'enfant, de l'humanité doit baigner les pensées et les actes de ceux qui exercent ces fonctions, et non encombrer les rapports humains de démonstrations extérieures faciles. L'affection qui se manifeste trop souvent perd de son acuité, devient tyrannique, quémandeuse, aliène la liberté affective et même physique de l'enfant. D'ailleurs celui-ci ne s'y trompe pas. Son intuition est fort juste et lui fait voir dans un regard, un geste, plus de tendresse que dans les embrassades et les gâteries dont il a souvent horreur (s'il ne s'en fait pas un moyen d'accéder à ses caprices).

Tendresse, affection, tant qu'on voudra. Mais alliées au respect absolu de la liberté, de l'intégrité de la personne infantine.

\*  
\*\*

À la fin de cet exposé, on s'aperçoit qu'au lieu de traiter des sanctions, on touche aux problèmes de l'éducation tout entiers. C'est parce que les deux sont indétachables. L'éducation est un tout qui demande une attitude générale bien mûrie, une orientation totale, et non une simple adhésion à telle ou telle méthode.

Ces lignes sont basées à la fois sur les données expérimentales des laboratoires et sur l'expérience pratique de nombreux pédagogues. Il semble logique de s'appuyer sur cela plutôt que de continuer à tâtonner avec les méthodes empiriques, basées plus sur une tradition que sur un raisonnement.

Le détachement de toute autre fin que l'épanouissement harmonieux de la personnalité d'un enfant est la seule attitude qui aille de pair avec ces notions nouvelles pour certains. C'est la seule qui conduise au but : faire d'un enfant un homme accompli.

D<sup>r</sup> S. MARCUS.

## Premier essai de synthèse

### La valeur éducative de l'histoire locale

Les programmes du 17 octobre 1945 et les instructions du 7 décembre 1945 recommandent l'utilisation « au maximum » des ressources de l'histoire locale.

ainsi quelques-unes des faiblesses évidentes de notre enseignement historique ?

\*  
\*\*

#### Pour quelles raisons ?

Est-ce simplement dans le but louable, mais limité, de mieux faire connaître à l'enfant sa petite patrie en confiant à sa mémoire quelques faits nouveaux et une chronologie supplémentaire, ou n'est-ce pas aussi par souci de méthode dans un enseignement difficile et des plus critiqué ?

Que l'histoire favorise l'éveil du sens social et la formation du patriotisme, qu'elle témoigne de l'émouvante pérennité de l'effort humain et qu'elle offre ainsi d'exaltantes leçons d'enthousiasme et d'énergie, nul ne le conteste, mais qu'elle serve également la formation d'esprit, qu'elle aiguisse la réflexion et redresse le jugement, rien, semble-t-il, ne paraît moins certain. Alors que la connaissance géographique ou scientifique élémentaire se base sur des données concrètes et précises, ici le paysage ou la carte, là l'observation de la nature ou le fait expérimental, le savoir historique reste souvent livresque, accable la mémoire et suppose un acte de foi. Il en résulte d'étranges méprises et de plaisantes confusions, toutes inscrites au procès de l'histoire que d'aucuns considèrent, du point de vue de l'éducation intellectuelle, comme une discipline irrémédiablement mineure. Or la vertu de l'histoire locale ne serait-elle pas d'enrichir, pour l'enfant, les perspectives du passé, de les lui rendre plus immédiatement sensibles et d'atténuer

Dans un cadre plus ou moins restreint, l'Histoire locale rassemble des souvenirs matériels des âges révolus : premier objectif de son étude, base rationnelle de toute initiation historique. Le verbalisme en histoire tient souvent à la difficulté de se représenter la succession des siècles; il a pour cause le caractère abstrait et sans fondement réel de la connaissance; il s'explique par l'absence de lien entre les époques et de liaison avec le présent. Pour y remédier, l'histoire locale offre ses richesses et même ses pauvretés : ruines, monuments de nos villes ou bâtisses du plus petit de nos villages; registres et vieux papiers de nos grandes collections ou feuillets jaunés des plus modestes de nos archives municipales.

L'enfant acquiert la notion du passé en partant de ses propres souvenirs et il se familiarise avec l'éloignement dans le temps par l'observation du milieu où il vit : une date s'inscrit sur la tour réservoir du service d'eau récemment installé; la maison commune accuse quelque cinquante ans ou son ordonnance, ses sculptures et ses clochetons témoignent d'une origine plus lointaine. Ici, tel hameau n'est plus, mais on en suit aisément le tracé aux quelques murs de terre et aux gravats qui en marquent l'emplacement; là, des ruines évoquent la forteresse gardienne d'une ancienne frontière; plus près, une simple motte

gagnée par le taillis rappelle l'unique point défensif de la « communauté », l'asile des jours de détresse; quant à la petite église paroissiale, son architecture et sa voûte de pierre, entretenues depuis des siècles, conduisent au cœur de l'art médiéval, à moins qu'elle ne soit, dans son humilité, sans style défini, mais non sans signification, sans âge et sans histoire. Les archives municipales gardent souvent de vieux titres de propriété et parfois des dossiers anciens; que nos élèves les feuilletent : les différences d'écriture, d'orthographe et de langue ne manqueront pas de les frapper; à la variété des cachets et des timbres, ils liront la succession des régimes politiques; à l'état même de conservation des pièces, ils jugeront de leur ancienneté. Ainsi, documents d'archives, ruines ou monuments ponctueront les étapes du passé et seront autant de jalons dans la chaîne des temps; ils étayeront de leurs réalités quelques-uns de ces grands repères de l'histoire : au siècle dernier, à l'époque de la Révolution, au temps du grand Roi, aux âges de ferveur et d'unité chrétienne. Cet échelonnement dans le passé ne suffit pourtant pas et force est bien de recourir au mode habituel de datation, mais en le faisant accorder avec la représentation plus ou moins intuitive et confuse de la succession des générations et de l'approximative durée de chacune d'elles : dans l'évaluation du temps, la vie humaine est le seul étalon réel. De ce point de vue, les filiations établies après consultation des registres de l'état civil ont une très grande valeur éducative; elles passionnent les élèves et aboutissent à de curieuses observations : une quinzaine de générations à peine nous séparent de l'aube des temps modernes; par analogie, saint Louis ne s'éloigne de nous que d'une vingtaine de vies humaines successives. De telles recherches donnent une idée plus nette du recul dans le passé et de la durée relative des grandes époques de l'histoire; la chronologie qu'elles éclairent n'est plus uniquement confiée à la mémoire, il y entre un minimum de réflexion et d'interprétation.

Parallèlement, l'histoire locale assoit la connaissance historique sur un ensemble de réalités. L'art roman et l'art

gothique s'étudient en fonction de la vieille église voisine de l'école; même sans style, cette église offre à une observation attentive quelques procédés de construction et de soutien, quelques motifs sculpturaux ou d'humbles vitraux qui préparent la compréhension des grandes œuvres. Ce château réalise ici une synthèse de plusieurs époques de notre histoire de l'art; joyau de la ville qui le possède, il est à des fins d'enseignement d'une incomparable richesse; là, quelques ruines bien conservées assurent la description précise de la forteresse seigneuriale des XII<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup> siècles. Tel mode de scrutin d'un régime censitaire, tel phénomène démographique, telle transformation économique s'expriment concrètement dans les procès verbaux d'opérations électorales, dans les tableaux quinquennaux de recensement, dans les planches et les cartons d'assemblage de nos cadastres communaux. Les rigueurs de l'hiver de 1709, les désastres que traîna à travers la Beauce et plusieurs autres provinces le grand orage de juillet 1788, se lisent aux registres des *baptêmes, mariages et sépultures* d'un grand nombre de nos anciennes paroisses; les souffrances des occupations étrangères, les heures sombres de la guerre civile s'inscrivent pareillement dans des *Mémoires* imprimés ou manuscrits. Ces textes éloignent d'autant plus du verbalisme qu'ils sont particulièrement révélateurs de l'homme, de sa nature complexe, de ses désirs et de ses passions, des mobiles et des motifs de sa conduite, de ses réactions devant le danger, de ses bassesses comme de ses élans vers l'idéal et le sublime sacrifice.

Ils suggèrent par ailleurs cette liaison indispensable entre les époques, car ils montrent comment le passé et le présent se rejoignent par le fait de l'homme, éternel acteur, tisserand d'une trame que nuancent seulement les contingences historiques, les différences de civilisations et de cadres naturels.

Sous l'angle de l'économique et parmi les titres de propriété que gardent si jalousement bien des collectivités rurales, hier « communautés de paroisses », il est encore possible de trouver l'expression d'autres liens des générations suc-

cessives. Pendant des siècles, la campagne française a généralement vécu de pratiques communautaires dont les bans de moisson et les bans de vendanges, la réglementation des « saisons » et du droit de parcours, les procès-verbaux de désignation du pâtre commun nous apportent de pittoresques et vivants échos. Maints villages forestiers ont lutté pour le maintien de leurs droits de pâture et de boisage; les communes actuelles, leurs héritières exploitent encore en partie la forêt et elles conservent en de précieux dossiers, moins rares qu'on ne le pense, les traces des interminables procès, soutenus d'âge en âge contre l'arbitraire seigneurial, puis l'autorité royale.

Des biens communaux nous possédons également les titres âprement défendus; n'étaient-ils pas l'ultime ressource des petites gens en années de disette? Dans la nature s'inscrit enfin l'effort humain, continu et persévérant qui fait de tout paysage une œuvre du passé. On a trop souvent négligé en Histoire le cadre géographique que l'homme tour à tour subit et modèle à la mesure de ses besoins, à l'harmonie de sa propre pensée. La nature est en histoire le plus puissant élément de pérennité si l'on songe que pendant des millénaires la surface de la terre ne s'est que très lentement transformée et que du XII<sup>e</sup> siècle au XIX<sup>e</sup> siècle, l'homme de nos régions a vécu dans un site à peu près inchangé: même sol, même climat, mêmes ressources. Le milieu géographique possède dès lors une indéniable puissance d'évocation et de concrétisation et, par la nature quasi immuable, autant que par l'œuvre humaine, le passé se relie au présent.

L'histoire locale, ainsi comprise, introduit dans l'enseignement de l'histoire un certain nombre d'éléments concrets et de témoignages précis dont seuls, ou presque seuls, les historiens ont jusqu'ici tiré parti. Elle entre dans l'étude générale du milieu que recommande la pédagogie moderne; elle éloigne du verbalisme en satisfaisant la curiosité enfantine; elle sert une initiation rationnelle à l'histoire en s'identifiant à une réalité.

\*  
\*\*

Cette réalité sollicite l'attention et l'étude au même titre que l'expérience scientifique ou le paysage géographique, mais à la différence de ces derniers, sources de savoir direct, elle n'est pas à proprement parler l'histoire. L'objet même de cette science, pour s'être évanoui, ne s'observe pas directement: la vie d'autrefois reste à évoquer et à expliquer en partant des souvenirs recueillis.

Au premier temps de l'effort, le maître demeure sur le plan concret des vestiges du passé; il convie les enfants à les bien voir, à les décrire et, si possible, à les dessiner (1). Il suggère la recherche, accueille les trouvailles et rassemble toutes images des vieux âges. Il va aux documents de pierre; ses élèves le suivent au dépôt d'archives, au musée, au site mémorable, lieu d'antique pèlerinage ou de furieux combats, dernier réduit d'un peuple opprimé. Chacune de ces sources d'information est l'objet de constatations matérielles, partant d'observations précises. Une ruine se délimite sur le terrain, se mesure et se réalise en une « restitution » que peuvent confirmer d'anciens croquis ou de vieilles estampes.

Au parvis d'une église, l'esprit curieux se pose ces questions: Comment est soutenue la voûte de pierre? Quel plan recouvre-t-elle? Comment se joue la lumière à l'intérieur de l'édifice? Quels motifs sculpturaux ou picturaux en sont l'ornement? Où se trouvent-ils? Que représentent-ils?

D'un document d'archives se dégagent un certain nombre de faits incontestables, de dispositions juridiques ou administratives et même de détails techniques qui éclairent une organisation politique, économique ou sociale. Une carte vieille d'un siècle ou deux se lit à son échelle en pieds et en toises, aux lieux dits qu'elle signale, aux sentiers et chemins qu'elle reporte, à la nature des cultures et à la disposition des assolements qu'elle reproduit. Une pièce de monnaie confirme tel règne, au droit

(1) *Méthodes Actives*, n° 8, mai 1947.

l'effigie et au revers le symbole se décrivent exactement. Dans les salles d'un musée les meubles et les objets précieux se laissent admirer pour leur seule beauté, mais par l'analyse attentive se dégagent la grandeur, les lignes amples et majestueuses et les masses solidement assises d'un style Louis XIV. Ainsi se constituent une riche moisson de détails et de faits exacts, toute une documentation qui forme le monde sensible et

actuel de l'histoire. Le milieu local en fait don à l'historien qui sait chercher et patiemment étudier, comme à l'éducateur qui, plus modeste, met simplement en œuvre, par la pratique, l'esprit d'observation aiguisé et averti de ses élèves.

(A suivre.)

P. MARECHAL,  
Inspecteur de l'Enseignement  
primaire à Dreux.



Un lino remarquable (dessin et gravure exécutés d'après nature)

## Les textes libres

### I. — L'EXPERIENCE DES TEXTES LIBRES DANS LE CADRE D'UNE CIRCONSCRIPTION D'INSPECTEUR PRIMAIRE (1)

*A de précédentes études sur la liberté d'expression, voici de nouveaux points de vue qui s'ajoutent : un extrait du rapport de l'expérience faite dans une circonscription et qui doit tenir compte d'une mentalité traditionnelle encore mal évoluée; un essai tout différent dans une classe d'école annexe, qui est un apprentissage de la liberté d'expression et utilise le cadre de l'équipe.*

Invités par leur inspecteur primaire à introduire dans leur classe la technique des textes libres, les maîtres et maîtresses de la circonscription de Nantua-Gex, bien que documentés de façon très sommaire sur cette innovation en matière d'enseignement du français, ont, dès octobre 1945, très scrupuleusement fait l'essai qui leur était proposé et répondu dans des rapports intéressants au questionnaire qui leur fut adressé :

*Le texte libre. Comment le pratiquez-vous ? Quelles difficultés avez-vous rencontrées ? Résultats obtenus. Critiques. Suggestions. Utilisation des textes libres.*

Cette expérience, systématiquement tentée dans un milieu scolaire varié, à prédominance rurale toutefois assez nettement marquée, mérite qu'on s'attache à en tirer des conclusions positives.

Mais la tâche n'est point aisée qui aspire à extraire d'un volumineux dossier, non pas un jugement sans appel, mais bien plutôt une gamme d'observations pertinentes que nous prétendons éclairer à la lumière d'une connaissance déjà ancienne. Nous désirons toutefois faire mieux encore et, après avoir présenté en quelque sorte le bilan de l'expérimentation tentée, nous nous proposons d'apporter à la compréhens-

(1) Voir sur le même sujet du texte libre et des techniques Freinet, les articles parus dans *Méthodes actives*, n° 1 (janvier 1946) et n° 2 (novembre 1946).

sion, comme à la pratique des textes libres, les considérations psychologiques et pédagogiques, les conseils aussi que souhaitent tous les maîtres soucieux d'améliorer sans cesse leur enseignement et de l'adapter aux nécessités de la vie moderne.

### L. — Comment fut pratiquée l'expérience

#### A) LES DIVERSES CONCEPTIONS

A la vérité, beaucoup de maîtres, par manque d'information foncière tentèrent un essai qui n'eut avec le texte libre intégral — lequel suppose la liberté totale du choix du sujet et la liberté du moment — que de très lointains rapports. Manque de documentation préalable certes, mais aussi parfois défiance à l'égard d'une innovation qui rompt avec des habitudes solidement ancrées, avec des pratiques longuement mûries et patiemment améliorées; crainte aussi de s'embarquer dans une aventure pédagogique dont les candidats aux examens eussent pu faire les frais.

En fait, nous avons recensé les méthodes suivantes :

1° *Le texte libre intégral* : les enfants écrivent ce qu'ils veulent, quand ils le veulent; aucune obligation ne leur est faite de présenter un devoir à une date fixée. Le texte libre est généralement fait à la maison, rarement à l'école. Il y a, certains jours, pléthore de travaux, mais aussi des jours creux. Des élèves s'enthousiasment et écrivent de nombreux textes; d'autres peu ou pas du tout.

2° *Pour réagir quelque peu contre cette liberté absolue* qui, aux dires de certains, incite à la paresse et n'exige pas de tous les élèves l'effort nécessaire, des maîtres, tout en laissant l'enfant entièrement libre du choix de son sujet,

ont exigé au moins un texte par semaine. D'où : partage de la classe en équipes, les enfants sachant d'avance quel jour de la semaine ils doivent présenter leur travail.

3° Beaucoup de classes ont pratiqué *le texte libre préparé à la maison* et présenté par tous les élèves au cours d'une même séance, une fois par quinzaine seulement. On se plaint alors de la longueur de cet exercice et du manque de temps qui en découle : la lecture successive de 20 ou 30 textes peut paraître en effet un exercice fastidieux auquel s'ajoutent le choix, l'écriture du texte élu au tableau, la correction et éventuellement l'exploitation au point de vue français.

4° Parfois *le texte libre est entièrement rédigé à l'école*. A l'heure habituelle de rédaction, les enfants sont invités à écrire sur le sujet de leur choix. Cette pratique, qui entend sans doute réagir contre l'aide éventuelle des parents lorsque le texte est rédigé à la maison, se réclame d'une demi-liberté seulement, celle du sujet. Mais la liberté du moment n'est pas respectée, l'enfant, à cette heure précise, pouvant ne pas éprouver le besoin de s'exprimer.

5° Dans certaines classes, les élèves ont été invités à *penser et à préparer mentalement leur texte à l'avance*, puis au jour fixé, en classe, ils lui ont donné la forme écrite; formule intermédiaire, qui hésite à faire le pas décisif vers la liberté totale.

6° Ici, on demande préalablement aux enfants *d'observer autour d'eux*, dans la cour, dans la rue, dans les champs, à la maison, puis, en classe, chacun confie au papier le fruit de ses observations personnelles. Mais la vie affective, et les souvenirs, et tout ce qui ne s'observe pas : les sentiments, les pensées intimes, que l'enfant raconte si volontiers dans ses Textes libres, tout cela, qui est sa vie intérieure, sa richesse d'âme, doit-il donc être proscrit ?

7° Là, *on rattache le texte libre à un centre d'intérêt* et l'on donne des indications générales dans le cadre desquelles l'écolier doit choisir un thème : l'école, le travail, le printemps, etc... Ce n'est déjà plus la liberté, mais une liberté dirigée qui ressemble singulièrement à la contrainte.

8° Enfin, quelques maîtres, qui sans doute croient aux nécessités d'une évolution lente et méthodique, se sont contentés de *proposer au choix des enfants, une liste de sujets*. Il n'y a plus là texte libre, mais simple variation sur le thème de la rédaction classique.

Il apparaît évident qu'une telle diversité dans la compréhension et la pratique d'une expérience, n'ait pu donner des résultats fort dissemblables et amener certains maîtres à exprimer sur le *Texte libre* des critiques qu'il ne mérite pas.

#### B). UTILISATION DES TEXTES LIBRES

Les exercices qui découlent des textes libres demeurent, par contre, assez semblables dans toutes les classes : lecture individuelle des travaux, choix par la classe du texte ayant le mieux plu. Notons à ce propos les différents systèmes employés : vote à mains levées, sur l'ardoise, à bulletins secrets; dans certains cas, orientation du choix par une critique, ici, faite par la classe, là par le maître. Enfin le choix par le maître, uniquement, est pratiqué dans quelques classes, ici, dit-on, à la demande expresse des élèves.

Puis le texte est écrit au tableau noir, là par le maître pendant que les élèves illustrent, ici par l'auteur du devoir. Les uns le relèvent dans sa graphie originale, les autres se refusent à mettre des fautes d'orthographe sous les yeux des enfants. Ailleurs le texte est dicté, phrase par phrase, aux élèves qui le corrigent individuellement sur l'ardoise, et c'est la meilleure phrase corrigée qui est inscrite au tableau. D'autres fois, on n'écrit au tableau que les passages intéressants ou prêtant à correction. Enfin quelques maîtres qui se réclament d'une rigoureuse honnêteté se refusent même à faire corriger les incorrections.

Aussi, du devoir vierge de toute intervention correctrice, au texte dont toutes les phrases sont revues, améliorées, enrichies, voire transformées, toutes les gammes de conception sont-elles en honneur.

Quant à l'exploitation du texte, si quelques maîtres en tirent matière à diverses leçons de grammaire, conjugaison, vocabulaire, il semble que, d'une

manière générale, on se refuse à trouver dans un texte d'enfant matière à leçons classiques de français. Le vocabulaire, surtout, est l'objet d'une défiance quasi générale.

Par ailleurs, tous les maîtres semblent posséder le *Cahier d'Honneur des textes libres* sur lequel sont calligraphiés et illustrés les meilleurs devoirs. La plupart utilisent en plus le *Journal mural*, grande feuille de papier affichée dans la classe, sur laquelle est collée une copie illustrée du texte élu. Le *Cahier d'Honneur* reste aux archives de la classe. Le journal mural est échangé avec une autre classe de la circonscription pratiquant la même technique.

\*  
\*\*

Maintenant qu'ont été recensés des procédés qu'il est normal de trouver si variés, il est temps de dresser en quelque sorte le bilan pédagogique de l'expérience faite. Car, tout en faisant les nombreuses réserves que justifie le temps limité qui leur fut accordé pour organiser, mettre en train, puis apprécier la technique du texte libre, les maîtres, chacun avec son tempérament, ses conceptions pédagogiques, la nature de sa classe, ont tous fait la part des inconvénients et des avantages que leur apportait, dans un cas précis, l'introduction de cette innovation dans leurs pratiques scolaires.

Disons tout de suite qu'il ne saurait y avoir unité de vues. Ce qui est inconvénients pour les uns est cité comme avantages par les autres, et aux maîtres qui accusent répondent d'eux-mêmes les arguments de ceux qui sont conquis et déjà prosélytes. Remarquons toutefois, avant de citer sobrement ces opinions, que tous nos collègues, à quelques rares exceptions, affirment un bilan nettement positif de leur expérience.

## II — Bilan de l'expérience

### A) LES INCONVÉNIENTS RELEVÉS (citations)

1° Les élèves se montrent très embarrassés quant au choix des sujets et se demandent de quoi ils pourraient bien parler.

Ils ne savent pas choisir leurs sujets, consultent leurs parents, cherchent des idées

dans les livres, paraphrasent un texte lu, redonnent des rédactions faites antérieurement.

Les devoirs ne sont pas personnels; la sollicitude de certains parents nuit à la fraîcheur et à l'ingénuité.

Les sujets manquent de variété; ils ne sont souvent pas en rapport avec la saison.

La crainte de déplaire au maître limite le choix des sujets.

Les sujets ne se renouvellent pas, ne sont ni variés, ni intéressants. Ils manquent de variété dans le fond et dans la forme parce qu'uniquement narratifs.

Le texte d'un élève est trop souvent repris par d'autres ultérieurement.

La vie journalière est monotone. Il est difficile de trouver des sujets variés.

Les élèves ont des éclipses d'inspiration; il faut très souvent leur suggérer des textes possibles.

2° Pas assez de méthode dans le développement des sujets. Les tournures de phrases sont vulgaires; les locutions locales abondent.

La forme est trop souvent négligée.

Le texte libre aboutit à la déficience du style.

Le vocabulaire ne s'enrichit pas.

3° L'enfant perd l'habitude de l'effort et de la réflexion que lui demande le sujet imposé.

Les textes libres n'exercent pas à diriger la pensée dans un sens déterminé et à l'endiguer. Ils n'obligent pas l'enfant à se pencher sur des champs d'observation ou de réflexion autres que ceux qui lui sont plaisants ou familiers.

Ils favorisent la paresse, incitent au mensonge.

Ils ne développent pas la volonté. Dans la vie il n'y a pas que des tâches plaisantes à accomplir et l'école doit initier à la vie.

4° Les textes libres ne sont pas une préparation suffisamment complète aux examens, puisqu'ils ne cultivent qu'un seul genre.

Ils ne permettent pas une gradation, par conséquent n'autorisent pas un enseignement méthodique de la rédaction.

5° Les élèves manquent de goût et de sûreté dans la désignation du meilleur devoir.

La présence au tableau d'un devoir émaillé de fautes de toutes sortes est une erreur pédagogique.

Les devoirs retouchés ne sont plus personnels; on crée des illusions sur les résultats obtenus; c'est un manque de probité.

Les devoirs sont trop pauvres pour fournir matière à des leçons de vocabulaire.

La lecture des textes est longue et fastidieuse.

6° Ce sont toujours les mêmes élèves dont les devoirs sont élus; ceux dont les textes

ne sont pas retenus risquent de se décourager.

La technique absorbe beaucoup de temps, au préjudice des autres disciplines scolaires.

La copie au Cahier d'honneur, puis au journal mural, est fastidieuse, sans portée éducative.

7° On reconnaît généralement, toutefois, que l'enseignement donné jusqu'à présent, à base de répétition et d'imitation, a mal préparé les élèves aux textes libres.

## B) LES AVANTAGES RECONNUS

1° Les élèves aiment beaucoup cet exercice. Ils font preuve d'une grande émulation.

La rédaction, qui pour nombre d'élèves était un des exercices les plus rebutants, est devenue pour tous très attrayante.

Les enfants écrivent avec un évident plaisir et sont heureux et fiers quand leur texte est choisi.

La liberté permet à de nombreux élèves de se révéler.

Les élèves font de louables efforts pour mériter l'insertion au Cahier d'Honneur.

Encouragement de l'élève faible en français, qui n'a plus ce sentiment d'infériorité, qui prend confiance en lui et se convainc peu à peu que lui aussi peut rédiger un devoir convenable et avoir sa chance d'être choisi.

Les enfants ne sont nullement embarrassés par le choix de leurs textes.

Pour tous, les progrès sont nets et encourageants.

2° Sur le sujet choisi par lui, l'enfant s'exprime avec plus de naturel et de facilité.

Il n'est pas bridé par le plan à suivre, ni par l'obsession d'un sujet qu'il n'a peut-être pas vécu et dont il ne doit pas s'écarter.

Il ne cherche pas à faire appel à sa mémoire pour se rappeler les explications proposées; il tire tout de son propre fonds.

Le récit est plus vivant; même les élèves faibles rédigent des devoirs intéressants.

Les enfants ont à cœur de présenter des textes très personnels: ils cherchent et observent davantage.

Les devoirs gagnent en sincérité.

3° Gros progrès dans la correction du style. L'enfant, parlant de choses qu'il a vues et qui l'ont intéressé, emploie d'instinct le mot propre.

Les devoirs sont plus copieux et le style y gagne en clarté et en pittoresque.

Dès le troisième essai, les résultats sont sensibles: davantage de facilité, d'habileté à s'exprimer.

L'enfant s'exprime aisément, en phrases courtes, plus souvent correctes que dans la

rédaction classique. C'est la disparition des clichés, des entrées en matière, des conclusions passe-partout, banales et décevantes.

4° Les textes libres obligent à observer, à ne plus rester neutre et passif devant la vie, puisque le moindre fait divers peut être motif à un texte libre.

5° Le texte libre aide à mieux comprendre l'enfant dont la personnalité se révèle librement.

Il faut surtout cultiver le texte libre chez les petits, à l'âge où la scolastique n'a pas encore étouffé et discipliné leurs élans.

Le texte libre apporte au travail scolaire un enrichissement certain. Il permet entre autres, de bonnes et profitables leçons de vocabulaire.

C'est une technique complète et parfaite de l'enseignement du français.

Il permet de faire évoluer l'école au rythme de la vie.

Il cultive le goût, la belle écriture, améliore la lecture.

Le travail de correction en commun développe l'esprit critique de l'enfant.

Le texte libre remplace avantageusement l'enseignement artificiel du français, la rédaction-pensum, à sujet imposé, par l'expression naturelle, sincère, vivante de la pensée authentique de l'enfant.

Il permet les échanges interscolaires, c'est-à-dire une éducation sociale et humaine qui déborde l'horizon local, et enseigne avec plus de profit que le livre ou le verbe.

\*  
\*\*

Voici donc, brièvement traduite par des citations directes, l'opinion des maîtres de la circonscription.

Certes, si l'expérience avait été précédée d'une information minutieuse, d'une initiation préalable, si elle avait été tentée partout avec le même esprit, vue par tous sous le même angle d'objectivité et mise en œuvre selon les mêmes procédés, sans doute pourrions-nous dès maintenant en tirer des enseignements catégoriques.

Mais, face à une interprétation, qui s'est révélée aussi nuancée, il convient d'abord de préciser les caractères essentiels du texte libre, ses bases psychologiques et pédagogiques, puis à la lumière de cette mise au point d'éclairer les arguments négatifs dont la plupart proviennent d'une conception erronée ou trop étroite de la Technique.

### III. — Quelques principes du véritable texte libre

Les maîtres ont-ils déjà pensé que l'exercice scolaire qualifié de composition française ou de rédaction répond à un besoin de l'enfant, qui est aussi un besoin spécifiquement humain, celui de s'exprimer ? Expression orale et expression écrite sont en effet nées d'un besoin d'extérioriser sa pensée et ses sentiments en leur donnant une forme sensible qui sera perceptible à tous. Il est superflu d'apporter des preuves pour affirmer que le langage est un besoin et que le grand problème de l'école primaire, c'est l'acquisition de la langue maternelle comme moyen d'expression de la pensée. Encore faut-il, à l'école, permettre ce langage enfantin, qui ne peut avoir ni la sûreté, ni la syntaxe du langage des adultes, mais est avide de se perfectionner et de s'enrichir. D'où la nécessité d'abord de créer les occasions de s'exprimer (élocution en particulier). A ce stade d'initiation, l'enfant déjà dessine. Bientôt, grâce à l'écriture, il va pouvoir aussi dessiner sa pensée, la matérialiser sur le papier. Dès lors, il possède l'expression écrite; il va pouvoir se raconter : c'est la rédaction.

Rappelons ici un des buts de notre enseignement : *développer la pleine personnalité de l'enfant en vue de son intégration harmonieuse dans la société*, et méditons, face à ce problème de l'expression de la pensée, sur les moyens à mettre en œuvre pour réaliser pleinement ce programme.

Nous devons donc organiser la vie enfantine — c'est-à-dire, en fait, prévoir des méthodes, des techniques, des procédés — à telles fins que les tendances de l'enfant à exprimer ses idées personnelles soient satisfaites. Ceci ne pose pas uniquement le problème de la langue française, mais celui de l'ensemble de notre système scolaire, basé jusqu'alors, comme le signale si judicieusement un rapport, sur l'imitation et la répétition. C'est donc l'ensemble de notre pédagogie qui est à reconsidérer et le cadre de ce travail est trop étroit pour y suffire.

Le drame actuel de notre enseignement est tout entier contenu dans cette phrase du D<sup>r</sup> Decroly : *Nous conduisons*

*l'enfant, alors que c'est lui qui doit nous conduire.*

Nous voici donc contraints de favoriser la liberté de l'expression personnelle. On conviendra que la rédaction classique, avec son sujet imposé, son canevas bien ordonné, son temps bien prévu dans un emploi du temps sévèrement minuté, n'y saurait pourvoir.

Depuis longtemps déjà, les maîtres et les responsables de notre pédagogie officielle ont senti la déficience vitale de cet enseignement : sujets ressassés d'année en année, plans à suivre, idées proposées, lieux communs, clichés, expressions passe-partout, et parfois élégance de clinquant d'un style sans personnalité...

Alors on a découvert la *rédaction libre*, qui n'est qu'une semi-liberté parce qu'imposant à l'enfant de s'exprimer à un moment donné et le contraignant de continuer à écrire pour le maître, pour la note qui lui sera attribuée.

*Le texte libre*, premier né d'une pédagogie essentiellement fonctionnelle, réagit contre cette conception foncière du devoir écrit pour le maître. Il ne se justifie que lorsque l'enfant éprouve le besoin d'écrire, de communiquer aux autres élèves sa propre pensée. Et pour cela, il ne saurait être ni soumis à un thème proposé, ni rédigé à un moment donné de l'emploi du temps.

Mais si l'enfant s'exprime librement, et c'est là notre premier but, il convient de le stimuler, de lui fournir les raisons de se libérer. Le meilleur des stimulants, c'est la *motivation de l'expression par le journal scolaire et les échanges* de cette prose enfantine.

C'est la raison pour laquelle les maîtres ont été invités à confectionner le *journal mural*, et à pratiquer les *échanges* dans le cadre de la circonscription. Évidemment, le journal fut à l'échelle de ces échanges, trop loin l'un et l'autre du journal scolaire imprimé et des échanges établis dans le cadre national. Mais toutefois l'ensemble était créé : le *texte libre*, le *journal*, l'*échange* (1).

(1) Il s'agit là — nos lecteurs l'ont bien reconnu — de l'ensemble habituellement désigné sous le nom de *techniques Freinet*.

#### IV. — Des conseils

Et d'abord, comment faire les premiers pas ? Les instituteurs n'abandonnent pas volontiers des techniques auxquelles ils sont rompus, par leur formation autant que par une longue habitude. Ils doivent toutefois se persuader que la pédagogie nouvelle se contente le plus souvent de promouvoir, du statique au dynamique, des pratiques connues, mais isolées, qu'elle rassemble, perfectionne et justifie. C'est pourquoi il est toujours aisé, à qui le veut, de se documenter exactement sur telle ou telle méthode et de tenter à son tour de l'expérimenter, car il serait impossible et dangereux même d'introduire en même temps, dans une classe, toutes les techniques qui se réclament de l'école nouvelle. Nous pensons que le texte libre et sa motivation : le journal scolaire et les échanges, peuvent facilement permettre ces premiers pas. Encore faut-il que le maître prenne, face à cet essai, une attitude objective et abandonne les idées préconçues, qu'il ne manque pas d'avoir, par éducation ou scepticisme, sur l'école nouvelle. Pour cela nous croyons deux stades indispensables : la *documentation* d'abord, possible grâce aux journaux et revues pédagogiques, aux démonstrations, aux expositions, aux entretiens qu'il est facile d'avoir avec des collègues déjà rompus à ces techniques, l'*expérimentation* enfin, par la révision de quelques conceptions trop autoritaires et la création dans la classe d'un climat favorable : discipline, initiative, esprit d'équipe, travail sur fiches, auto contrôle, etc.

C'est l'attitude du maître qui conditionne les premiers succès. Nous nous sommes réjouis de trouver dans plusieurs rapports la marque de ces heureuses dispositions. Mais il ne suffit pas d'être objectif en face d'une expérience, il faut exactement en connaître le processus. Or il semble bien que, à propos des textes libres, une mise en train progressive et raisonnée soit nécessaire.

Car plié aux règles strictes de la discipline scolaire durant des années, habitué à n'agir que sur ordre, attendant que le maître lui fournisse l'occasion d'un effort, l'élève, auquel on rend brusquement la liberté — liberté qu'on ne possède vraiment qu'après un long

usage —, ne saurait en user. Semblable à l'oiseau enfermé depuis l'éclosion, qui voit s'ouvrir sa cage, l'enfant à qui l'on dit pour la première fois qu'il est libre de choisir un sujet et de le traiter à son gré, est tout effaré. Choisir ? Choisir alors qu'on n'a jamais eu le choix ? Et quoi choisir ? Quel sujet peut bien être scolaire ? Quel sujet peut plaire au maître ?

Les enfants qui ont été pendant plusieurs années soumis aux disciplines scolaires ne trouvent pas d'emblée les moyens de s'exprimer spontanément et avec sincérité. Pour y arriver, ils doivent recommencer l'apprentissage de la liberté, de cette liberté qui, à leur entrée à l'école les conduisait auprès du maître auquel ils confiaient leurs désirs et leurs chagrins avec une touchante et franche naïveté.

Avant de leur « lâcher la bride sur le cou », il faut commencer par créer l'ambiance, le climat favorable à l'expression personnelle. Et ce n'est que lorsqu'une atmosphère d'absolue confiance sera établie, lorsque l'enfant sera certain que ce qui intéresse son maître, c'est ce qu'il pense, ce qu'il sent véritablement, qu'on pourra solliciter le « message personnel et direct » que l'on souhaite.

Sans doute même, avec des enfants très « scolarisés », est-il nécessaire de procéder selon les étapes suivantes :

1<sup>re</sup> étape : le maître propose le choix entre plusieurs sujets dont le texte se resserre volontairement en une phrase qui devient comme un titre.

2<sup>e</sup> étape : le maître demande aux enfants de proposer eux-mêmes les sujets.

3<sup>e</sup> étape : le sujet libre.

Mais jusque-là, nous sommes toujours dans le cadre de la « liberté scolaire », puisqu'il s'agit d'une rédaction à sujet libre, faite à l'école, à l'heure impartie à cette discipline dans l'emploi du temps.

Ce que nous voulons atteindre, c'est beaucoup plus, c'est la *liberté totale* (4<sup>e</sup> et dernière étape). Et pour cela il faut accorder à l'enfant, non seulement la liberté du sujet, mais la *liberté du moment*. Car le texte libre doit être vraiment libre, c'est-à-dire écrit au moment où l'enfant éprouve le besoin d'exprimer ce qui bouillonne en lui. On conce-

vra que ce moment puisse être différent pour les uns et pour les autres.

La rédaction du texte libre à la maison ne souffre aucune difficulté. Il n'en est pas de même pour la rédaction à l'école. L'idéal est de permettre à l'enfant d'écrire à n'importe quel moment de l'horaire scolaire. Il est difficile d'y parvenir dans le cadre de notre organisation pédagogique actuelle. Signalons toutefois que l'assouplissement des horaires est admis par les instructions officielles de 1945 et que l'orientation de nos méthodes vers l'enseignement sur mesure, grâce au fichier scolaire, aux plans de travail, peut donner à nos élèves la liberté nécessaire à l'épanouissement total de leur liberté d'expression.

Nous avons parlé d'étapes et nous sommes alors au but. Mais nous n'avons pas encore fait faire à nos élèves l'apprentissage de cette liberté. Car il s'agit bien d'un apprentissage qu'il convient de commencer très tôt et de ne point interrompre par des retours intempestifs à des pratiques scolastiques. Il est de nombreux procédés qui permettent de favoriser ces élans et de rendre dynamique et durable une technique qui, d'elle-même, ouvre toutes grandes sur la vie les fenêtres de l'école. On conviendra que la plupart de ces travaux peuvent, sans bouleversements graves, prendre place dans le cadre de notre organisation scolaire traditionnelle, et on admettra que l'expression verbale doit précéder, puis s'associer à l'expression écrite.

### 1° EXPRESSION VERBALE

a) Création d'une *coopérative scolaire*, réellement gérée par les enfants qui en discutent, proposent, critiquent librement les activités.

b) Les enfants sont invités — en activités dirigées, par exemple — à *venir parler à leurs camarades*. Les uns rapportent des histoires, lues ou entendues, des contes qu'ils peuvent avoir inventés, les autres racontent des événements, des promenades, des souvenirs, etc...

c) Les élèves font à leurs petits camarades des *causeries racontées* — et non lues — sur des sujets qui leur plaisent : aventures, voyages, sports, etc., et qu'ils puisent dans des livres, des revues, des journaux.

d) Les élèves sont invités à *faire eux-mêmes quelques leçons* : histoire, géogra-

phie, sciences, d'après des documents remis par le maître ou puisés au fichier.

e) Un *Club du faubourg* peut être créé, avec discussions dirigées sur des sujets d'actualité.

f) Des *témoignages oraux* seront demandés sur des événements ayant marqué la vie du village ou de l'école : accidents, travaux, séances récréatives, etc...

g) Des *scènes dramatiques* pourront être improvisées, à propos de l'enseignement historique, par exemple.

Quant au maître, il encourage les timides, freine les prolixes, dirige, fait préciser, rectifie, appelle à la concision, suscite la contradiction, organise la critique, provoque les arguments, et, éventuellement, suggère la transcription d'un récit de qualité en vue d'associer l'expression verbale à l'expression écrite plus difficile mais plus durable.

### 2° EXPRESSION ÉCRITE

a) *Le journal de classe* : il est le reflet de la vie et du travail de la classe pendant un temps déterminé : semaine, mois. Un panneau, affiché, présente trois colonnes : éloges, résolutions, critiques. Les élèves y viennent librement porter, lorsque l'occasion s'en fait sentir, des jugements sincères sur le travail ou le comportement individuel ou collectif. On y trouve des remarques, des critiques, des suggestions, des compliments, des engagements pris pour améliorer le travail scolaire et rendre plus féconde l'activité de la classe, plus agréable le labeur quotidien. Bien entendu chaque jugement est signé et chaque critique doit impliquer une part de plan constructif à proposer.

b) *L'actualité quotidienne*. Chaque matin, ou une fois par semaine, les enfants écrivent librement, sur un tableau affiché, les nouvelles du village, de la maison ou de l'école, incidents, événements, travaux, observations, impressions sur les êtres et les choses.

c) *Le livre de vie*. Les enfants rédigent librement, hors de l'école, de petits écrits sur un thème quelconque d'actualité, sur leurs propres faits et gestes, sur leurs souvenirs, sur des thèmes inactuels : récits, contes, traditions, légendes, etc. En activités dirigées, par exemple, les textes sont examinés, soit collectivement, soit par équipes; les plus intéressants sont relevés sur un gros cahier : le livre de vie, et illustrés.

D'autres procédés peuvent prétendre à préparer méthodiquement les enfants à l'expression libre, personnelle et concise :

1° demander chaque jour, ou tel jour, aux enfants d'apporter une phrase ou deux, relatives à un être, une chose, un fait qu'ils doivent observer directement. Chaque

phrase est lue, puis la plus vivante, la plus précise est écrite au tableau et relevée au livre de vie.

2° proposer aux enfants des exercices de condensation et de précision de la pensée qui les affranchiront progressivement de la tendance au délayage cultivée par la rédaction classique : résumer en une phrase, une page d'un texte lu, mettre un titre à une dictée, une récitation, réduire une phrase oratoire à sa plus simple expression, traduire des périphrases par un ou deux mots, rédiger des télégrammes, des petites annonces pour le journal, etc...

3° exercices de critique : chasse collective aux clichés, aux banalités d'un article de presse, par exemple. Ce sont là des exercices inspirés de la vieille pédagogie, certes; ils constituent surtout une transition à l'intention des grands élèves. Quant aux plus jeunes, si on les enserme dès leurs débuts dans le climat de l'éducation nouvelle, ils ne perdront jamais cette fraîcheur, cette sincérité, cette confiance qui fait le charme des tout-petits.

\*  
\*\*

A cette gamme de travaux réguliers s'ajoutent des *travaux occasionnels*. En effet, certaines productions enfantines — à l'égal de celles des adultes, d'ailleurs — ne peuvent être soumises à aucune périodicité. Sous certaines influences extérieures (beauté d'un spectacle, nature), ou intérieures (émotions, sensibilité, à la suite de lectures, souvenirs, actions, etc.), un enfant éprouvera le besoin de composer une chanson ou un poème. A un autre moment, il éprouvera le besoin de se confier à un camarade lointain dans une lettre personnelle. Aussi la *poésie enfantine* comme la *correspondance individuelle* sont-elles des activités qui s'intègrent naturellement à la technique des textes libres.

\*  
\*\*

Enfin des *travaux de longue haleine* seront proposés aux enfants. Ils intéresseront le milieu local qu'il convient de connaître dans la réalité profonde des êtres et des choses qui l'animent : monographies géographiques, historiques de la commune, monographie d'une plante, d'un animal, d'une culture, d'une usine, d'une ferme, d'une profession. Travaux passionnants, à base d'enquêtes et de recherches que l'on fait par équipes,

librement, que l'on enrichit de documents de toutes sortes, travaux qui magnifient l'effort personnel, librement consenti, réfléchi et perspicace.

\*  
\*\*

Grâce à ces étapes, à ces exercices, le texte libre retrouvera vite son vrai sens d'être *l'expression authentique de la pensée enfantine*. On concevra qu'il n'est pas possible d'en codifier la technique qui, inspirée de la vie, puisant aux sources mêmes de la vie, est variable et diverse comme les milieux humains, comme les éducateurs eux-mêmes.

Mais la tradition scolastique est si tenace qu'on nous permettra bien, à titre de conclusion, de situer en quelque sorte la pratique de cette technique dans notre système scolaire. On pourra toujours la modifier, la faire évoluer, l'adapter à ses conceptions pédagogiques comme aux besoins de la classe.

1° Le texte libre doit être entièrement libre : liberté du choix, liberté du moment. Si l'organisation de la classe reste traditionnelle, le texte libre sera rédigé à la maison.

2° On ne doit pas imposer la fréquence d'une production. Mais là encore, si l'on craint ne pouvoir obtenir que tous les élèves présentent un travail, on aura recours, à titre de transition, au travail d'équipe et à l'obligation de rendre au moins un texte par semaine. La liberté du moment n'est plus totale; elle a du moins une semaine pour s'exercer et il est bien rare que pendant ce temps l'enfant n'éprouve pas le besoin de s'exprimer.

3° Le choix du texte à retenir est laissé à l'appréciation des enfants.

4° Copie au tableau et mise au point syntaxique ou orthographique se font par les procédés qui auront la préférence du maître. Il importe surtout de conserver de ce texte l'absolu de la pensée enfantine, sa fraîcheur, sa personnalité, mais aussi de lui donner la forme parfaite sans laquelle les enfants ne pourront progresser dans le maniement de la langue.

5° Il est souhaitable que les devoirs non retenus soient corrigés de la même façon; ils peuvent faire l'objet d'un compte rendu individuel.

6° Exploitation du texte au point de vue langue française : en faire le point de départ de tous les exercices de français. Il est souhaitable, pour respecter l'intérêt actuel des enfants, que ces études soient faites le jour même. Mais si le maître craint qu'une préparation insuffisante limite la portée de son enseignement, il lui sera toujours possible de reporter au lendemain l'exploitation du texte, ce qui lui permettra de méditer et de prévoir toute la gamme des exercices possibles.

7° On pourra toujours faire appel, pour l'enrichissement de la langue, à des textes d'auteurs présentés à propos d'un texte libre et analysés, critiqués ou admirés par comparaison.

8° Le relevé au Cahier d'honneur du texte élu pourra se faire en écriture script, par exemple; il sera agrémenté de dessins, photos, cartes, etc...

9° Confection du journal scolaire : par tirage au duplicateur ou, mieux, à l'imprimerie (avec illustration par gravure du lino), et échange avec des classes semblables, mais de milieu géographique et humain différent, qui pratiquent les mêmes techniques. Un journal d'échange par élève est une solution idéale. A défaut de journal scolaire tiré à n... exemplaires, réaliser le journal mural par collage des textes élus sur un panneau de papier affiché dans la classe. Mais, toujours, il est indispensable que l'échange accompagne et complète la technique du texte libre.

10° Lecture individuelle par les enfants des journaux d'échanges, journaux muraux et des publications écrites par des enfants, pour des enfants : *La Gerbe*, *Enfantinés*, parallèlement à des ouvrages de bibliothèque sélectionnés pour leur valeur littéraire ou affective.

\*  
\*\*

Au terme de ce rapport, il apparaît que le texte libre a besoin, pour pénétrer jusque dans les plus humbles de nos classes et rénover une de nos pratiques scolaires les plus déficientes, d'être défini et précisé à l'intention des maîtres imprégnés encore des conceptions et des méthodes de l'école traditionnelle. Nous n'avons pas l'ambition d'avoir épuisé le sujet, ni d'avoir démontré

ou convaincu. Mais nous savons la conscience de nos collègues et l'intérêt qu'ils portent à tout système susceptible d'améliorer le rendement de leur enseignement. Et nous pensons avec eux que seules *la connaissance et l'expérimentation objectives* doivent rendre évidentes et efficaces des techniques qui ne peuvent s'introduire par la contrainte. C'est pourquoi nous avons dressé le bilan d'une expérience, bien incomplète, certes, et désiré y apporter les correctifs, les justifications, les conseils mêmes, indispensables à la reconsidération souhaitable et nécessaire d'une technique qui marque, par sa juste officialisation dans l'école française, une étape importante de notre évolution pédagogique.

RIVET,  
Directeur d'École à Oyonnax,  
et A. CHALUMEAU,  
Inspecteur primaire.

## II. — LE « TEXTE LIBRE » PAR EQUIPES

A parcourir les revues pédagogiques actuelles, il semble bien que le « texte libre » suscite de plus en plus la curiosité des maîtres, provoqué tantôt un enthousiasme délirant, tantôt des critiques acerbes, éveille de-ci de-là de tels échos qu'aucun éducateur — adversaire ou partisan — ne peut se désintéresser de la question.

Nous apportons ici un témoignage : le compte rendu aussi objectif que possible d'une expérience de texte libre par équipe. L'expérience est faite dans une classe de cours moyen (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année), classe d'école annexe, ouverte à Nantes en janvier 1946 pour l'expérimentation des « méthodes nouvelles ». La « Ruche Joyeuse » fonctionne avec quatre équipes de quatre à cinq fillettes prises au hasard dans des classes « traditionnelles ». A leur arrivée dans la « Ruche Joyeuse », les enfants étaient incapables d'écrire seules un texte libre de quelques lignes. Pour les entraîner, la maîtresse proposa d'abord de composer un texte dans lequel entreraient quatre mots donnés. Les mots proposés par les

élèves étaient étudiés en même temps au point de vue orthographique et linguistique. Les premiers essais furent assez pauvres, mais très vite, malgré la contrainte apportée par les mots imposés, les phrases se diversifièrent d'une équipe à l'autre, s'enrichirent. Voici, à titre d'exemple :

1° Les phrases composées par les quatre équipes avec les mots : *broussailles*, *semblables*, *ajoncs*, *difficile* :

Un jour de vacances, nous sommes allés déjeuner sur le bord de l'Erdre. Après avoir déjeuné, nous avons joué dans les prés; au loin, nous avons aperçu des broussailles où il y avait des ajoncs semblables à des genêts. C'était difficile de les cueillir, parce que leurs feuilles sont des épines pointues (Bayard).

Comme ils sont jolis les ajoncs sous un beau ciel bleu! Ils poussent généralement dans les broussailles et c'est très difficile de les attraper. De loin, ils sont semblables à de petits papillons d'or (Curie).

Dans les environs de Nantes, je vis, derrière les broussailles, de magnifiques ajoncs semblables à des papillons sous le beau soleil. Les ajoncs brillaient avec une belle lumière dorée, mais, malheureusement, il était très difficile de les cueillir (Pasteur).

2° Des phrases écrites par une même équipe (Pasteur) à plusieurs semaines d'intervalle :

Pour l'anniversaire de maman, je suis allée chez la fleuriste acheter un joli bouquet d'œillets et de jacinthes, car, dans notre jardin, il ne reste plus que des dahlias et des chrysanthèmes (16 janvier). — Jeanine a emmené sa petite voisine Annick au théâtre où se jouait une pièce très intéressante. Sur la scène, des hommes irrités et hardis se battaient, les enfants poussaient des cris, mais la petite Annick n'avait pas peur (18 février). — Dans le temps jadis, ma grand'mère mettait un châle sur sa chevelure pour aller faire ses commissions. Comme elle avait un petit caniche, elle l'emmenait chaque fois qu'elle sortait, car elle savait bien qu'il était heureux de se promener avec sa maîtresse. Il balançait sa queue touffue. Le soir, quand elle se couchait, elle mettait au pied de son lit un coussin moelleux sur lequel son petit chien dormait (12 mars). — Le ciel est constellé d'étoiles. Regardons-les dans le calme de la nuit : voici un char parsemé de petites lumières, ne croirait-on pas le char d'une fée ? Et celui-ci plus petit ne serait-ce pas celui de ses demoiselles d'honneur ? Cette constellation n'est-elle pas son fauteuil de velours bleu pailleté d'or ? Quand vient le jour, tout ce tableau féérique se cache derrière un voile de lumière (7 mai).

Bientôt, les enfants cherchèrent à donner un titre à leur texte, celui-ci devenant de plus en plus un tout composé. En mai, l'entraînement était fait, il fut possible d'abandonner le fil conducteur et de laisser une plus entière liberté. Le travail se faisant toujours par équipe, le procédé employé fut le suivant : sujet proposé chaque jour par une équipe et traité par toute la classe ou sujets variables dans chaque équipe. De nombreuses objections ont été faites par ceux qui, *a priori*, jugent une méthode en fonction de celles qu'ils ont l'habitude d'employer. Nous répondrons à quelques-unes par les textes mêmes.

1° Si les enfants choisissent leur sujet, vous risquez d'aborder un seul genre de sujet, toujours le même. L'expérience répond : le danger est illusoire : les enfants abordent, au cours d'une année, tous les genres. Voici quelques-uns des sujets traités par l'équipe Curie :

*Descriptions.* — La forêt au printemps, les cerises, la nuit étoilée, la pensée dans l'herbe, le lilas, les coquillages.

*Invention.* — Une conversation entre fleurs, un bal d'étoiles, la fée Blondine.

*Scènes vivantes.* — Visite au cirque, en bateau, dans les rues de Nantes, un voyage en chemin de fer, voyage à l'île d'Yeu.

*Portraits.* — La marchande de journaux, l'écureuil, les fourmis, mes parents.

*Dialogues.* — Conversation entre deux maisons, dialogue entre l'été et l'automne, les animaux de la forêt.

Ajoutons à ces genres divers la *lettre*, non pas la lettre artificielle écrite à un correspondant imaginaire, mais la lettre réelle, envoyée aux écoles correspondantes ou à d'autres personnes, telle cette délicieuse lettre à Colette, écrite spontanément par l'équipe Cigognes après la lecture d'un passage de cet auteur, et que nous regrettons de ne pouvoir transcrire.

2° On ne peut pas penser et s'exprimer collectivement et, dans l'équipe, il n'y a qu'un élève, le meilleur, qui travaille.

C'est une erreur. Certes, on ne pense pas, on ne s'exprime pas collectivement; mais les pensées s'échangent, se complètent, s'enrichissent l'une l'autre; une idée est jetée par une fillette, reprise par une autre qui la précise, travaillée par l'équipe entière. L'expression, incorrecte parfois dans le premier jet de l'inspiration, est corrigée, les mots justes sont trouvés, la précision et l'élégance cherchées par l'effort de tous. II

faut suivre de près le travail des enfants pour se rendre compte de sa valeur. Ce travail est d'ailleurs différent suivant les équipes. Ainsi dans l'équipe Pasteur toute recherche est commune, les idées, les mots propres, la forme sont élaborés par le groupe entier, les fillettes prenant une part égale au travail; dans l'équipe Bayard il se produit une sorte de « spécialisation », une fillette lance les idées, une autre trouve le détail pittoresque, une troisième cisèle la phrase. Mais les enfants travaillent mal en présence de spectateurs, surtout si elles sentent — et l'intuition enfantine est merveilleusement juste — que ce spectateur est hostile. Les normaliennes en stage ont pu suivre ce travail lorsqu'elles ont su inspirer confiance et écouter sans intervenir elles-mêmes. Il serait intéressant de transcrire un exemple de ce travail de composition, mais cette transcription dépasserait les limites de ce compte rendu.

3° Comment se fait la correction et quel est le rôle de la maîtresse? Pendant l'élaboration du texte (1/2 heure environ chaque matin), la maîtresse va d'une équipe à l'autre, répond aux questions posées : choix du mot le plus juste entre plusieurs synonymes trouvés sur le dictionnaire, place d'un complément, valeur grammaticale d'un mot... Il faut ici suggérer, conseiller, élever, sans imposer, sans détruire la spontanéité, sans altérer la personnalité. Le travail terminé, chaque équipe lit son texte (excellent exercice de lecture, car l'élève désignée par ses camarades pour la lecture cherche à mettre son texte en valeur) et un travail de critique s'exerce sous la direction de la maîtresse. On apprécie l'exactitude et la richesse des idées, les qualités du style; on dégage le caractère de chaque texte, on classe ceux-ci par ordre de valeur. Remarquons que souvent les textes relatifs à un même sujet se complètent l'un l'autre : tel est plus poétique, tel plus vivant, tel autre plus précis, plus scientifique. Voici trois textes dans lesquels apparaissent nettement ces différences :

#### *Les coquillages.*

La mer rejette les coquillages sur la plage; à force d'être roulés, ils s'arrondissent et deviennent comme une pierre lisse. Regardez celui-ci qui ressemble à la coquille

Saint-Jacques. A la charnière, ses raies sont fines et serrées; comme un éventail, elles s'élargissent. D'autres sont usés par la mer et ressemblent à de la dentelle. Celui-ci a des petites dents blanches et nacrées. Que c'est joli! Et cette coquille d'huître qui a séjourné dans la mer n'a-t-elle pas son charme avec son mélange nacré noir et jaune? Tous ces coquillages sont aussi beaux que des bijoux (Pasteur).

Comme ils sont beaux, ces coquillages irisés qui brillent au soleil sur le sable fin! Regardez celui-ci! Sa nacre est bleutée, il est de toute beauté. La mer a tellement roulé, rongé celui-là qu'on dirait de la dentelle. Et cet autre? Son dos est tout cannelé, des dessins y sont incrustés, sa couleur est légèrement jaune. Et cette coquille plate un peu mauve, comme elle est jolie! Près de la charnière, la nacre épaisse est apparente (Alouettes).

Sur le sable chaud et fin scintillent au soleil de jolis coquillages. Regardez celui-ci : il est formé de deux valves sur lesquelles sont des stries. Ouvrez-le et vous verrez qu'il est nacré et rose. Voici une conque, elle ressemble à un petit cornet blanc et dentelé. En voici un autre : ne dirait-on pas la coquille d'un escargot? Mais il est plus pointu, plus épais et se casserait difficilement. La nacre brille (Bayard).

Le travail de critique fait en commun est extrêmement éducatif, on reste surpris devant l'exactitude des jugements formulés par les enfants et devant les progrès rapides de leur goût littéraire.

L'expérience que nous venons de signaler n'entre pas dans la technique courante du texte libre telle qu'elle est pratiquée par exemple dans les classes du type Freinet. On utilise aussi dans la « Ruche Joyeuse » le texte libre individuel, ce n'est point là le sujet de notre étude. Texte individuel, texte par équipe, répondent à des buts différents, ont leurs avantages propres. Il est utile que chaque éducateur connaisse des techniques différentes, les expérimente, juge de leur valeur avec ses propres élèves et aussi selon sa personnalité. Nous sommes de ceux qui estimons qu'il n'y a pas, en pédagogie, de « vérités absolues » et qu'en dernier ressort ce qui fait essentiellement la valeur d'un procédé, c'est la valeur personnelle de celui qui l'applique.

J. BLANC,  
Directrice de l'Ecole Normale  
de Nantes.

## LE DESSIN

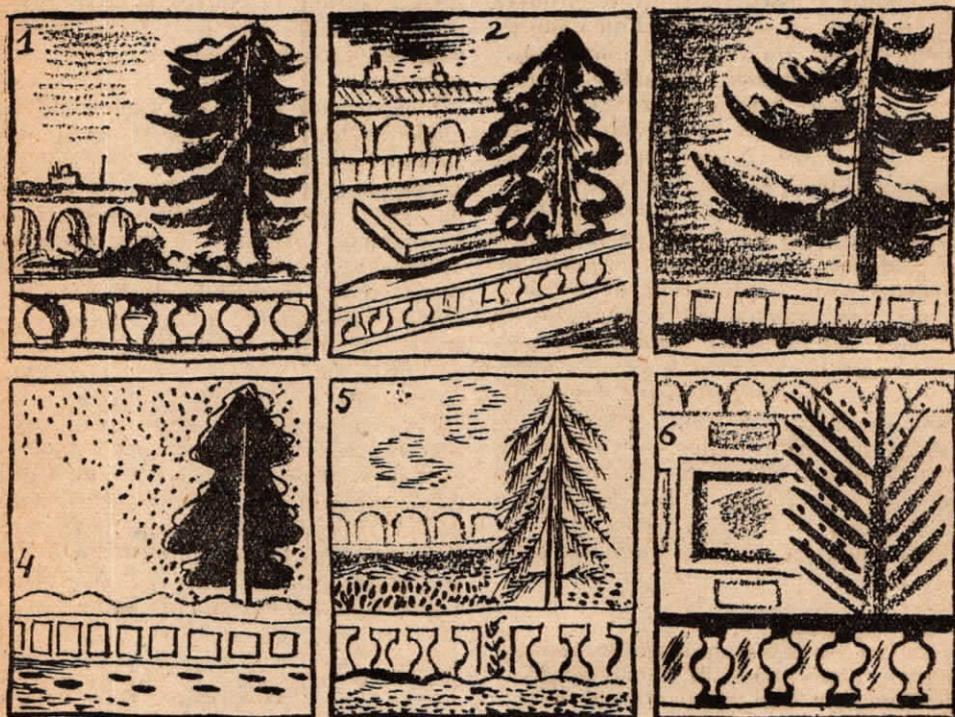
### IMPORTANCE DE LA MEMOIRE

Quand on parcourt l'Histoire de l'Art à grands traits, on s'aperçoit que tout ce qui témoigne de réelle beauté, d'intelligence, de grandeur aussi, a été exécuté de mémoire. Tout ce qui est vie, mouvement, ne peut être transcrit qu'après avoir été observé, analysé, enregistré, médité : que ce soient les artistes de Fovit de Gaume, ceux des livres d'heures, ou celui de la Sixtine, tous ont cultivé l'effort de la mémoire, l'observation n'étant pour eux qu'une préparation, qu'un entraînement. De nos jours, un Matisse ne nous enchante que par ces graphismes qu'il fait de mémoire, d'un seul jet, après avoir longuement observé le modèle. La mémoire graphique est source de liberté, elle est un témoignage essentiel de personnalité, se souvenir y est vraiment être soi-même.

Ce qui est vrai pour l'artiste est vrai aussi

pour l'enfant, et la mémoire est valeur primordiale de toute évolution artistique et intellectuelle, on se doit de la provoquer, de l'éveiller, de la développer (on remarquera que tout exercice d'observation n'est autre chose qu'un exercice de mémoire à temps plus ou moins long, et on sait combien les enfants, au bout de quelques instants, n'observent plus, mais continuent quand même l'élaboration de leur dessin, cette partie n'étant d'ailleurs pas des moins profitables).

Ces travaux, ou plus exactement ces jeux de la mémoire, fixent l'attention, éveillent la curiosité, ils sont un entraînement vivace à une plus grande connaissance de soi par la création d'un vocabulaire de formes et d'images issu directement de la personnalité. Ils sont chaque fois des tests précieux et facilement lisibles, la lecture de ces





dessins étant claire et rapide on y découvrira : intelligence, volonté, hésitations, distractions, continuité, honnêteté, rêverie, poésie, etc., enfin des travaux maintiendront l'enfant sur le *qui-vive de l'observation*.

Voici trois sujets dont on verra très vite le mécanisme et les quelques notations psychologiques qui en découleront.

#### A) Exercices de mémoire sur un même objet présenté dans des temps différents

1° On raconte une histoire, un conte ou une légende tout en jouant dans ses mains avec un objet (une poterie, par exemple). L'histoire n'est là que pour attirer ailleurs l'esprit de l'enfant et pour qu'il ait de l'objet (la poterie) une impression assez distraite et pour que joue pleinement l'*observation inconsciente*. L'histoire terminée, on cache rapidement l'objet et les enfants se mettent aussitôt au travail (du point de vue technique, il est préférable que le dessin soit fait directement au pinceau et à la couleur, pour des raisons de franchise d'abord et pour éviter le travail de la gomme qui

détruirait l'ordonnance et l'instinct de l'acte de mémoire, il est utile aussi de s'assurer, avant de commencer l'exercice, que tout le matériel est bien en place, rien ne devant ensuite distraire l'enfant de son travail).

2° Au bout d'un quart d'heure environ, ce premier dessin à la couleur est ramassé et conservé soigneusement, puis l'objet est montré de nouveau, cinq à six secondes, ce temps permet une *impression globale*, mais non une analyse (ceci est très important).

L'objet étant de nouveau caché, on fait le même travail technique que précédemment (on n'oubliera pas de faire numéroter chaque dessin).

Nous voici donc en possession de deux dessins.

3° L'objet est présenté une à deux minutes, tout ce temps permet une observation plus réfléchie : forme, couleur, décor, tout peut être analysé, expliqué, commenté. L'objet étant de nouveau retiré, on fait le troisième dessin.

4° Cette fois-ci, on se livre à un *exercice de contrôle* : l'objet est laissé à la vue de l'enfant autant de temps qu'il en a besoin pour faire un exercice complet d'observation. L'objet n'est pas retiré.

5° Une quinzaine passe, et, sans montrer l'objet cette fois, on en fait une cinquième

peinture (les enfants ne sont nullement prévenus de tout ce mécanisme et de la suite des exercices).

Il ne reste plus qu'à rassembler et classer dans l'ordre les dessins : on pourra se livrer alors à un travail d'observation et d'analyse. On fera part de ces observations aux enfants, ils en sont d'ailleurs très friands et curieux de voir ce qu'on peut lire dans un dessin.

Le dessin n° 1 est celui qui forcément présente le plus d'originalité (les quelques croquis que nous reproduisons ne sont là qu'à titre indicatif, les originaux ont évidemment une autre saveur picturale et il faudrait pouvoir montrer tout le travail d'un groupe. (Les cinq dessins d'un même enfant se lisent verticalement.)

Dans bien des cas, le dessin numéro 5 (celui qui est fait à quinzaine) est parent très proche du numéro 1, la première impression est simplement améliorée, c'est le cas pour a, b, d... Certains essaient de l'objet une représentation totale ou globale : a 1, c 1, c 5. D'autres sont intouchables et changent de forme et de décor à chaque nouveau dessin (c). D'autres encore font des progrès en cours de route (d) : pour celui-ci, il y avait eu un véritable drame de prise de possession de l'objet — d'abord une tache, puis cette tache fait place à un cerne affirmé, puis épuré, et le dernier dessin montre que l'impression première est en progrès. Dans un exercice comme celui-ci, aucun dessin n'est indifférent, chacun d'eux est fait d'une richesse particulière et utile pour l'enfant tout autant que pour l'éducateur, aucun n'est à négliger, tout a sa valeur propre.

## B) Représentation d'une scène pittoresque

Des élèves avaient joué devant leurs camarades et dans la classe une scène de l'*Odyssée*; un décor très simple accompagnait l'évocation, huit jours après, les spectateurs étaient invités à dessiner et à peindre ce qu'ils avaient vu. Certains donnaient du spectacle une vue toute réaliste, garnie de détails utiles ou inutiles, mais vrais : estrade, armoire, buste sur l'armoire, livres dans la bibliothèque, etc. (1). D'autres avaient créé l'atmosphère même de la classe avec personnages au premier plan pour affirmer davantage l'exactitude de leur vision (2). D'autres avaient recréé strictement la scène jouée, sans que rien d'inutile y soit joint (3). Mais d'autres encore,

uniquement sensibles à l'effet dramatique, ont placé leurs personnages sur un vrai bateau, voiles gonflées par le vent, ciel d'orage et mer agitée (les dessins de mémoire n'ont pas besoin d'atteindre la perfection pour être utiles et intéressants, les maladresses ont parfois un intérêt tout aussi précieux).

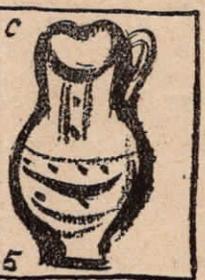
## C) Paysage fait de mémoire

On choisira un jour où le paysage offre un intérêt particulier : brouillard délimitant les plans et les valeurs de chaque chose, effet de neige sur le sapin dans un coin de la cour, temps orageux avec arbre au premier plan, etc. Du geste, on délimitera exactement ce qui est à regarder. Il ne reste plus qu'à regagner la classe (aucune explication n'a été donnée pendant l'observation).

Le travail achevé, on rassemblera tous les dessins, on les étalera les uns à la suite des autres et on se livrera aux observations habituelles (dans tous ces exercices, les enfants ont de 10 à 13 ans), certains sont frappés par l'atmosphère à rendre et le font vigoureusement sans souci de détails pittoresques (3), d'autres prennent un soin minutieux à tout détailler et travaillent en graveurs (5). Pour celui du numéro 2, le paysage est recréé, vue perspective où l'amènent son raisonnement et son désir de tout montrer avec logique. Quant au numéro 4 il est encore dans le domaine du graphisme de la première enfance : il avait un sapin devant les yeux et il l'a transformé en un *sapin-jouet*, la neige ne tombe que là où elle est utile, c'est-à-dire sur l'arbre; le numéro 1 est un esprit logique et tout est exprimé avec ordre, vérité et sécheresse. Quant au numéro 6, l'enfant était un jeune Arménien; seul, le côté décoratif l'a intéressé, point de perspective, tout se déroule comme dans quelque tapis de la vieille Arabie.

Si les enfants tirent d'exercices comme ceux-ci un enseignement profitable, un contrôle et une découverte d'eux-mêmes, l'éducateur y trouve, pour lui, matière à pédagogie et nul doute qu'il y ajoute de nouvelles découvertes qu'il ne soupçonnait peut-être pas. Enseigner, n'est-ce pas avoir le désir constant d'apprendre ?

P. BELVÈS.



## LIBRES DISCUSSIONS

### A PROPOS D'UNE LETTRE...

*Les progrès de l'éducation nouvelle sont-ils retardés par l'esprit routinier des instituteurs ou par le manque de confiance des inspecteurs primaires dans cette pédagogie active ? Lisette Vincent donne son point de vue sans déguiser sa pensée. Qui lui répondra ?*

J'ai eu la surprise, après mes notes sur la lecture dans les petites classes, d'avoir dans mon courrier la lettre d'un inspecteur — disons, pour être davantage dans le vrai, d'un futur inspecteur, car il ne prenait son service qu'au 1<sup>er</sup> octobre et sa lettre était de septembre. Je reçois grand nombre de lettres au cours d'une année scolaire, mais, depuis tant d'années que je mène une correspondance assez nourrie, il ne m'était encore jamais arrivé de recevoir une lettre d'inspecteur primaire, écrite de cette manière. Elle montrait, cette lettre, tant de désir de connaître, et aussi tant de simplicité... Ce professeur d'École normale se préoccupait, avant de s'engager sur la magnifique route qu'est l'inspection primaire bien comprise, de perfectionner sa culture pédagogique, afin de mieux pouvoir jouer ce rôle de *conseiller technique* qui allait lui être dévolu.

J'ai été frappée par la justesse de ses remarques, et de la manière instinctive, puisqu'il n'avait aucune pratique en la matière, avec laquelle il avait vu l'essentiel du mécanisme de la lecture globale.

Mais, après réception et réponse, le temps des vacances étant particulièrement propice à la méditation, j'ai un peu réfléchi à la question de l'inspection et de la pédagogie nouvelle. J'ai compris combien le sentiment de surprise que j'avais éprouvé en recevant cette lettre était anormal et décelait un état d'esprit regrettable. Et, poussant la réflexion, j'en suis arrivée à formuler cette conclusion, qui paraît peut-être brutale, peut-être même fautive à certains, mais qui est l'expression de ma propre expérience : « Si le mouvement d'éducation nouvelle n'a pas encore en France la profondeur qu'il pourrait atteindre, c'est en grande partie la faute des inspecteurs primaires. »

Mais, depuis la libération, depuis cette

Renaissance de la pensée française, il y a dans le monde enseignant, à tous les degrés, un ardent désir de renouvellement. Le chaos de cette terrible guerre a amené un nouveau brassage des valeurs humaines et nous aspirons tous, plus ou moins confusément, à la formation d'une nation composée d'individus équilibrés, harmonieux, s'intégrant parfaitement dans la collectivité humaine.

Certes, nous ne sommes, nous les maîtres, ni des utopistes, ni des exaltés; nous n'irions pas jusqu'à penser et à dire que ce n'est que par la transformation de l'école que nous arriverons à changer le monde. Mais, dans cette société nouvelle qui s'ébauche lentement sous nos yeux et dans nos esprits, nous savons quelle place prépondérante l'instruction de tous les enfants d'un pays est appelée à prendre.

Plus ou moins consciemment, nous sentons que devant ce bouillonnement de la pensée humaine qui s'exprime dans tous les domaines et nous vaut des initiatives et des réalisations dont la hardiesse nous suffoque souvent, l'école ne peut demeurer figée et garder les formes d'il y a cent ans.

Les éducateurs prennent conscience de la nécessité d'adapter leurs techniques pédagogiques aux besoins de l'ère moderne, où triomphent la science et le machinisme.

Les instituteurs, surtout, sont les plus troublés.

Plus profondément en contact avec la masse, ils sont capables d'en sentir mieux le pouls, souvent tumultueux. Ils voudraient « faire quelque chose ». Ils sont curieux des nouvelles méthodes, ils essaieraient bien de les introduire dans leur enseignement. Mais combien de fois n'ai-je pas entendu cette réflexion : « Oui, mais que dira l'inspecteur ? Si je ne réussis pas du premier coup, quel rapport me fera-t-il ? » Ou bien, dans la bouche des maîtres des grands cours : « Tout cela c'est bien joli, mais, et le certificat d'études ? Notre inspecteur pose de telles questions qu'il n'y a rien à faire, nous sommes obligés de « bourrer » nos gosses, de leur faire tout apprendre ! » D'autres : « Vous parlez d'éducation nouvelle ! Notre inspecteur, quand nous arrivons dans sa circonscription, nous passe différents cahiers que nous sommes tenus de recopier, où toutes les leçons sont indiquées. Malheur à qui s'en écarte : plus de certificats d'études dans l'école, car tous

les sujets sont pris dans ces cahiers! etc., etc. » Il y aurait des pages de réflexions de cette sorte à reproduire...

Evidemment, et tous les instituteurs pratiquant les méthodes actives seront là pour confirmer mes dires, ce n'est pas parce que ces méthodes sont employées qu'il y a de mauvais rapports et des échecs à ce certificat d'études primaires élémentaires dont tout le monde souhaite la mort, mais qui a une agonie bien longue.

Je ne veux pas développer ce point ici. Mais, si je rapporte ces propos, c'est pour montrer l'état d'esprit regrettable qui règne un peu partout.

Qui en est cause?... Un peu les instituteurs, qui ont tendance à tomber dans une certaine exagération, mais aussi les inspecteurs, qui, disons-le franchement, ne sont pas tous très convaincus, et cela se sent.

La preuve est facile à donner : dans les régions où un « chef » prend la chose à cœur — inspecteur d'Académie ou inspecteur primaire — et, animé d'un enthousiasme de convaincu, favorise l'adoption des méthodes actives, on voit fleurir un peu partout des classes d'essai; des journées pédagogiques se tiennent; tout un mouvement de pensée, un bouillonnement d'expériences neuves se font jour.

Malheureusement aussi, qui disparaissent le chef « à la page », qu'il en arrive un autre plus timoré, même hostile : au bout de quelque temps toute cette agitation se tasse : seuls quelques « mordus » qui ont trouvé le chemin de la vérité continuent contre vents et marées.

Certes, il ne m'appartient pas d'expliquer les causes psychologiques de cette méfiance ou de cette indifférence de beaucoup de nos chefs académiques à l'égard de cette renaissance de la pensée pédagogique. Ce serait extrêmement intéressant pour nous, instituteurs, que l'un d'eux analyse les sentiments de ses collègues et fasse le point en toute objectivité.

Comment nous expliquerait-il, par exemple, que jamais — du moins à ma connaissance — alors que les instituteurs, les médecins, les ingénieurs, etc., organisent des journées techniques pour examiner en commun les problèmes de leur profession, nous n'ayons entendu parler de congrès annuels des inspecteurs où les problèmes pédagogiques aient été envisagés (1). Alors

(1) A Houlgate, au Centre éducatif, se sont réunis pour une semaine d'études pédagogiques, en septembre 1947 : des inspecteurs d'Académie, des inspecteurs primaires, des directeurs d'École normale, des proviseurs de Lycée, des professeurs du second degré et de l'enseignement technique. Cet essai a été si heureux que plusieurs participants ont déjà demandé qu'il se renouvelle. (N.D.L.R.)

que, après tout, ils constituent notre état-major, nos cadres de maîtrise, et que ce devrait être eux qui nous orientent dans la bonne voie.

Je me souviens de ce magnifique élan pédagogique — qui n'a encore jamais été dépassé en profondeur dans aucun autre pays d'Europe — qui secoua l'Espagne républicaine. On peut dire que tous les problèmes pédagogiques essentiels furent envisagés et qu'ils eurent tous des solutions neuves, essoufflantes à force d'audace.

Mais quelle part prise par les inspecteurs dans cette croisade contre l'ignorance, dans cet effort pour bâtir une école moderne, adaptée à la vie économique et sociale du moment.

C'est vraiment là que j'ai compris leur rôle essentiel de conseillers techniques, d'orienteurs, de guides, d'animateurs, de propagandistes. Leur foi animait même les plus réticents. Contrairement à ce qui se passe un peu partout, l'opposition venait plutôt des instituteurs, dont certains n'arrivaient pas à se dégager des anciennes routines et demeuraient, avec une obstination déplorable, sourds aux appels émouvants dont ils étaient l'objet.

Des journées pédagogiques de toutes sortes se tenaient, des congés d'inspecteurs avaient lieu fréquemment; partout, des échanges de vue fructueux, une collaboration étroite entre inspecteurs et instituteurs.

Je demande pardon à mes collègues de Belgique si je me trompe, mais, bien que n'ayant pas vécu l'expérience belge comme celle d'Espagne, il m'a semblé, au cours de mes séjours dans leur pays, que si la pédagogie moderne avait fait là-bas un sérieux progrès, elle le devait en bonne part à l'impulsion donnée par des inspecteurs ayant compris et assimilé l'œuvre du grand Ovide Decroly et qui étaient animés de la même foi que lui.

L'influence des inspecteurs est donc, à mon sens, décisive dans un mouvement de pédagogie.

J'entends certains qui me disent : « Mais tous les inspecteurs, actuellement, sont les propagandistes de la réforme de l'enseignement et des méthodes actives. Voyez le sujet des Conférences pédagogiques de 1946... Tous n'ont-ils pas développé la nécessité d'un aménagement au goût du jour d'une matière scolaire dans laquelle la pédagogie traditionnelle pouvait se donner libre cours?... »

Je dirai, dans un prochain article, les conclusions que l'on est en droit de tirer des conférences d'automne 1946.

LISSETTE VINCENT.

# PROPOS DE L'INSPECTEUR EN TOURNÉE

## CARTESIANISME

Il existe deux façons très différentes de concevoir l'apprentissage de la lecture : pour les uns, il s'agit de donner à l'enfant par les voies les plus rapides le mécanisme préalablement démonté par l'adulte, parlant des lettres, les combinant, arrivant à des mots puis à des phrases intelligibles; pour les autres, il faut que l'enfant saisisse les rapports entre les idées, les sentiments, les observations et leur traduction graphique, qu'il ait d'abord quelque chose à dire et ensuite les moyens de l'exprimer.

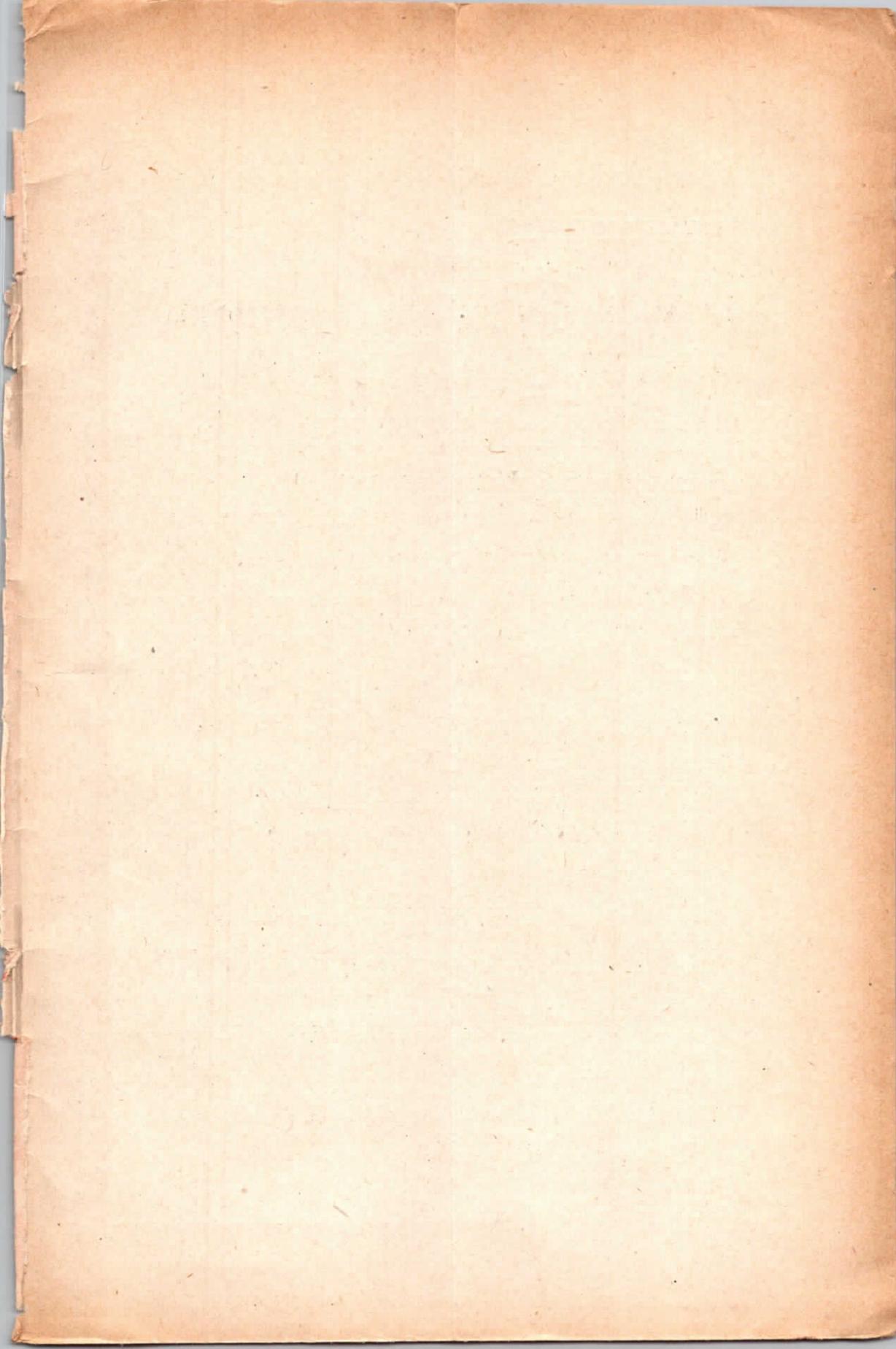
Par tempérament, par habitude, et en accord avec toute sa pédagogie, M. X... avait choisi la manière traditionnelle. On le sentait bien dès qu'on avait tourné le bouton de la porte et aussitôt après qu'un vigoureux coup de règle asséné sur le bureau eût remis dans un strict alignement les tignasses blondes un moment dérangées par l'insolite visiteur. Ce magnifique mécanisme de la discipline se retrouvait dans l'enseignement où la règle, avec la fréquence et la régularité d'un métronome, marquait le rythme des réponses collectives. Et, de toutes les disciplines scolaires, l'apprentissage de la lecture était le triomphe de M. X... Rien d'empirique chez lui : tout était régi par la plus pure logique abstraite, et c'est ainsi que l'on voyait au tableau noir des guirlandes de syllabes inattendues formant toutes les combinaisons logiquement possibles, même celles qui n'entraient dans aucun mot connu. Pour les combinaisons binaires, par lesquelles on commençait, cela ne donnait rien de trop extravagant, mais quelle richesse déjà quand on abordait les groupes de trois lettres ! Le tableau s'ornait alors de *suz*, *biz*, *dyr*, *sra*, *sqa*, *urq*, *zyx*..., et l'épuisement méthodique de toutes les combinaisons possibles donnait toute sa force dans les groupements suivants où le nombre des lettres croissait peu à peu.

Les enfants du cours préparatoire, avec un ensemble dont la perfection était l'œu-

vre d'un patient dressage allié à l'emploi de la règle-métronome, chantaient en mesure les syllabes incongrues hachées par le martèlement régulier des coups qui s'abattaient sur le bureau. L'inspecteur, un peu énervé par ce tintamarre, demanda qu'on passât à des exercices d'application, avec le secret espoir, il faut bien le dire, d'entendre enfin lire des mots entiers, de vrais mots qui auraient un vrai sens. L'instituteur, de bonne grâce, sortit le tableau des combinaisons binaires, proposant une révision d'exercices précédents. Car, en vérité, ce maître était très méthodique et appliquait la célèbre règle qui est de diviser la difficulté..., aussi n'abordait-il, pour commencer, que des combinaisons de deux lettres qui formaient des syllabes, puis des mots formés de deux syllabes et enfin de trois; dans chacune de ces catégories de difficultés on cherchait à épuiser toute la série des combinaisons possibles, qu'elles existassent ou non.

Les enfants, rassemblés autour du tableau de lecture, lisaient donc d'une voix forte et sans hésitation les *graphismes* (on ne peut pas écrire : les mots) tels que : *bifo*, *ruma*, *luvi*, *nafu*..., etc., conçus par l'implacable logique. Or, il se trouva que parmi les combinaisons possibles — tout arrive — se glissa *bato*. Encouragé sans doute par la présence de l'inspecteur et rompant avec la sévère discipline habituelle, le gamin qui avait déchiffré *bato* poussa un cri de joie et répéta avec délices : *bato... un bato*, m'sieur. Et le maître un peu surpris de cette audace intempestive, mais non troublé, répéta à son tour, en ponctuant de coups de règle, par habitude : « *Un bato, un bato...* »

Cependant, M. X... ne manque jamais, aux jours de conférences, de faire devant ses jeunes collègues le procès de ces méthodes globales qui ont ruiné en France l'enseignement de l'orthographe.



POUR LES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES

VIENT DE PARAÎTRE :

PRIX JEUNESSE 1947

**LE MARCHAND DE SABLE ATTENDRA...**

par Jean BOSSHARD

Dix contes illustrés de lithographies originales en couleurs, de J.-A. CANTE. Avertissement de Charles VILDRAC.

Un vol. dans la collection « Les Heures Enchantées » (14 x 19), de 130 pages. Cartonné ..... 180 fr.

AUTRES OUVRAGES POUR LA JEUNESSE :

Collection « Marjolaine » (enfants de 8 à 12 ans). Sept titres en vente.

Collection « Primevère » (enfants de 11 à 15 ans). Douze titres en vente.

Collection « La Joie de connaître ». Beaux volumes abondamment illustrés de dessins et de photos; excellente collection documentaire accessible aux enfants. Dix titres en vente.

POUR LA CLASSE DE FIN D'ÉTUDES

A PARAÎTRE EN JANVIER

Pour l'application des programmes de 1947

**J'APPRENDS A RÉSOUDRE**

les problèmes de la vie pratique

par G. CONDEVAUX

Inspecteur général de l'Instruction publique

Arithmétique, classe de F.E.P. (C.E.P.). Révision méthodique des programmes du C.M. De même que l'arithmétique, la géométrie est orientée vers des réalisations pratiques; quatre mille exercices et problèmes d'examen.

Un volume de 416 pages, illustré en couleurs. Envoi d'un spécimen. Broché ..... 40 fr.  
Cartonné ..... 110 fr.

**ÉDITIONS BOURRELIÉ ET C<sup>ie</sup>**