

INSTRUCTIONS DE 1938

La prolongation de la scolarité obligatoire et la réorganisation de l'Enseignement du Second Degré procèdent des mêmes intentions et tendent à la même fin que le projet de loi portant réforme de l'Enseignement. La mise en œuvre de ces mesures nous a dès maintenant conduit, par une incidence nécessaire, à retoucher programmes et horaires dans les trois dernières années d'enseignement primaire. Il fallait, en effet, assurer les transitions utiles entre le premier et le second degré d'enseignement, relier plus intimement l'Ecole à la vie, et lui donner ainsi le moyen d'évoluer au même rythme et de se renouveler comme elle. Tel est l'objet des arrêtés en date du 23 mars et du 11 juillet 1938 qui, sans porter atteinte à l'œuvre de 1923, pratiquent dans son architecture les ouvertures nécessaires.

HORAIRES

Les deux arrêtés de mars et de juillet 1938 étendent à l'ensemble de la scolarité primaire les pratiques qui sont appliquées depuis deux ans dans un certain nombre de départements.

La scolarité hebdomadaire continue à comporter 30 heures. Mais l'enseignement proprement dit se trouve allégé de 6 heures dont 3 sont consacrées à des exercices de sport et de plein air et 3 réservées à des modes d'éducation plus libres, moins asservis aux méthodes qui s'imposent à l'intérieur de la classe.

A. — Education physique — Sport — Plein air

Nous voulons inspirer aux enfants le goût de la culture corporelle et de la vie en plein air.

En prévision de mesures d'ensemble relatives à l'Education physique dans l'Enseignement primaire élémentaire, nous avons réservé le temps nécessaire pour la pratique de cette éducation. Dans l'état présent de l'équipement de nos écoles pour l'éducation physique, les sports et les jeux, nous devons quelques précisions sur son emploi.

En principe, toutes les fois que la possibilité en apparaîtra, [l'enfant] devra consacrer une demi-journée complète à la pratique réglée de ces exercices. C'est là un idéal auquel nous devons tendre.

Cependant toutes les communes ne possèdent pas encore de terrains propices aux exercices de plein air. Et toutes les écoles ne disposent pas d'espaces couverts pour les jours de mauvais temps. Nous devons compter avec cette absence d'équipement et en même temps avec les obstacles qu'apportent les saisons. Même dans les pays les mieux partagés, il y a bien des cas où, pendant certaines périodes, on se trouvera empêché d'utiliser la demi-journée de plein air. Nous laissons donc la possibilité d'étaler ces trois heures sur plusieurs jours. Mais en étudiant les combinaisons d'horaires, on n'oubliera pas qu'il y a un minimum de durée au-dessous duquel on ne saurait descendre sans contrevenir à l'esprit même de nos directions. Lors même qu'on devra en assouplir

l'application, on trouvera avantage à étudier des horaires de belle saison et des horaires de mauvaise saison (1).

Nous ajoutons qu'on ne saurait trop recommander avant chaque séance de travail de classe l'exécution de quelques courts exercices respiratoires.

B. — Activités dirigées

Les expériences faites depuis deux ans ont suscité un grand mouvement d'intérêt. Le but poursuivi a été clairement mis en relief par les exécutants. Il s'agit de mettre à profit les leçons qui se dégagent de toutes les expériences pédagogiques faites en France et à l'étranger au cours de ces dernières décades. De toutes ces tentatives que l'on groupe sous le nom général d'Ecole Nouvelle et qui visent à faire un appel direct à l'activité spontanée de l'enfant, nous avons beaucoup à tirer. Nous souhaitons que la curiosité de nos maîtres soit orientée dans ce sens.

Si les trois heures d'activités dirigées sont utilisées par un maître diligent, elles doivent fournir les acquisitions les plus solides qui serviront de fondement à un enseignement moins formel et plus proche de la vie. L'ingéniosité des maîtres est appelée à se donner libre cours et l'on peut concevoir une infinité de modalités dans l'organisation de ces heures et dans l'utilisation des ressources du milieu local. C'est la promenade au cours de laquelle la conversation est orientée vers l'analyse du paysage. Leçon de géographie, de botanique, d'agriculture ? Non certes ; mais un appel à l'observation directe où la formule, triguée parfois, d'autres fois suggérée, vient à son heure et comme d'elle-même — la formule qui sera reprise plus tard en classe — sous une forme plus méthodique. C'est la visite d'un monument historique devant lequel s'éveille le sens du passé. L'éloquente leçon des vieilles pierres ne suscitera peut-être pas beaucoup de vocations historiques comme celle de Michelet, mais son langage peut trouver un écho dans toutes les âmes enfantines. Ce sont des visites de chantiers ou d'usines moins orientées vers la connaissance d'une technique changeante que destinées à donner à l'enfant le sens de la grandeur et de la noblesse de l'effort humain. A l'école même et dans ses environs immédiats, c'est une longue séance au jardin où le développement de l'habileté manuelle, l'observation minutieuse du sol, de la plante, des animaux, de leur croissance et de leurs transformations deviennent possibles. C'est peut-être aussi une séance de projections ou de cinéma avec commentaires, commentaires spontanés de la classe mais disciplinés et adroitement orientés par le maître. Ce sont enfin et surtout les initiatives de l'élève isolé ou du groupe d'élèves que l'on recueille, que l'on stimule, dont on favorise l'éclosion et le développement dans une atmosphère de liberté réglée. L'enfant devient l'artisan de sa propre éducation en même temps que son sens social se développe.

Deux ordres d'activité ont naturellement leur place dans ces trois heures. D'abord celles qui ont trait à la formation esthétique de l'enfant et particulièrement le chant choral. Malgré de sensibles progrès, la place de ce dernier est encore trop limitée dans nos écoles. On ne pourra plus désormais tirer argument de l'insuffisance ou de la fragmentation de l'horaire. Dans les villes, les visites de musée apparaîtront comme un puissant moyen d'éducation esthétique. En second lieu, les activités manuelles. On a déjà mentionné les travaux horticoles mais il y a d'autres possibilités encore, même avec un outillage réduit au minimum, aussi bien dans les écoles de garçons que dans les écoles de filles.

1) On peut concevoir par exemple une distribution du temps correspondant à ce type :

Belle saison : une séance de trois heures quand le temps le permet.
Saison moins favorable :

- a) pour les grands une séance de plein air d'une heure et demie et deux leçons de 45 minutes réparties dans la semaine.
- b) pour les jeunes une séance de plein air d'environ une heure et demie et 3 séances d'Education Physique de 30 minutes, ou 4 séances de 20 minutes.

Nous ne disons rien de plus parce que des suggestions trop minutieuses pourraient peut-être à ce mécanisme que nous prétendons combattre. Aussi bien trouvera-t-on plus loin (Classe de fin d'études) des directions générales pour les travaux manuels.

On voit qu'il y a une ample matière pour l'emploi de six heures hebdomadaires. Et les vingt-quatre heures d'enseignement qui restent se trouvent dégaugées et vivifiées. L'objection est que nous allons imposer un programme à ces exercices et que nous serons assez loin des formules qui font tout reposer sur le libre choix de l'enfant. Elle n'est pas nouvelle et les premiers critiques de l'Emile l'ont déjà faite. Mais toute éducation est suggestion et liberté ordonnée.

Toute éducation doit aussi être joie. Pour cette raison nous attachons un grand prix aux fêtes scolaires dans les conditions actuelles. La préparation de ces dernières, ou bien impose un surcroît de travail aux maîtres, une charge dont ils s'acquittent avec dévouement mais non sans fatigue, ou bien se concilie mal avec la pratique des horaires en vigueur. Désormais, elle pourra se répartir sur le cours de l'année et s'insérer sans difficulté dans l'utilisation des six heures hebdomadaires.

On ne saurait dissimuler que la mise en pratique d'un tel dessein ne se heurte pas aux mêmes obstacles dans les centres urbains et dans les Ecoles rurales. Dans les villes, les Ecoles publiques comptent en général plusieurs classes, chaque maître a la responsabilité d'un groupe relativement homogène au point de vue du développement intellectuel, l'on dispose assez souvent d'espaces couverts et parfois de terrains de jeux avec un matériel suffisant.

Dans les Ecoles rurales à une seule classe, le problème est autrement complexe puisqu'un même maître doit diriger en même temps les occupations de plusieurs groupes d'enfants d'âges très différents. On ne croit pas cependant qu'il passe en difficulté celui qui se pose dans ces mêmes écoles à toutes les heures de la vie scolaire. Aux exercices qui se déroulent en dehors de l'enceinte scolaire, toute l'école peut participer : les mêmes images se gravent dans la mémoire de tous, chaque enfant retire du commun-taire le bénéfice que comporte son âge. Pour ceux qui se déroulent dans la classe ou aux abords immédiats de l'école, la préoccupation naturelle du maître est d'exercer une surveillance constante sur tous les groupes à la fois. Une répartition judicieuse des occupations, l'emploi raisonné des chefs de groupe rendront possible le contrôle d'exercices simultanés. Nous demandons à nos maîtres de tirer profit de tout ce qui se fait autour d'eux. Il n'y a vraiment aucune raison pour que la bonne volonté et l'expérience de nos instituteurs et institutrices ne triomphent pas de ces réelles difficultés. Nous demandons à tous un effort dont nous ne dissimulons pas l'étendue. Mais l'école publique se défend par la souplesse de ses adaptations.

Les maîtres et maîtresses pourraient être arrêtés par la crainte légitime des responsabilités légales en cas d'accident. On répètera ici que la loi du 5 avril 1937 substitue la responsabilité de l'Etat à celle des membres de l'enseignement public. Elle prescrit que ceux-ci ne pourront jamais être mis en cause devant les Tribunaux civils par la victime ou ses représentants. Il en sera ainsi toutes les fois que, pendant la scolarité, ou en dehors de la scolarité, dans un but d'éducation morale ou physique non interdit par les règlements, les enfants ou jeunes gens confiés aux membres de l'enseignement public se trouveront sous la surveillance de ces derniers.

C. — Horaires de l'enseignement proprement dit

Marquons d'abord le sens de ces tableaux d'horaires. Leur objet est essentiellement d'équilibrer la place des différentes disciplines dans l'ensemble de l'enseignement proprement dit. Ce sont des indications pour les maîtres et pour les autorités académiques dans l'établissement des emplois du temps propres à chaque classe. On n'a pas entendu prescrire par exemple qu'il y aurait chaque semaine et en tout temps une heure et demie de dessin et de travail manuel dans chaque classe. Il faut surtout qu'au bout de la quinzaine ou même du mois on retrouve le temps attribué à chaque matière d'enseignement. De même nous n'avons prévu que deux heures de récréation au cours préparatoire. Mais ce temps de détente est manifestement insuffisant

pour de jeunes enfants. Compte tenu de l'emplacement dans la semaine des heures d'éducation physique, on s'arrangera pour que les tout-petits aient le même temps que celui dont ils disposent aujourd'hui en prenant sur la durée des exercices de classe.

Une observation s'impose au sujet des exercices extra-scolaires. Le travail de l'élève ne se fait pas tout entier à l'intérieur de l'école et sous la direction du maître. Il comporte, en outre, traditionnellement, l'étude des leçons et des exercices d'application écrits. La nécessité de la première et l'utilité des seconds sont reconnues. Mais on a depuis longtemps dénoncé les méfaits des travaux excessifs imposés à l'enfant en dehors des heures de classe. Il ne servirait à rien de prendre des précautions contre le surmenage scolaire, si l'on devait accabler les élèves sous le poids des travaux supplémentaires qu'ils accomplissent souvent dans les conditions matérielles les plus fâcheuses. L'effort demandé aux enfants, en dehors des heures de classe, doit être très strictement limité à ce qui est nécessaire pour la consolidation des notions enseignées au cours de la journée et à des exercices simples, courts et peu nombreux n'occupant chaque soir qu'un temps assez bref pour ne pas empiéter sur les loisirs et pour permettre la détente nécessaire. Le besoin de libération et de détente est particulièrement marqué chez les tout jeunes enfants dont l'attention a été longuement tendue. Il importe d'éviter à ceux-ci une fatigue supplémentaire. On ne leur demandera rien en dehors de la classe. Avec l'âge, la capacité de travail augmente. On graduera soigneusement le travail à la maison sans perdre de vue que, même avec des adolescents, il y a une limite raisonnable qui ne doit pas être dépassée.

Enfin, nous n'avons pour le moment établi d'horaires que pour la scolarité primaire élémentaire. Il est évident que les Cours complémentaires se conformeront à ces directions en ce qui concerne l'éducation physique et les activités dirigées. Ils conserveront toute la liberté dont ils ont joui jusqu'à ce jour dans la répartition des heures affectées aux différentes disciplines.

COURS SUPERIEUR

1° Observations générales

Les programmes nouveaux appellent un certain nombre d'observations.

Ils répondent à un souci d'allègement. Les auteurs des arrêtés de 1887 et de 1923 avaient eu la même préoccupation. « Les auteurs du plan de 1887 ont voulu faire simple » disaient les auteurs des instructions de 1923 et ils ajoutaient « ... nous avons voulu faire plus simple encore que nos devanciers ». Ils avaient pensé parvenir à ce résultat en rédigeant des programmes courts, réduits aux notions essentielles. L'expérience a prouvé que leurs intentions n'ont pas toujours été remplies comme ils l'eussent souhaité. N'est-il pas plus efficace de préciser avec plus de netteté le détail des questions relatives aux diverses matières, de façon à éviter ces excroissances, ces surcharges parasites dont le zèle des maîtres tend, quoi qu'on en ait dit, à alourdir l'enseignement ? Des programmes détaillés ont, en outre, cet avantage que la simple énumération des questions a la valeur d'une indication de méthode.

Nous avons donc délibérément développé les articles des nouveaux programmes. Mais le résultat ne répondrait pas à notre attente si les maîtres méconnaissaient le caractère de ces rubriques. Ce ne sont pas les titres de chapitres d'une encyclopédie indéfiniment extensible, mais bien des énoncés limitatifs auxquels on ne saurait rien ajouter. Qu'on soit bien convaincu que les mots **simples**, **pratiques**, **sommaires**, **représentatifs**... qui reviennent à chaque ligne ne sont pas de simples expressions de style. Ils appellent l'attention sur notre propos d'une manière très pressante. Nous avons voulu faire précis pour qu'on se sentît invité à faire court et simple.

La liberté que l'auteur des instructions de 1923 laissait aux maîtres, nous n'entendons pas la restreindre. Liberté et initiative trouvent ample matière à s'exercer dans les bornes plus strictes que nous avons fixées. Guider cet élan intérieur sans lequel il n'y a pas d'œuvre éducative efficace n'est pas le réfréner. Notre souci d'adapter les programmes aux conditions régionales et même aux conditions locales est rendu sensible

à tous, par le soin que nous avons pris de prévoir des variantes dans les sujets traités au cours de l'année finale de la scolarité, dans la latitude laissée aux maîtres de proportionner aux exigences particulières de leurs classes les différentes parties du programme du Cours supérieur seconde année. L'utilisation des... heures de libre activité pédagogique selon les ressources du lieu et de la saison, l'appel plus large aux livres initiatifs de l'enfant, ne se conçoivent pas sans un grand effort de renouvellement des instituteurs. Nous avons conscience d'avoir restitué aux maîtres beaucoup plus de liberté que nous ne leur en enlevions en apparence. Un large champ s'ouvre devant eux, en même temps qu'ils trouvent un soutien dans la précision accrue des formules. Cet effort d'ingéniosité, nous demandons aux maîtres isolés, aux conseils des maîtres, de l'exercer dès le début de l'année dans l'organisation particulière des programmes de l'année scolaire. Nous le réclamons dans la pratique journalière de l'enseignement.

Dans les écoles à un seul maître ou dans les écoles qui comptent un nombre de classes restreint, il y aura des problèmes délicats à résoudre. Les solutions sont nombreuses et variées, soit qu'elles se puissent réaliser dans le cadre d'une seule école, soit que l'intervention de l'autorité académique s'impose pour qu'elles se réalisent dans un cadre élargi.

Les inspecteurs d'Académie et les inspecteurs primaires, à qui il appartient de diriger l'application de ces instructions, veilleront à ce que la souplesse que nous avons voulu conférer à l'organisation pédagogique soit mise à profit. Ils apporteront tous leurs soins à la mise sur pied progressive des combinaisons intercommunales toutes les fois qu'elles seront possibles...

2° Prescriptions relatives à chaque matière

a) MORALE ET INSTRUCTION CIVIQUE

Il n'y a rien à ajouter aux instructions de 1923... « Nous avons pensé que la réflexion de l'enfant devait être attirée sur les principes des devoirs sociaux. Sans doute, cette théorie des devoirs, cette réflexion sur les principes est encore très modeste. Il serait hors de propos d'inviter des enfants de douze ans à choisir entre Epicure et Zénon, entre Bentham et Kant. Mais on s'efforcera de coordonner les notions morales, de montrer qu'elles se relient les unes aux autres et que, en partant de certaines idées centrales, on peut apercevoir à leur plan, plus ou moins éclairées selon leur importance relative, les diverses fins de l'activité humaine : on peut commencer à dresser dans la conscience des enfants une table rationnelle des valeurs. Peu à peu, en approfondissant les notions de justice et de solidarité, on arrivera à montrer que l'obligation morale s'impose à l'homme comme une loi de sa nature individuelle et sociale ; on fera reposer la morale enseignée à l'école primaire sur les principes les plus solides de notre constitution mentale ».

Et à propos de l'instruction civique : « Pourtant il s'agira moins de décrire en détail les rouages que d'en montrer les principes. C'est pour ce motif que l'instruction civique, au lieu de demeurer rattachée à l'histoire (dont, en fait, elle s'était d'ailleurs séparée), a été annexée... à l'enseignement moral. Droits et devoirs des citoyens, obligations scolaires, obligations militaires, obligations fiscales, suffrage universel, rapports réciproques des pouvoirs publics, organisation de la justice, de l'assistance, toutes ces questions soulèvent des problèmes moraux. Et c'est sur des idées morales, c'est sur les idées de justice et de solidarité que reposent les institutions démocratiques. Enseigner à l'enfant ce qu'il doit savoir pour jouer son rôle de citoyen, c'est compléter son éducation morale ».

Nous nous sommes bornés à introduire d'une manière explicite les devoirs de la vie internationale en mentionnant la Société des Nations.

b) ECRITURE

Tous les soins devront être donnés à l'écriture cursive. Des protestations très vives s'élèvent de tous les côtés contre la négligence et le peu de soin apportés à l'écriture

courante par les enfants qui quittent nos écoles. Il convient de réagir très vigoureusement et d'obtenir de tous une écriture lisible, nette et soignée.

c) LANGUE FRANÇAISE

...On continuera les exercices propres à assurer l'enfant dans l'usage correct et aisé de la langue française, orale et écrite : c'est là un apprentissage qui n'est jamais terminé. En même temps on s'efforcera de considérer sous un aspect nouveau quelques-unes des notions acquises.

Les programmes envisagent successivement la lecture, le vocabulaire, la grammaire, la rédaction. Ces divers enseignements n'en forment en réalité qu'un seul. Puisque les mots n'ont de sens que dans les textes où ils sont employés, les exercices de lecture offriront l'occasion d'acquiescer ou de préciser les divers sens d'un mot. D'autre part, pour la rédaction, la reproduction de certains textes de lecture, judicieusement dirigée, pourra constituer d'excellents exercices. Quant aux règles grammaticales, on en trouvera souvent les exemples dans les textes lus et connus, et l'on en fera l'application dans les exercices d'élocution et de rédaction. Mais une leçon de lecture, un exercice de rédaction, une leçon de grammaire, un exercice de vocabulaire, ont chacun leur objet propre. La distinction établie dans les programmes correspond à des nécessités pédagogiques.

Il importe, par précaution préliminaire, de rappeler aux maîtres que l'enseignement de la langue française a deux objets très différents suivant l'âge et les connaissances des élèves.

A l'école primaire, jusqu'au certificat d'études, la tâche est d'enseigner la pratique exacte et sûre de la langue. Cette connaissance une fois acquise, l'étude de la langue française devient un enseignement de culture.

La langue française que les maîtres enseignent n'est pas celle que les enfants emploient spontanément.

Les enfants ont appris de leurs mères, de leurs familles et de leurs camarades la langue maternelle ; ils ont acquis en parlant les habitudes linguistiques de leur milieu. Ils parlent une langue mêlée de mots d'argot et de termes impropres, indifférente aux accords essentiels de genre et de nombre, ignorant la valeur des temps et des modes. A l'école, les maîtres enseignent l'usage correct, le bon usage de la langue. Quand un élève emploie un mot à la place d'un autre, ou bien en défigure la prononciation, quand il construit une phrase suivant une syntaxe usuelle mais populaire, c'est la tâche du maître d'enseigner la prononciation exacte et la signification précise du mot, la construction correcte des propositions et des phrases. Cependant, le milieu familial et social résiste à cette action de l'école. C'est pourquoi l'enseignement pratique de la langue française est nécessaire tout au long de la scolarité.

Dans une autre intention, l'enseignement du français peut se proposer de faire réfléchir les enfants sur la langue qu'ils parlent, qu'ils lisent ou qu'ils écrivent ; on peut passer en revue les divers moyens d'expression d'une même idée, classer les sens divers d'une même expression, rechercher enfin comment certaines formes du langage correspondent à certaines nuances de la pensée. Les mots, les constructions, sont des faits entre lesquels la réflexion peut découvrir et mettre en lumière les rapports ou les lois que nous appliquons inconsciemment en parlant ou en écrivant. Amener l'enfant à prendre conscience de ces rapports et de ces lois, c'est une discipline de l'intelligence et un incomparable instrument de culture.

Mais cette discipline présuppose la connaissance pratique de la langue. Pour réfléchir sur les formes et sur les lois du langage, il faut d'abord les posséder, et savoir déjà les appliquer exactement et sûrement (1).

(1) NOTE. — Veut-on expliquer par exemple que le conditionnel est une forme verbale par laquelle le français exprime une action future dans une proposition subordonnée dont la proposition principale est au passé ? On ne dit rien que chaque

Il est évident que, dans l'enseignement du premier degré, les fins sont toutes pratiques. Il s'agit moins d'acquiescer des connaissances théoriques, que de prendre des habitudes correctes. Toute notion que l'on enseigne doit engendrer chez l'enfant une aptitude pratique à exprimer sa propre pensée et à comprendre celle d'autrui.

C'est dire que, dans l'enseignement du premier degré, il y a une part inévitable de mécanisme qu'il faut avoir le courage de reconnaître, et à laquelle il faut, non pas se résigner, mais consacrer volontairement du temps, des efforts et de l'intelligence. Ce n'est pas que le maître doive s'interdire de donner à l'occasion quelques explications sur un fait de langue. Mais c'est à la condition de ne pas faire intervenir trop tôt la réflexion et l'érudition. Elles peuvent gêner l'application des habitudes et des réflexes.

Il ne faut pas méconnaître non plus que la seule pratique correcte de la langue constitue déjà par elle-même une culture. Mais il y a plus. Si le maître, à l'école élémentaire, n'a immédiatement en vue que des fins pratiques, l'ordre et l'esprit dans lesquels il enseigne peuvent être inspirés du souci de former et de fortifier l'intelligence.

Par exemple, c'est par des signes extérieurs, les seuls que les enfants puissent reconnaître sûrement, que le maître, par nécessité pédagogique, définira les notions grammaticales ; mais il peut choisir ces signes extérieurs et monter dans l'esprit des élèves les mécanismes corrects, de telle façon que la réflexion scientifique, quand elle pourra s'exercer, n'ait qu'à suivre l'ordre même du mécanisme pour, en quelque sorte se retrouver elle-même. L'élève ignore pourquoi son maître a suivi telle ou telle méthode. Mais le maître qui, lui, a de la langue une connaissance réfléchie, dirige pourtant l'esprit des élèves, par des voies préméditées, vers un but certain. Il recourt à certains « procédés mécaniques » : l'apparence seule en est mécanique ; ils sont organisés selon un plan intelligent, et préparent d'avance la matière où, le moment venu, se déploiera la réflexion (1).

LECTURE ET RECITATION. — Les programmes de 1923 ont estimé que les élèves, après les trois premières années de scolarité, c'est-à-dire dès le début de la première année du cours moyen, doivent posséder complètement le mécanisme de la lecture. Ces vues exprimaient plutôt un idéal que la réalité. Des constatations faites dans de nombreuses écoles, il résulte que la « lecture courante », n'est pas encore complètement acquise à dix ans par la moyenne des élèves. Tant que les enfants en seront encore à la lecture hésitante, obligés de consacrer un certain effort d'attention au déchiffrement des mots et des syllabes, la lecture ne pourra être utilisée efficacement pour l'étude de la langue. Les maîtres estiment avec raison que les heures de lecture

enfant ne sache déjà en quelque façon, car il emploie sans cesse des phrases comme celle-ci : « On croyait tous qu'on ferait aujourd'hui une promenade. » S'il n'avait déjà employé cette construction, ce qu'on lui dit du conditionnel lui serait à peu près intelligible ; en tout cas, ce n'est pas par ce moyen qu'on pourrait l'amener à l'employer dans ce sens.

1) NOTE. — Par exemple, en étudiant les noms de métiers formés avec le suffixe *ier*, le maître enseignera d'abord ceux où le radical est invariable (*trésor*, *trésorier* ; *épice*, *épicier*) ; puis ceux où, dans le mot, on prononce une consonne écrite, mais muette dans le mot simple (*gant*, *gantier*) ; puis ceux où le mot simple a au radical une voyelle différente (*œuvre*, *ouvrier*) ; enfin les mots où il y a tout à la fois modification de la voyelle du mot simple et prononciation d'une consonne muette (*jardin*, *jardinier*). Il fera la même distinction en étudiant les verbes du 3^e groupe, ceux où le radical est intact (*je cours*, nous courons) ; ceux où il y a une modification de consonne (*il part*, nous partons) ; ceux où il y a une modification de voyelle (*je meurs* — nous mourons) ; ceux où il y a tout à la fois modification de la consonne et modification de la voyelle (*je reçois*, nous recevons, ils reçoivent).

On ne donne aucune explication de cette classification. Mais on prépare ainsi la réflexion ultérieure des élèves.

devraient être consacrées à lire et non à expliquer des mots ou des tournures. Cet exercice pratique de la lecture doit être poursuivi au cours supérieur, et jusqu'à la fin de la scolarité...

Cependant, dès le cours moyen, et surtout au cours supérieur, la lecture est la meilleure occasion et fournit la meilleure matière à l'étude de la langue, en particulier de la langue écrite.

Les programmes de 1923 portent, pour le cours supérieur : « lecture expressive, avec explications tendant non seulement à faire comprendre le sens, mais encore à faire sentir la beauté des morceaux » ; et les instructions ajoutent que la lecture peut y devenir « une modeste leçon de littérature ». Ces prescriptions ont été parfois mal interprétées : on a perdu de vue les commentaires qui les accompagnent.

Dégager et commenter le sens général d'un texte, en chercher, quand il y a lieu, la composition, analyser les nuances des mots essentiels, montrer la valeur logique ou esthétique des constructions, c'est un exercice qui n'est pas de l'école primaire élémentaire. Il suppose que le texte a déjà été très suffisamment compris et senti par l'élève. Cette explication d'un texte est prématurée.

Les programmes nouveaux prévoient simplement, au cours supérieur première année : « lecture à haute voix de textes en prose... ». Comme le prescrivent les instructions de 1923, l'instituteur commencera par lire lui-même le texte à haute voix ; il pourra faire remarquer aux enfants comment les inflexions de la voix servent à exprimer les nuances de la pensée et du sentiment ; pourquoi il s'arrête à tel ou tel mot ; pourquoi ici il laisse tomber la voix et ailleurs marque fortement l'intensité ou la durée d'une syllabe ; il indiquera les liaisons à faire et celles à éviter, car on en abuse parfois à l'école primaire. Evidemment le texte entier de la lecture ne sera pas ainsi commenté, mais seulement une ou deux phrases ; un court paragraphe pourrait même être écrit au tableau, en marquant par exemple de traits verticaux les pauses ou silences de la voix, en indiquant par un arc les liaisons à faire. Les élèves liront ensuite ; le maître exigera une prononciation distincte et correcte, une diction simple et naturelle ; s'il obtient qu'on marque exactement le rythme des phrases, cette lecture sera une excellente leçon de langue française qui, à cet âge, suffit.

A une condition, toutefois, c'est que le texte en ait été bien choisi. Chez les bons écrivains, la pensée ou le sentiment ne font qu'un avec la forme, et les groupes de mots que la voix réunit et découpe dans le texte correspondent aux divers éléments de la pensée. Par cela seul que les élèves auront appris à bien lire un texte, fût-ce par répétition, ils en auront déjà saisi le sens. Plus tard, l'explication de la lecture interviendra pour le dégager de façon explicite et raisonnée.

Souvent quelques remarques de grammaire ou de vocabulaire peuvent paraître indispensables : il vaut mieux qu'elles viennent après la lecture. D'ailleurs, s'il reste des mots dont le sens ne soit compris qu'en gros, on en prendra son parti : l'ignorance d'un ou plusieurs mots peut ne pas nuire à l'intérêt de l'ensemble, et il suffit de prévenir par quelques très brèves indications, les contre-sens possibles. Certes, il n'y aura que des avantages à ce que l'un des trois ou quatre textes de prose lus chaque semaine, ou un paragraphe de l'un de ces textes, soit choisi pour servir ensuite à une leçon de vocabulaire ou de grammaire ; mais jamais un exercice de vocabulaire ou un exercice de grammaire ne doit se greffer intempestivement sur la lecture...

Le programme prévoit la « reproduction d'un texte lu à haute voix ou des yeux ». Il est évident que ces textes à reproduire ne seront pas pris au hasard. La plupart des enfants reproduiront plus volontiers et plus facilement un texte narratif qu'un texte descriptif. Mais surtout, il importe de ne leur proposer que des textes de premier ordre, dans lesquels la suite des mots et des propositions obéisse à un certain mouvement qui soit exactement le mouvement même de la pensée et du sentiment ; à cette condition, l'exercice n'intéressera pas seulement, ni même essentiellement, la mémoire : ce n'est pas chaque mot qui appellera mécaniquement le suivant, c'est l'ensemble de la phrase, et c'est la pensée même, qui suscitera le souvenir des mots et l'ordre de ces mots.

Le programme prescrit explicitement la lecture silencieuse... On ne peut lire intelligemment que si l'on embrasse rapidement des yeux le texte qu'on va lire. On ne peut

lire à haute voix correctement les mots d'une phrase, couper cette phrase aux silences imposés par le sens, accentuer exactement les syllabes significatives, que si l'on a, par avance, saisi le sens de la phrase dans son ensemble. La voix est nécessairement devancée par les yeux.

Au cours supérieur, et en général à l'école élémentaire, c'est la langue actuelle qu'il s'agit d'enseigner, et non point la langue classique, qui diffère beaucoup de la nôtre. C'est pourquoi sans doute, certains maîtres ont le souci de trouver des textes de lecture ou de récitation qui soient tirés d'ouvrages tout à fait récents ; et l'on considère parfois certaines lectures comme scolairement « usées », parce qu'elles ont beaucoup servi. Il ne faut pourtant pas oublier non plus que si le maître connaît bien ces pages et a parfois le sentiment de les connaître trop, les élèves, eux, ne le connaissent point. Le souci du modernisme, légitime en son principe, ne doit pas faire exclure de nos classes les passages de grandes œuvres de la littérature française du 19^e siècle ou même du 18^e, dont la beauté est éternelle, et dont la langue n'a point vieilli.

Ces considérations, qui valent pour les textes de lectures en prose, s'imposent avec plus de force encore quand il s'agit de textes en vers...

Il faut apprendre [aux enfants] à saisir par l'oreille, et à reproduire par la parole, le rythme des vers : leur faire sentir comment, par la prononciation, un vers peut devenir « faux », c'est-à-dire perdre sa cadence rythmée ; il faut veiller à l'articulation des syllabes habituellement muettes, et qui en poésie doivent être prononcées ; veiller au maintien des liaisons nécessaires au nombre régulier des syllabes (1).

Un texte en vers doit être préparé avant d'être appris ; cette préparation comporte non pas seulement l'explication des mots, comme pour tout texte en prose, mais aussi et surtout une explication du rythme et de l'harmonie des vers. Les élèves apprendront, sans rompre l'armature syntaxique de la phrase, à prononcer dans les alexandrins les 12 syllabes, à accentuer les syllabes qui portent l'accent rythmique, à moduler les voyelles qui portent l'accent d'émotion. Ils écouteront d'abord lire le maître, puis ils liront eux-mêmes sous sa direction, un à un, aussi souvent qu'il sera nécessaire pour qu'ils sentent et reproduisent le rythme des vers. La répétition fera naître peu à peu ce sens du rythme et de l'harmonie. Dans cet apprentissage, on commencera par proposer aux enfants des vers simples, c'est-à-dire bien rythmés. Il est facile à un enfant de dire une suite de vers de douze syllabes, coupés en deux hémistiches ou même en quatre éléments, pourvu que le rythme soit bien marqué et la rime riche. On peut ensuite leur faire dire des vers dont le rythme est moins fortement marqué et aller progressivement jusqu'aux vers plus savants de La Fontaine. Faire dès l'abord réciter des vers disloqués, aux rythmes et aux sonorités complexes, c'est une erreur pédagogique. Certains maîtres cherchent souvent, pour commencer, des morceaux qui soient « simples » par le sens. Ce n'est pas surtout ce genre de difficultés qu'il s'agit de graduer. Les tables de La Fontaine par lesquelles il convient de commencer l'apprentissage du rythme au cours moyen et au cours supérieur ne sont pas celles qu'on dit « faciles » par le sujet, mais celles dont les vers présentent, dans leur succession, un rythme facile à saisir. La fable **Les Osbeques de la Lionne**, par exemple, composée seulement de vers de douze et huit syllabes, est une fable dont les enfants sentent et reproduisent assez facilement le rythme.

Les instructions de 1923 prescrivaient avec raison de ne faire apprendre par cœur que des textes d'une valeur littéraire incontestée. On peut sans dommage les choisir au-dessus de l'âge intellectuel des enfants pourvu que ces textes expriment en termes simples et usuels les sentiments forts et les idées généreuses qui sont la poésie même. Si les enfants peuvent sentir le rythme et l'harmonie des vers qu'il entend et qu'ils lisent ou récitent, un commentaire verbal ou littéraire sera le plus souvent superflu. Par

(1) NOTE. — Dire le **navir** (e) **glissant sur les gouffr** (es) **amers**, c'est suivre la prononciation usuelle ; mais si l'on veut faire entendre un alexandrin, il faut prononcer douze syllabes, articuler légèrement le e finale, de **navire** et de **gouffres**, et en outre faire la liaison : **gouffres - amers**. Lire autrement, c'est détruire le rythme caractéristique du vers, puisqu'il n'y a plus 12 syllabes prononcées.

les sonorités et par les mots essentiels ils auront l'intuition des pensées et des sentiments poétiques. La lecture expliquée viendra plus tard mettre au clair des éléments inconscients de leur émotion.

...Le programme prévoit en outre que les maîtres pourront donner l'explication des détails même de leur diction. Sans faire jamais de leçon théorique de rythmique ou de prosodie, ils montreront que les vers doivent, par nature, être prononcés à haute voix, que chaque vers doit faire entendre à l'oreille un nombre fixe de syllabes, et que ce nombre imposé ne correspond pas toujours, ni à l'orthographe des mots, ni à la prononciation usuelle. Les élèves s'apercevront eux-mêmes que, si l'on élide certaines syllabes, le vers est « boiteux et faux ». Les maîtres attireront leur attention sur telle liaison, facultative en prose, mais imposée par la nécessité de prononcer la voyelle précédente pour conserver le rythme du vers. Les élèves comprendront enfin, par les exemples concrets des vers qui chantent dans leur mémoire, que la rime, marquant la fin du vers, est pour l'oreille un avertissement toujours nécessaire, mais de plus en plus indispensable lorsque le rythme intérieur de chaque vers est plus complexe et plus fuyant.

REDACTION ET ELOCUTION. — Les résultats de l'enseignement de la composition française à l'école primaire sont assez décevants. Au certificat d'études, c'est l'épreuve la plus faible. Les instructions de 1923, constatant ce demi-échec, se demandaient si l'on n'avait pas été « trop ambitieux » en faisant commencer trop tôt les exercices de rédaction : et elles prévoyaient que ces exercices n'interviendraient dorénavant qu'au cours supérieur. Il ne semble pas que, depuis 1923, de très grands progrès aient été réalisés. Cependant les maîtres sont dévoués et compétents, et on les voit s'ingénier de leur mieux à enrichir et à assouplir les moyens d'expression de leurs élèves. Il faut donc se demander quel est le but des exercices de rédaction, et quels sont les procédés les meilleurs pour l'atteindre.

Certains maîtres voudraient que les enfants fissent preuve de certaines qualités personnelles dans la pensée et dans la forme ; ils sont contents quand ils trouvent dans un devoir « un joli passage » où l'auteur semble manifester une certaine finesse dans l'observation des choses, de la fraîcheur dans le sentiment, et quelque originalité dans l'expression. Et sans doute il faut encourager et pousser les élèves particulièrement doués, et qui sont capables de ces trouvailles. Mais il n'est ni possible, ni souhaitable que les exercices de composition française à l'école primaire soient organisés en vue de ces résultats ambitieux.

D'abord, un tel idéal dépasse de beaucoup ce qu'on peut attendre de la plupart des enfants ; sans doute, il se trouve toujours quelques élèves chez qui la fraîcheur du sentiment s'exprime spontanément dans le pittoresque de l'expression. Mais, dans une classe, ce n'est pas à deux ou trois élèves seulement qu'il faut penser : c'est aux trente ou aux quarante élèves de la classe. Qu'on puisse obtenir, parmi les quatre-vingts compositions françaises d'un centre de certificat d'études, trois ou quatre copies excellentes, il faut s'en réjouir ; pourtant c'est seulement d'après l'ensemble des quatre-vingts copies qu'il faut juger la valeur de l'épreuve... Dans notre enseignement du premier degré, ce sont les résultats d'ensemble qui importent. La réalité scolaire seule peut nous montrer ce qu'on peut et qu'on ne peut pas demander en composition française à la moyenne des élèves de onze à douze ans, et c'est d'après cette réalité qu'il faut fixer le but, définir les méthodes, choisir les procédés.

Au reste, ce dont nos élèves auront besoin dans la vie pratique, c'est avant tout de voir les choses telles qu'elles sont, donc de savoir observer avec méthode ; ils auront besoin d'avoir du bon sens, de penser clairement et de raisonner juste ; et la langue qui leur sera nécessaire est non pas une langue subtile, propre à rendre les nuances du sentiment, mais une langue précise, capable d'exprimer les caractères objectifs des choses. On doit donc leur apprendre à exprimer leurs sentiments ou leurs raisonnements dans une langue simple, dépouillée de tout ornement de mauvais goût ; il faut qu'ils sachent écrire avec correction et trouver les mots propres pour exprimer leur pensée ; idéal modeste en apparence, mais en réalité difficile à atteindre.

C'est pourquoi le programme recommande d'abord, au cours supérieur, des exercices simples empruntés à la vie réelle et à l'activité scolaire ; puis, des récits, des

lettres, dans lesquels l'élève exprime ce qu'il voit, sent ou imagine ; enfin pour l'année de fin d'études primaires, des sujets de caractère tout pratique, la relation d'événements de la vie quotidienne, des « rapports » sur un accident, etc...

Le programme... prévoit aussi des sujets d'observation ou d'imagination propres à émouvoir la sensibilité de l'enfant. Dans ces sujets, on laissera sans doute à l'enfant aussi pour diriger, discipliner l'imagination. On dit quelquefois que l'enfant est observateur ; on aime à vanter aussi la richesse et la vigueur de son imagination. Mais les maîtres qui s'en rapportent à leur expérience, au lieu d'accepter des conventions pédagogiques, savent bien que la plupart des enfants ne sont capables que d'observations dispersées, et que les constructions de l'imagination enfantine sont le plus souvent incohérentes et vagues. La sensibilité des enfants est vive ; mais elle est faite d'émotions simples, le plus souvent liées à la vie physiologique. C'est d'abord en élargissant leur expérience qu'on développera leur imagination et qu'on l'empêchera de se perdre dans l'illusion et le rêve ; c'est seulement par le progrès de la connaissance et de la réflexion que la sensibilité acquerra une certaine finesse, et la richesse psychologique qui lui manque.

Il faut donc, dans l'enseignement de la composition française surtout, se garder de méconnaître la réalité scolaire, et diriger l'effort des enfants dans le sens pratique, le seul où cet effort peut être fécond.

Au point de vue de la méthode, les instructions de 1923 ont donné lieu à plus d'un malentendu. Dans le souci de « procéder par étapes » elles prescrivaient d'exercer d'abord les enfants à assembler les éléments d'une proposition, puis à écrire correctement une phrase simple, pour passer ensuite à la construction d'un paragraphe, « la véritable rédaction » n'apparaissant qu'au terme de cette progression. On a donc institué des exercices consistant à écrire un verbe avec son sujet (**le vent souffle**), puis à imaginer, par exemple, un complément de circonstance (**le vent souffle sur la forêt**), ou un complément d'objet (**il emporte les feuilles mortes**), ou bien encore un complément d'objet et un complément de circonstance à la fois, etc... Puis on apprend à assembler deux ou trois propositions indépendantes, à introduire des subordonnées pour obtenir des phrases. L'enfant s'exerce enfin à ajouter l'une à l'autre deux ou trois phrases ainsi construites et c'est le paragraphe ; deux ou trois paragraphes constituent une rédaction.

C'est ainsi qu'autrefois on commençait l'étude du dessin par la ligne droite ; on traçait ensuite des lignes brisées, et les différentes sortes de lignes courbes ; on apprenait enfin à combiner ensemble ces éléments, en réalisant des formes simples et conventionnelles ; le dessin des objets réels était le terme de ces exercices. Une telle méthode n'était pas plus artificielle que celle qui consiste à combiner des mots pour former des propositions, des propositions pour former des phrases, et ainsi de suite ; les résultats étaient médiocres. Depuis plus de vingt-cinq ans on l'a transformée : on commence par mettre les enfants en face des objets réels ; ils s'exercent à les dessiner comme ils peuvent ; le maître, les dirigeant discrètement, leur montre comment il faut observer les choses ; ils apprennent certes à tirer des lignes, mais chaque partie d'une ligne est exécutée en vue de l'ensemble de l'objet ; l'étude des lois de la perspective vient à son heure, beaucoup plus tard ; avant de dégrader ces lois par la réflexion, les enfants auront appris, par l'habitude et l'usage, à les appliquer pratiquement. Dans la parole et dans la rédaction comme dans le dessin, la démarche de la pensée va nécessairement du tout à la partie, c'est-à-dire de la rédaction au paragraphe et à la phrase, de la phrase à la proposition et au mot. Une ligne ou une surface ne sont que des abstractions sans réalité, de même que la phrase n'a de sens que dans le paragraphe, le mot et la proposition dans la phrase. Dans la rédaction, on commente par une idée d'ensemble du sujet ; c'est en cherchant à se préciser que l'idée se divise, s'analyse, et trouve par là même son expression.

Ce n'est pas davantage, par certains exercices d'« imitation » ou d'« enrichissement de la phrase » que l'on apprend à écrire. Quand un écrivain se sert d'une comparaison ou d'une image, c'est que l'image a jailli spontanément dans son esprit à

l'aspect des choses ou plutôt qu'il a pensé les choses sous la forme de cette image. L'ordre dans lequel s'enchaînent les propositions reproduit l'ordre même selon lequel son esprit a perçu successivement les divers aspects des choses. Mais emprunter d'une façon systématique ou des rythmes, pour les introduire, comme du dehors, dans une composition nouvelle, c'est risquer de cultiver le mauvais goût. Cette prétendue « richesse » de la phrase peut plaire aux enfants. Mais les « jolis passages » qu'on trouve ensuite dans leurs devoirs, loin de témoigner de qualités personnelles, sont faits de « clichés », c'est-à-dire de reminiscences amenées tant mal que bien. Ces élégances de clinquant n'ont rien à voir avec l'art d'écrire : l'élégance qu'il faut, s'il se peut, leur faire acquérir, c'est celle qui résulte de l'exacte propriété des mots et du relief des expressions ; une phrase est élégante quand l'ordre des propositions et des mots reproduit le mouvement même de la pensée. Ce n'est donc pas par des exercices de construction, « d'imitation ou d'enrichissement » de phrases détachées qu'on créera l'habitude d'écrire. Au contraire : on immobilise ainsi, sous la clarté de la réflexion, une activité spontanée, une sorte d'élan vital, qui ne peut se déployer qu'à la condition de rester spontané et instinctif.

Il y a certes des exercices propres à munir les enfants des mots dont ils ont besoin, et à grouper ces mots selon certains rapports de sens ou de forme, de façon qu'ils puissent être évoqués facilement et répondre à l'appel de la pensée qui cherche à s'exprimer : ce sont les exercices de vocabulaire. Par d'autres exercices, les enfants apprennent, dans la mesure où l'usage n'y suffit pas, à écrire les formes correctes des mots, leurs accords, les désinences verbales et leur orthographe, le sens des temps et des modes du verbe : ce sont les exercices de grammaire. Mais s'il est vrai que toutes les parties de l'enseignement du français se prêtent un mutuel appui, chacune de ces parties a sa fin propre, et l'on ne peut les confondre sans graves inconvénients pédagogiques. Faire entrer un mot donné dans une phrase dont le dessin est indiqué, constitue un exercice de vocabulaire utile pour vérifier si l'élève a compris le sens ou l'un des sens de ce mot. Quand, d'autre part, on a enseigné à un élève à reconnaître dans une proposition le complément d'objet, à distinguer dans une phrase une subordonnée relative, il est bon, à titre de contre-épreuve, de lui faire construire une proposition indépendante avec un tel complément, puis de l'exercer à introduire dans une proposition indépendante une proposition subordonnée reliée par un pronom relatif au sujet ou à un complément. Quand on lui a, sur un exemple, expliqué le sens du passé antérieur, il faut qu'il puisse écrire : « **dès que j'eus terminé mon devoir, je sortis.** » Mais ce sont là des exercices de grammaire, qui tous, allant du mot à la phrase, procèdent dans l'ordre inverse des exercices d'élocution ou de rédaction.

L'apprentissage de la rédaction a plus d'un rapport avec l'apprentissage du dessin. Le véritable exercice d'assouplissement de l'expression et de préparation à la rédaction, c'est celui qu'indiquent les programmes nouveaux du cours supérieur : « on habituera les enfants à résumer en quelques lignes un texte qu'ils ont sous les yeux » : et : « reproduction orale et écrite de textes lus et commentés ». On peut commencer d'abord par inviter l'enfant à écrire le titre d'un paragraphe. Quelquefois un seul mot, ou bien un groupe de quelques mots peut y suffire ; souvent une phrase sera nécessaire. Ensuite, et cela déjà est plus difficile, on fera résumer une page « en quelques lignes » : le développement s'étend. On peut enfin demander aux élèves de reproduire en une page le texte « lu et commenté ». Et c'est en ce sens, mais en ce sens seulement, que l'apprentissage de la rédaction va du mot à la phrase, de la phrase au paragraphe.

Pour que ces exercices gardent toute leur valeur, les pages à reproduire doivent être judicieusement choisies : tous les textes de lecture n'y conviennent pas. Il est nécessaire que le texte ait une certaine unité, et ne soit pas une suite d'observations ou d'impressions dispersées. Il faut avant tout qu'il intéresse les enfants. Le texte ainsi choisi sera soigneusement commenté s'il le faut, mais surtout lu à haute voix, avec expression. Les enfants, pour le reproduire, iront du tout aux parties, ils retrouveront d'abord les paragraphes : le rythme d'une phrase, resté dans le souvenir, leur fera retrouver l'ordre des propositions, et évoquera des profondeurs de la mémoire le souvenir même

des mots. Ce n'est pas la mémoire seule qu'un tel exercice intéresse ; c'est toute l'activité de l'esprit qui intervient ; toutes les facultés de l'intelligence s'y exercent.

Après la lecture d'un texte à reproduire, le livre fermé, certains maîtres écrivent au tableau, non pas un plan, mais quelques mots isolés, un nom, un adjectif qualificatif, un verbe. C'est là un excellent procédé. Si ces mots sont choisis judicieusement, chacun d'eux sera évocateur d'une image, ou bien encore constituera un point de repère pour retrouver la suite d'un développement : ils dirigeront, non pas seulement la mémoire, mais la pensée même.

C'est à dessein que les nouveaux programmes du cours supérieur et de l'année de fin d'études primaires élémentaires ont réuni dans un même paragraphe les indications relatives à la rédaction et à l'élocution, qui figuraient dans les programmes de 1923 dans des paragraphes différents. Apprendre à écrire, comme apprendre à parler, c'est apprendre à penser. La méthode par laquelle l'enfant apprend à exprimer sa pensée par écrit ne diffère pas de celle par laquelle il apprend à parler. Et cette méthode consiste à diriger intelligemment la pratique, de façon à créer des habitudes et des automatismes. Et c'est pourquoi il est utile de rattacher, le plus souvent possible, les exercices de rédaction aux exercices de lecture ; par la lecture, les enfants s'exercent à comprendre la langue écrite ; par la rédaction ils s'exercent à écrire et à s'exprimer à leur tour.

GRAMMAIRE. — C'est surtout dans l'enseignement de la grammaire qu'il faut distinguer les deux points de vue : apprentissage pratique de la langue, qui est le rôle de l'école primaire élémentaire ; étude réfléchie pour la connaissance scientifique et la culture générale.

Du deuxième point de vue, la grammaire est une science qui observe des faits, les approche et les compare, détermine leurs rapports essentiels, essaye d'en dégager des lois. Du premier, elle est une discipline normative ; elle exprime des règles que l'enfant doit respecter en parlant et en écrivant. Cette distinction détermine la place qu'il faut faire à la grammaire aux différents degrés de l'enseignement.

On a dit qu'il fallait simplifier l'enseignement de la grammaire élémentaire, la réduire à un très petit nombre de notions, et s'en remettre pour le reste à la pratique. La correction dans la langue parlée s'acquiert surtout par la pratique.

Toutes les fois qu'un enfant dit : « Ces pêches coûtent un franc **chaque** », il faut l'obliger à redire sa phrase d'une façon correcte, sans lui apprendre aucune règle sur l'emploi de **chaque** et **chacun**. Mais, pour la langue parlée même, la pratique ne suffit pas : l'enfant n'est en classe que quelques heures par jour et moins de deux cents jours par an ; dans la famille, dans la rue, aux champs, il entend et il emploie souvent une langue incorrecte ; combatte par l'influence du dehors, la langue correcte ne peut triompher que par l'enseignement grammatical, qui accélère les progrès et confirme les résultats acquis. Quant à la correction de la langue écrite, elle ne s'acquiert point essentiellement par l'usage. La lecture même n'y peut suffire. Il faut éviter absolument de greffer sur une leçon de lecture une leçon de grammaire : les remarques grammaticales qu'on peut et qu'on doit faire à l'occasion de la lecture sont nécessairement dispersées, et, pour être utiles, doivent se référer toujours à des notions déjà acquises au cours d'exercices systématiques de grammaire. Si donc il est souhaitable de simplifier l'enseignement grammatical, cette simplification ne doit pas aller jusqu'à méconnaître la complexité de la langue. Sous prétexte de simplification, il ne faut pas que l'enseignement grammatical reste superficiel, reprenant purement et simplement, chaque année, les mêmes notions élémentaires.

L'enseignement élémentaire de la grammaire a pour objet de faire acquérir la correction de la langue parlée et écrite, dans la mesure où la pratique n'y suffit pas. Il supplée à l'usage. Ainsi c'est de l'usage, de l'observation de la langue parlée d'abord, puis de la langue écrite, que la grammaire extrait les définitions et les règles pratiques dont elle a besoin ; ensuite, c'est en imitant les procédés mêmes de l'usage qu'elle fait appel à la mémoire, à la répétition fréquente des mêmes exercices, pour créer des habitudes...

La méthode... sera celle qu'indiquent les instructions de 1923 ; on partira d'un texte pour en induire la règle. Cette « induction » demande à l'enfant un effort d'attention. Mais c'est des faits de la langue parlée qu'il faut partir, parce que c'est la langue parlée qui est seule bien connue des enfants. Tout enfant connaît et emploie les deux formes : « un cheval, deux chevaux » ; il sait donc inconsciemment que certains noms n'ont pas la même forme au singulier et au pluriel ; la première étape est de lui en faire prendre conscience ; ensuite se reportant à des textes, on lui fera constater que la plupart des noms, même si on les prononce de la même manière, n'ont pas au pluriel la même forme écrite qu'au singulier ; on y ajoute un *s* ou un *x* que l'on n'entend pas. Un enfant dira spontanément : « mon frère *va* à l'école, les élèves *vont* à l'école ». C'est de cette pratique qu'il faut partir pour enseigner la règle d'accord d'un verbe avec son sujet ; puis quand il aura cette notion d'accord bien précise, on lui fera constater que, malgré l'identité de la prononciation, dans la plupart des verbes, la forme écrite, l'orthographe n'est pas la même après un nom au singulier qu'après un nom au pluriel : « mon frère *parle*, les élèves *parlent* ». S'agit-il d'enseigner la règle d'accord du participe passé dans un temps composé avec *avoir* ? La plupart des enfants, au cours supérieur, diront d'eux-mêmes : « l'incendie *a détruit* la maison, il *l'a complètement détruite* ». Il ne sera pas difficile de leur faire remarquer qu'ils prononcent dans *détruite* le *t* final, muet dans *détruit* : le participe passé se prononce donc différemment selon que le complément d'objet direct est avant ou après l'auxiliaire *avoir* du temps composé ; ensuite, mais ensuite seulement, on passera à l'observation de textes où l'on trouvera des participes qui s'accordent en ajoutant pour marquer le féminin un *e* muet ou caduc qui ne change pas la prononciation : « l'incendie *a ravagé* la maison, il *l'a complètement ravagée*. »

C'est par ces références à la langue parlée que l'on dissipera les confusions orthographiques que commettent les enfants dans la langue écrite. Un enfant écrit-il : « si je *rencontre* mon maître dans la rue, je le *saluerai* », il suffit de lui faire écrire et prononcer à haute voix, la même phrase au pluriel : « si nous *rencontrons* notre maître, nous le *saluons* », pour qu'il comprenne que *saluerai* est au futur. Au contraire, s'il avait employé l'imparfait dans la proposition principale : « si nous *rencontrions* notre maître, nous le *saluerions* ». Confond-il dans l'écriture *ses* et *ces* ? Il suffit de prononcer la phrase en mettant le nom qui suit au singulier : *ses* devient *son* ou *sa*, ces devenant *ce* ou *cette*, et un enfant ne s'y trompe pas, à condition que la phrase exprime une réalité enfantine dans son langage spontané.

Presque toutes les confusions grammaticales qui donnent lieu à des fautes d'orthographe disparaissent aussitôt que l'on recourt à la langue parlée, pour reconnaître le genre ou le nombre des noms, la personne, le temps ou le mode des verbes. Certains font à ce procédé le reproche de mécanisme ; il n'en est rien ; il a, au contraire, pour effet d'amener les élèves à prendre une conscience claire d'opérations mentales si familières qu'elles s'accomplissent dans un automatisme inconscient.

Certes, le maître pourra... expliquer les faits en recourant au sens, en montrant pourquoi telle phrase exige l'emploi du possessif, ou en rappelant une règle générale sur le temps des verbes dans la proposition subordonnée. Mais cette explication aura sa véritable portée pour les élèves après qu'ils auront, par le recours à la langue parlée, pris conscience de la valeur pratique de chacune des deux constructions.

Les notions dégagées de l'observation de la langue parlée, puis de la langue écrite, doivent être aussi claires que possible, car la pratique s'accommode mal de l'hésitation et de l'imprécision. Si elles sont claires, elles peuvent sans inconvénient se trouver incomplètes : il suffit qu'elles ne contiennent rien d'ineuxé, et ne compromettent pas le futur travail de la réflexion. On les complètera plus tard si l'on peut. Et pour qu'elles soient claires, c'est d'après les caractères extérieurs des faits grammaticaux qu'il faut les distinguer, les classer, les définir. Les signes extérieurs, les caractéristiques matérielles ou formelles, sont toujours facilement perceptibles aux enfants, tandis que l'intelligence du sens exige réflexion et effort. Ils reconnaissent par exemple un nom à ce qu'il est précédé d'un article (*le, la, les, un, une*), et c'est l'article qui indique le genre et le nombre. Un verbe est un mot qu'on peut toujours faire précéder des mots : *je, tu, il*. On ne négligera pas l'étude des mots de liaison, mots invariables dont l'im-

portance est capitale dans la phrase ; on exercera les enfants à distinguer dans des phrases la préposition de l'adverbe et de la conjonction ; mais on le fera en s'attachant aux caractères extérieurs, remarquant, par exemple, que la préposition est toujours suivie d'un mot complément et qu'elle sert à relier le complément au mot complet, verbe, nom ou adjectif.

Au cours supérieur deuxième année, on distinguera les diverses espèces de noms d'après leur sens : noms propres et noms communs, abstraits et concrets, noms collectifs, noms composés, noms indéfinis. Mais c'est là un point de vue nouveau. Certains exercices viseront désormais, d'une façon particulière, à l'éducation de l'esprit. Le moment venu, l'explication par le sens rejoindra la classification par les formes ; loin de la contredire, elle viendra la confirmer et l'éclairer.

Ces notions claires qu'exige l'enseignement élémentaire doivent être traduites pour les enfants en formules courtes, aux mots précis, que la mémoire puisse facilement assimiler. Le vocabulaire des enfants est pauvre, ils sont incapables de trouver eux-mêmes les termes pour exprimer avec précision une idée nouvelle ; il faut donc leur fournir en même temps que l'idée. Il n'y a pas la « psittacisme » : l'idée et le mot, pour eux, ne font qu'un. Si les règles sont lues à haute voix, très distinctement, copiées au besson, on fixe par la netteté et la solidité des formules, les notions que l'observation, abandonnée à elle-même, laisserait dans le flou et le fuyant de la pensée. L'idée donnera au mot son sens, et le mot donnera à l'idée la précision de ses contours.

Il y a plus. La règle est accompagnée d'un exemple, qui doit en rester inséparable : les élèves ne savent pas le choisir eux-mêmes, il faut le leur fournir et exiger qu'ils le retiennent. Cette solidarité mécanique de l'exemple et de la règle est d'une utilité pratique évidente, et présente en même temps un grand intérêt éducatif. Elle prépare la culture grammaticale. L'exemple énonce un fait particulier ; associé à la règle, s'identifiant avec elle, il en rappelle sans cesse le caractère inductif, et en quelque sorte la relativité. Il sera bon que les enfants cherchent eux-mêmes d'autres exemples afin de montrer qu'ils ont compris le sens et la portée de la règle formulée.

Vient ensuite les exercices écrits destinés à faire passer la règle dans l'habitude. On ne saurait trop les multiplier : la correction grammaticale n'existe que si elle est automatique ; on n'a pas le droit d'alléguer l'inattention pour excuser une faute ; l'usage a dû rendre l'attention aussi inutile pour écrire correctement que pour marcher droit.

Mais il faut que les exercices soient soigneusement gradués. Les exercices d'analyse se feront autant que possible sur des textes déjà lus ou récités. Il importe seulement que ces textes présentent en un relief suffisant le fait grammatical qu'on étudie. « Il vaut mieux, a-t-il été dit dans une conférence pédagogique, proposer un texte court, simple, correct, composé au besson, et qui, en cinq ou six lignes, présente cinq ou six exemples de la règle étudiée, plutôt qu'un texte tiré d'un grand auteur, mais ne présentant de cette règle qu'un ou deux exemples dilués dans des phrases inutiles. » On ne saurait mieux dire. L'explication grammaticale et la culture littéraire peuvent fort bien ne pas utiliser le même texte. Au début, l'observation des faits grammaticaux suffit à absorber toute l'attention des enfants. Tant que l'automatisme n'a pas fait les progrès nécessaires, il est dangereux de leur demander de reconnaître le fait étudié dans un paragraphe ou dans une phrase qui, à leur esprit, est un ensemble complexe et confus. Au début, on utilisera des phrases simples pour arriver peu à peu à des exercices sur les textes lus et récités.

Dans une circoscription d'inspection primaire, on a, en 1936, fait une statistique des diverses fautes d'orthographe commises au certificat d'études : 55 % de ces fautes portent sur les formes du verbe (abstraction faite des fautes d'accord du participe passé). On ne saurait donc trop insister, pendant toute la scolarité, sur les exercices de conjugaison. Il faut employer sans hésiter les procédés de copie et de répétition qui peuvent contribuer à la connaissance imperturbable des formes du verbe : dans ces exercices, c'est à la mémoire qu'il faut s'adresser...

La conjugaison écrite des verbes irréguliers aura été étudiée déjà au cours moyen, et même, pour les plus usuels, au cours élémentaire. Elle sera poursuivie et complétée au cours supérieur...

Tout d'abord on assurera la conjugaison impeccable des verbes réguliers (*chanter* pour le 1^{er} groupe, *rire*, *courir* ou *conclure* pour le 3^e groupe, *finir* pour le 2^e groupe). On montrera ensuite que certains verbes du 1^{er} et du 3^e groupes sont irréguliers parce qu'ils n'ont pas à toutes les personnes un radical identique.

Très facilement, on amènera les enfants à faire la distinction des cas où la variation du radical n'est qu'une apparence orthographique (*je menace*, *nous menaçons*) et des cas où la différence des radicaux se marque dans la prononciation (*je mène*, *nous menons* ; *j'appelle*, *nous appelons* ; *il meurt*, *nous mourons* ; etc.). Il ne sera pas malaisé de leur faire constater que le caduc de mener devient è ouvert (*je mène*) à toutes les personnes où la terminaison est muette, mais reste e à la 1^{re} et à la 2^e personne du pluriel, où la terminaison est une syllabe prononcée. Et la même observation peut être faite sur *je meurs*, *nous mourons*. Si, à l'occasion des leçons de vocabulaire, on rapproche, dans certains mots d'une même famille, des variations identiques de radicaux, *gel-gelé*, *œuvre-ouvrier*, les élèves pourront avoir l'idée que ces irrégularités ne sont ni capricieuses, ni arbitraires, et qu'il y a des faits généraux ou des lois qui expliquent l'apparente confusion des formes, des noms et des verbes. Ils n'acquerront ainsi aucune notion pratique ; mais il y aura là un modeste essai de réflexion sur la langue et une initiation à la culture générale, pourvu que l'on ait la prudence de ne pas dépasser les connaissances déjà solidement assurées.

L'étude des temps de l'indicatif... intéresse vivement les enfants. Mais plutôt que pratique, elle est éducative. Elle consiste à appliquer la réflexion à des connaissances acquises. Prématinée au cours moyen, elle n'est utile ou même possible que si l'enfant sait déjà pratiquement employer les formes du verbe. Au cours supérieur les enfants connaissent parfaitement les sens divers du présent, et ils peuvent comprendre que l'indicatif peut remplacer d'autres modes. Ils savent que la forme du futur s'emploie parfois pour donner un ordre. On peut aussi opposer le présent de l'impératif, très familier à l'enfant, au présent de l'indicatif, et, par cette opposition très marquée, lui donner la notion du mode ; on peut aussi étudier les phrases où le conditionnel exprime une condition, et celles où il exprime une affirmation atténuée. Ces études se feront d'ailleurs plus par des exercices que par des règles abstraites...

Les programmes du cours moyen prévoient la conjugaison des verbes aux diverses formes : active, passive, pronominale. Cette étude sera reprise au cours supérieur pour confirmer les résultats acquis. C'est sur des signes extérieurs et formels, et non sur le sens, que sera d'abord fondée cette distinction : mais pour décider si le pronom réfléchi (*me*, *te*, *se*, *nous*, *vous*) qui précède le verbe, est ou n'est pas complément d'objet du verbe, les signes extérieurs ne suffisent pas. En abordant les distinctions fondées sur le sens, on montrera la différence de signification que prend une proposition en passant de la forme active à la forme passive, les sens divers des verbes à la forme pronominale (*se repentir*, *se laver*, *se battre*), les rapports de la forme pronominale et de la forme passive (*ces cerises se vendent 5 francs le kilogramme*) : ces distinctions intéressent les élèves et contribuent à l'enrichissement de leur syntaxe.

On continuera à distinguer, par des caractères extérieurs, les divers compléments du verbe dans la proposition. La distinction formelle entre les compléments d'objet directs (sans préposition) et les compléments d'objets indirects (précédés d'une préposition) est familière aux élèves, elle est nécessaire, mais elle présente peu d'intérêt : tout au plus, pourrait-elle être l'occasion d'une étude, prématurée au cours moyen, du sens des prépositions. Mais il faut distinguer nettement les compléments d'objet (en particulier les compléments directs d'objet) des compléments de circonstance. La notion de complément de circonstance est facilement comprise par des enfants. Dès le cours supérieur, on pourra ajouter à la notion générale de compléments de circonstance, certaines distinctions de lieu, de temps, de manière, de but, de cause, etc... qui sont parfaitement accessibles ; mais la notion précise de complément d'objet du verbe dépasse le niveau du cours moyen et même sans doute celui du cours supérieur première année. Il suffira que l'enfant sache, par un procédé mécanique, distinguer des autres compléments le complément d'objet direct : beaucoup de maîtres le reconnaissent à ce qu'il répond à la question *quoi ?* ou *qui ?* Moyen mécanique sans doute, mais pour quoi se priver de procédés commodes et efficaces ? Les enfants, au cours supérieur

deuxième année, pourront comprendre la notion d'objet ; et il ne sera pas difficile alors, par l'exemple familier du complément d'objet, de leur montrer que le même complément d'objet peut s'exprimer sous forme directe et sous forme indirecte : *Je frappe la table*, *je frappe sur la table* — *je touche le but*, *je touche au but*. Les programmes du cours supérieur deuxième année emploient l'expression *verbe transitif et verbe intransitif*. C'est là une distinction qui porte sur le sens. Le verbe transitif est celui qui a un complément d'objet, direct ou indirect. Un verbe qui n'a pas de complément d'objet est intransitif. L'essentiel, dès le cours moyen, est de ne pas employer en même temps et au hasard, dans l'analyse grammaticale, les termes qui expriment des caractéristiques de formes (*direct* ou *indirect*, *actif*, *passif*, *pronominal*), et ceux qui expriment des distinctions de sens (*objet*, *circonstance*, *transitif*, *intransitif*, etc...). Il ne faut pas dire indifféremment *complément direct* ou *complément d'objet*.

Il faudrait appeler *complément d'agent* le complément du verbe à la forme passive qui indique l'auteur de l'action : il a été récompensé *par son père*. Ce complément d'agent diffère d'un complément d'objet ou d'un complément de circonstance. Il y a un moyen facile de le distinguer : il devient le sujet du verbe à la forme active, et c'est le seul complément qui ait ce privilège. Les enfants s'amuseront à analyser des phrases comme : « Le loup a heurté le piège ; il a été pris *par une patte* ; il a été tué *par le chasseur* ».

C'est par l'observation des caractères extérieurs que l'on classera les propositions de la phrase : indépendantes, coordonnées, principales et subordonnées. Il faudra peu à peu distinguer les subordonnées en conjonctives, relatives et interrogatives. Il est impossible de définir une subordonnée, ni en disant qu'« elle dépend d'une autre proposition » parce que la principale « dépend » elle-même de la subordonnée, et que, très souvent, c'est dans la subordonnée que se trouve exprimée l'idée essentielle, ni en disant qu'elle est « complément » d'une autre proposition, puisqu'il y a des subordonnées qui sont sujet ou attribut, et que la subordonnée remplace souvent un adjectif qualificatif ; ni par aucun caractère tiré du sens. On désignera la subordonnée à un mode personnel par le mot qui la relie à la proposition principale : conjonctive, par une conjonction de subordination (et la liste de ces conjonctions est facile à établir) ; relative, par un pronom relatif (les enfants les connaissent) ; interrogative, par un mot interrogatif (adjectif, pronom ou adverbe). Dès lors les élèves ne s'y tromperont plus. C'est au cours supérieur première année qu'il convient d'apporter ces précisions. Il faut dès le début de ce cours habituer les enfants à bien distinguer les propositions d'après le mot qui les introduit. En particulier pour les subordonnées interrogatives (*je sais - ou j'ignore - qui vous a raconté cette histoire*), il faut éviter de les transformer à l'aide des mots dits « sous-entendus » en propositions subordonnées relatives. Il n'y a là aucune difficulté, si l'on utilise les signes extérieurs, qui permettent de distinguer le mot interrogatif, pronom (qui, que...) adjectif (quel), adverbe (combien, quand...) qu'on peut toujours renforcer par la locution populaire *est-ce qui* ou *est-ce que* (*qui est-ce qui, quel homme est-ce qui, quand est-ce que*, etc...). L'emploi de ce moyen « mécanique » est parfaitement légitime. La réflexion pourra découvrir plus tard les différences de sens derrière ces distinctions de forme. Il est nécessaire de revenir sur ces différences et de les rendre familières à l'enfant par des exercices répétés, soigneusement gradués.

Outre les trois sortes de propositions subordonnées à un mode personnel, on distinguera au cours supérieur première année des propositions subordonnées à un mode impersonnel, c'est-à-dire des propositions dont le verbe est à l'infinitif ou au participe. Il n'est pas toujours facile de décider si un infinitif ou un participe constitue ou non une proposition. Il faut laisser une certaine liberté d'apprécier si l'infinitif ou le participe est simplement un terme (sujet, attribut, complément) d'une proposition, ou s'il constitue lui-même une proposition dépendant d'une principale. Lorsque l'infinitif est suivi d'un ou plusieurs compléments, qu'il ait ou non un sujet propre explicitement exprimé, il constitue le plus souvent une proposition dépendante. De même le participe.

Les distinctions entre les propositions subordonnées, d'après la nature du mot qui les relie à la principale, doivent devenir familières aux enfants au cours supérieur première année. Ils éviteront ainsi certaines confusions pour reconnaître la fonction de

ces propositions : ils sauront, par exemple, sans hésitation, qu'une subordonnée relative complète un nom ou un pronom de la proposition principale comme le ferait un adjectif ou comme un complément de nom.

C'est un souci légitime de ne pas compliquer inutilement la terminologie. Mais aucune étude ne peut se passer d'un vocabulaire technique, qu'il faut nécessairement enseigner, afin d'éviter les périphrases et de se faire comprendre rapidement. L'usage de ces mots techniques n'aura que des avantages si le sens en est parfaitement fixé, si, par le même mot, on désigne toujours la même chose. Il y a cependant une autre condition encore : il faut que les enfants puissent toujours remplacer le mot par la périphrase qui en développe le sens. Il arrivera souvent qu'un enfant confondra les termes, les emploiera l'un pour l'autre au hasard : le maître aura soin, aussi souvent que possible, de rappeler le sens des mots : « ...proposition subordonnée relative commençant par le pronom relatif que ou interrogative commençant par l'adjectif interrogatif quel... » A ces deux conditions l'emploi des mots techniques a de grands avantages : il simplifie, et surtout il assure la clarté des idées...

C'est au cours supérieur deuxième année seulement qu'entre les subordonnées compléments de circonstance, on distinguera celles qui expriment le lieu, le temps, le but, la cause, la manière, etc... en considérant les relations de sens, et non plus seulement les liaisons de formes. Au cours supérieur deuxième année aussi, on expliquera qu'il y a une proposition dans tout groupe de mots exprimant une idée, un jugement, par le moyen d'un verbe. Il y a des propositions indépendantes dont le verbe est à l'infinitif : il y a aussi des propositions au participe qui expriment une circonstance de l'action du verbe principal, et qui pourtant ne sont reliées à cette proposition principale par aucun terme de coordination ou de subordination. Il suffira de dire que ces propositions au participe se rapportent au sujet ou au complément de la proposition principale ou sont un complément circonstanciel de la proposition principale.

Après la décomposition de la phrase en propositions, on analyse les termes de chaque proposition. C'est un exercice qui a été préparé longuement au cours moyen, l'application des diverses règles d'accord exigeant naturellement qu'on détermine non seulement la nature des mots, mais aussi leur fonction dans la proposition. Au cours supérieur, on pourra conduire l'analyse plus loin. Le programme recommande de déterminer d'abord les groupes de mots qui constituent chaque terme, puis, dans chaque groupe, la nature et le rôle des mots. Dans la proposition : « le maître blâme les élèves étourdis et paresseux », il est évident que le complément d'objet direct n'est pas seulement le mot **les élèves**, mais le groupe des cinq mots, **les élèves étourdis et paresseux** : l'ensemble de ces cinq mots exprime en réalité une seule idée. Mais il faudra que l'enfant sache indiquer le mot principal du groupe, auquel se rapportent tous les autres, et le rôle de ces mots par rapport au nom **les élèves**. C'est avec ce mot principal que se font tous les accords.

Enfin on attirera l'attention des élèves sur le fait que les propositions verbales ne sont pas le seul moyen d'exprimer une idée. La langue usuelle et la langue littéraire emploient souvent des phrases où il n'y a pas de verbe : **Maison à vendre. Pas le moins dire petit morceau de mouche ou de vermisseau.** Ce ne sont pas à proprement parler des propositions ; on ne peut pas les analyser comme des propositions verbales, car il n'y a aucun verbe ni exprimé ni sous-entendu. Ce sont des groupes ou des phrases nominales.

Le programme réserve pour le cours supérieur (deuxième année) l'étude de certains pronoms personnels, qui sont en fait des compléments indirects, bien qu'ils ne soient pas précédés d'une préposition (me = à moi). Les enfants savent employer correctement les formes atones et les formes accentuées des pronoms personnels : il me parle ; il s'adresse à moi. Dès le cours moyen, et certainement au cours supérieur première année, on leur a appris à distinguer les cas où **me, te, se, nous, vous**, ont valeur de compléments directs et ceux où ils ont valeur de compléments indirects. Il suffit, là encore, de partir des formes de la langue parlée. Une petite fille prononcera différemment : **Jeanne m'a pris mon crayon, elle m'a pris par la main.** Beaucoup de maîtres font rechercher si les mots **me, te, se, nous, vous, se, lui**, répondent à la question qui ? ou bien à la question à qui ? Cela peut suffire en effet. Au cours supérieur

deuxième année, on ira plus loin dans l'analyse du sens même des mots : il s'agit alors d'exiger un effort de réflexion, dans une intention d'intelligence et non plus de pratique...

Dans l'apprentissage pratique de la langue écrite, on ne peut négliger la préoccupation orthographique. Outre les lois qui expriment les accords des mots dans la proposition et dans la phrase, il y a des règles très utiles qui facilitent l'acquisition de l'orthographe pratique : règles concernant par exemple les consonnes finales muettes des mots, le redoublement des consonnes au commencement ou au milieu des mots, d'autres difficultés encore... Certes, ce ne sont que des règles empiriques ; leur seule ambition est de résumer, dans l'unité d'une formule que la mémoire embrasse d'un seul effort, une multiplicité de faits sans rapport logique entre eux. Quand on dit que les verbes en **indire** s'écrivent **eindre**, sauf trois : **contraindre, craindre, plaindre**, ou que tous les mots qui commencent par **af** prennent deux **f**, sauf etc..., on n'a pas d'autre intention que d'aider la mémoire, d'accélérer les acquisitions de l'usage et la formation des habitudes. Du reste, l'étude des préfixes, des suffixes, des familles de mots, fournit parfois l'occasion d'apporter un peu d'ordre dans le chaos des faits orthographiques. Il ne faut pas trop multiplier ces règles : si elles devenaient aussi complexes que les faits eux-mêmes, elles seraient inutiles. Avant d'user de l'une de ces règles, le maître se demandera non si elle est rationnelle, mais si elle est utile, c'est-à-dire si elle embrasse dans son unité un assez grand nombre de cas particuliers, et constitue vraiment une simplification de l'usage. L'orthographe devrait être acquise définitivement chez la moyenne des enfants à l'âge de treize ans. Si elle reste déficiente très tard, c'est qu'elle n'a pas été enseignée méthodiquement en temps opportun.

Au cours supérieur, on fera une large place encore à la dictée de contrôle. Si les exercices de dictée, dont on a dit trop de mal, n'atteignent pas toujours leur but, c'est qu'on ne les fait pas servir assez exclusivement à l'enseignement de l'orthographe. Tous les exercices, nous l'avons dit, se prêtent un mutuel appui : mais on ne doit point les confondre. Aux conférences pédagogiques, certains maîtres ont demandé qu'il ne fut dicté aux enfants que « de beaux textes ». Et sans doute, il importe de ne choisir pour ces exercices que des textes irréprochables dans la forme. Mais d'autres maîtres ont fait observer que la dictée n'avait pas pour but de cultiver le goût littéraire (ce sont les exercices de lecture et de récitation qui répondent à cette préoccupation), et qu'un texte de dictée doit présenter avant tout un intérêt orthographique. C'est exact, mais il faut proscrire les textes fabriqués à la seule intention de vérifier la virtuosité orthographique. La dictée étant lue à haute voix, très distinctement, toutes les explications que l'on peut utilement ajouter ne doivent avoir que des préoccupations orthographiques.

Le programme de l'examen du C.E.P.E. prévoit que la dictée sera suivie de « questions ». C'est, à l'occasion de la dictée, une épreuve tout à fait différente. Ces questions portent sur le sens général du texte, sur celui des mots, sur les constructions. On prend occasion de la dictée pour éprouver les connaissances générales des candidats en langue française et leur aptitude à dégager le sens d'un texte. Mais à l'école, la dictée serait un exercice beaucoup plus utile si les questions qui la suivent portaient uniquement sur l'orthographe et sur la grammaire pratique : **tel verbe est au futur, à quel groupe appartient-il ? Justifier l'accord d'un adjectif, d'un participe, expliquer la forme du verbe avoir, par exemple dans « c'est vous qui m'avez assisté dans ma détresse » ; rappelez à propos d'un redoublement de consonne, telle règle pratique d'orthographe ;** voilà des questions qui viennent naturellement. C'est tout confondre et tout compromettre que d'introduire à l'occasion du texte de la dictée toutes sortes de questions étrangères à l'orthographe. Il ne manque pas d'autres exercices où le maître pourra vérifier les progrès des élèves en vocabulaire. Et la rédaction tirée d'un sujet lu et appris permettra mieux qu'une suite de questions de reconnaître l'aptitude des élèves à comprendre et à reproduire le sens général et les détails d'un morceau.

VOCABULAIRE. — L'étude du vocabulaire figurait à l'ordre du jour des Conférences pédagogiques de 1927. Les conclusions en ont été résumées et commentées dans les numéros de mars et avril 1930 de la *Revue de l'Enseignement public*, auxquelles on se reportera utilement...

Pour déterminer la part à faire, dans chaque cours, aux exercices de vocabulaire, il faut, comme on l'a fait au sujet de la grammaire, séparer les deux points de vue qui ont été de l'acquisition pratique de la langue française, et de la réflexion, dans une intention de culture intellectuelle, sur la langue déjà acquise. L'histoire du mot **bureau**, pour prendre un exemple très connu, n'éclaire en aucune façon les sens actuels de ce mot ; on peut parfaitement employer correctement ce mot en toutes ses acceptions, en ignorant son étymologie et son histoire ; et ceux-là mêmes qui les connaissent n'y songent nullement en parlant du **Bureau de leur syndicat** ou du **Bureau de placement**. Les expressions : « **les bras d'un fauteuil** », « **la tombée de la nuit** », ont à l'origine un sens concret, auquel nous ne pensons plus ; en l'évoquant on ne facilite en aucune façon leur emploi métaphorique actuel, sauf en ceci, peut-être, qu'il nous avertit de ne pas l'employer dans des métaphores trop discordantes. Bien plus, les remarques de cet ordre ne sont possibles que si, déjà, par l'usage, les élèves savent employer les divers sens du mot dont on veut leur montrer l'histoire. Ils ne comprendront le passage d'une signification à l'autre que s'ils sont habitués déjà à employer le mot dans chacune de ces deux significations. Mais l'histoire de certains mots a un grand intérêt éducatif, pour montrer aux élèves « comment le sens des mots change avec les réalités de la vie par l'activité incessante de l'esprit ». Certes, dans la réalité scolaire, et dans une même classe, on peut se placer tour à tour aux deux points de vue ; mais, pour déterminer l'objet de chaque exercice, et les procédés à employer dans chaque leçon, il importe de ne jamais les confondre.

Le but pratique de l'étude du vocabulaire est d'abord d'enseigner aux élèves le sens des mots nouveaux qu'ils lisent ou entendent, et de déterminer l'emploi exact de ces mots.

C'est d'abord par la conversation et la lecture que les enfants acquièrent des mots nouveaux. « Constatation évidente... c'est dans une phrase, et seulement par cette phrase et par le contexte, que nous pouvons donner à un mot sa signification exacte et nette » ; on peut même dire qu'un mot abstrait (et la plupart des mots sont abstraits à quelque degré), considéré isolément, n'a le plus souvent aucun sens précis.

Il faut cependant séparer nettement l'exercice de la lecture de l'étude de vocabulaire, comme il faut le séparer de la leçon de grammaire. Disséquer un texte de lecture pour en examiner la composition, les constructions, les mots, c'est le plus souvent détruire l'intérêt que les enfants peuvent y trouver, et ce n'est pas par ce moyen qu'on leur donnera le goût de la lecture. La lecture est un exercice, la leçon de vocabulaire en est un autre.

Mais s'il faut se garder absolument de greffer sur la leçon de lecture une leçon de vocabulaire, il est de bonne méthode d'utiliser pour la leçon spéciale de vocabulaire un paragraphe, ou deux, d'un texte qui aura été l'objet d'une leçon de lecture dans la semaine. Il ne s'agit pas d'expliquer le sens général et les nuances de la pensée dans ce paragraphe à l'aide du sens des mots. Il s'agit, au contraire, le paragraphe ayant été lu et compris au cours d'une précédente leçon de lecture, d'étudier le sens précis de tel ou tel mot, en utilisant les autres mots de la phrase, le sens général du morceau et le détail des expressions caractéristiques.

Certaines conférences pédagogiques ont exprimé l'opinion que le choix des mots à expliquer dans un texte est imposé et limité par l'idée principale du morceau lu et commenté. Rien de plus juste s'il s'agit d'une leçon de lecture : même nous avons dit précédemment qu'il faut, en lecture, s'imposer une certaine sobriété dans les explications, et qu'on peut, sans inconvénient ni difficulté, faire lire avec expression un texte sans que les enfants donnent à chaque mot un sens précis. Lors de la leçon de vocabulaire au contraire, c'est en vue de l'étude des mots qu'on détermine et la matière et la méthode de la leçon ; si le maître choisit tel paragraphe d'un des textes de la lecture de la semaine, c'est parce que ce paragraphe contient précisément les mots qu'il a intérêt à faire étudier ; le sens général et les nuances particulières n'interviennent que pour éclairer le sens de ces mots. Cette étude de **quelques mots**, dans un texte et par ce texte, est primordiale, difficile et indispensable.

Mais on ne peut pas apprendre le sens des mots en utilisant le seul secours des textes. C'est comme si l'on disait qu'on peut apprendre la syntaxe et l'orthographe, la

forme des noms, des adjectifs et des verbes, uniquement par l'usage, et sans le secours d'un enseignement systématique de la grammaire. Il faut que des leçons de vocabulaire viennent accélérer les progrès de l'usage, puis les confirmer.

Il y a plus. Si l'on examine attentivement la signification d'un mot dans un texte, on s'aperçoit que ce mot n'a cette signification particulière que grâce à l'existence dans le lexique général d'autres mots de sens voisins, synonymes et contraires. Le verbe **marcher**, en parlant d'un cheval, n'a son sens propre que par rapport à **troter**, **galoper**, **sauter**, etc... ; de même le mot **bourg** par rapport aux mots **agglomération**, **hameau**, **bourgade**, **village**, **ville**, **capitale** ; le sens de l'adjectif **grave** dans une **voix grave**, se trouve précisé si on l'appose à l'expression **une voix aiguë**. Sans doute il n'y a pas, pour un homme qui connaît la langue en toutes ses finesses, de synonymes absolus ; mais pour instruire les enfants des ressources de leur langue, on peut grouper les mots de sens voisin (**faible**, **débile**, **fragile**, **chétif**...), et c'est un excellent exercice que d'en distinguer les nuances. Il faut commencer par l'étude du mot le plus usuel et le plus général, le moins chargé par conséquent d'éléments intellectuels et émotifs. Dans la série précédente, c'est **faible** qui est le mot le plus simple, tandis que **débile** évoque l'idée de faiblesse malative et provoque une résonnance émotive. C'est par l'étude de tous les mots de la série que s'éclaire le sens précis de chacun d'eux. De même, on fera comprendre facilement le sens de **un vin sec** par l'expression contraire **un vin doux**, des **légumes secs** par des **légumes verts**, etc...

Un mot a le plus souvent plusieurs sens. La richesse de la langue tient non seulement au grand nombre des mots, mais à la diversité des sens que peut prendre chaque mot. Le mot **conseil** a un sens différent dans « le conseil municipal » et dans « donner un bon conseil à un ami » ; d'où deux séries différentes de synonymes (**assemblée**, **avis**...) qu'il sera toujours bon de rappeler à la mémoire des enfants. De même, un même mot a plusieurs séries de contraires. Après avoir, dans une phrase d'un texte, opposé au mot **vérité** le mot **mensonge**, on lui opposera d'autre part le mot **erreur**.

L'étude du sens d'un mot, préparée généralement, peut donner lieu à de très utiles exercices écrits, qui sont de deux sortes.

D'abord les enfants feront entrer le mot dans une phrase. Dans la pratique, il est nécessaire de les guider de très près dans ces constructions de phrases ; si on les invite simplement à faire deux phrases avec les deux sens du mot **conseil** que nous avons indiqués, la plupart d'entre eux répéteront à peu près les phrases mêmes où l'on aura observé le mot **conseil**. Il ne faut pas demander à la fois un effort d'invention pour imaginer une phrase et un effort d'attention pour distinguer les deux sens du même mot. Qu'il s'agisse de vocabulaire ou de grammaire, les exercices doivent être gradués et il est bon de ne proposer aux enfants qu'une difficulté à la fois. On leur fournira donc la matière des phrases à construire, le verbe, par exemple, ou le sujet, ou encore une proposition coordonnée avec celle qu'il s'agit de construire et qui la détermine.

La deuxième série d'exercices consiste à donner au mot sa place dans le groupe des mots de même sens (synonymes) ou de sens opposé (contraires). C'est là surtout que les enfants doivent être guidés de très près. Les exercices à trous sont excellents. Ces exercices n'ont d'ailleurs rien de mécanique, ni d'ennuyeux ; il ne deviennent monotones que s'ils sont pratiqués d'une façon peu judicieuse. Pour reprendre l'exemple précédent, si l'on demande, simplement, de remplacer l'adjectif **sec** par son contraire dans une série d'expressions : **vin sec**, **terrain sec**, **légumes secs**, **une parole sèche**, etc... il est évident que la tâche est au-dessus des forces d'un élève même du cours supérieur ; il faut lui donner la liste des adjectifs **aimable**, **vert**, **humide**, **doux**... entre lesquels il peut choisir ; on ne peut pas espérer qu'il sache la chercher et la trouver dans son dictionnaire. Encore ne faut-il pas que la liste des expressions à trous et la liste des mots entre lesquelles il faut choisir soit trop longue. Un très bon procédé consiste à grouper des phrases à trous deux à deux et de proposer seulement deux mots synonymes à choisir. Par exemple : **abattre**, **renverser** : les bûcherons sont occupés à... quelques arbres dans le parc ; cet imprudent a été... dans la rue par une automobile. Et avec plus de difficulté : **cours**, **courant** ; le fleuve descendant de la montagne a d'abord un... impétueux ; mais dans la plaine son... est sinueux. Quand on invite un élève à construire une phrase en partant d'un mot, il faut se garder de considérer cet exercice comme le début

d'un apprentissage de la composition française. La pensée et la rédaction, en effet, ne vont pas du mot à la proposition, de la proposition à la phrase : elles suivent l'ordre inverse. Dans la réalité vivante de la parole, une phrase n'est pas une addition de termes indépendants qu'on a assemblés, c'est « une synthèse psychologique », où chaque partie est déterminée par la conscience de l'ensemble.

Beaucoup d'échecs dont on se plaint s'expliquent par cette confusion qui paralyse les enfants au lieu d'accroître leurs moyens d'expression. « La pensée, naturellement chaotique et confuse » se présente d'abord comme un tout, elle « se précise pour s'exprimer » et on peut dire qu'elle ne peut se préciser qu'en s'exprimant ; c'est par approximations successives qu'elle élabore son expression, esquissant d'abord la composition générale de la phrase, puis essayant des formules où les mots se présentent en groupes, plusieurs pour une même idée, se précisant enfin tout à fait dans la clarté du mot propre enfin découvert. C'est pourquoi l'on confond tout et l'on compromet tout lorsqu'on organise les exercices de vocabulaire comme s'ils étaient des exercices de rédaction.

C'est pourquoi aussi les exercices de vocabulaire n'ont pas seulement pour objet de faire connaître aux enfants les mots usuels et les significations du même mot. Ils doivent, en outre, leur donner « la maîtrise de ces mécanismes psychologiques par lesquels leur esprit conserve les mots acquis chaque jour, et par lesquels ils constituent leur vocabulaire comme un système... où les mots sont à tout instant en état de répondre à l'appel de la pensée ». Par le seul effet de l'usage et de l'activité naturelle de l'esprit, les mots s'associent dans la pensée selon certains rapports, et forment ainsi des groupes dont chaque mot évoque tous les autres et dans lesquels elle choisit celui qui lui convient. L'enseignement du vocabulaire doit hâter la formation de ces associations, et les renforcer par des exercices : c'est essentiellement son but au cours supérieur.

Les mots sont d'abord associés dans notre esprit d'après le sens, par ressemblances et par oppositions. L'adjectif *frêle* est associé par ressemblance aux mots *faible*, *débile*, *fragile*, et par opposition aux mots *fort*, *robuste*, *solide*, etc... Quand il est évoqué dans la mémoire, il appelle avec lui le cortège de ses synonymes et de ses contraires. Chaque mot profite de la présence de tous ceux dont il est solidaire, et c'est par cette solidarité même qu'il reste vivant. Les études des synonymes et des contraires ne sont donc pas seulement l'occasion d'acquiescer des mots nouveaux, de distinguer le sens des mots voisins les uns des autres, ils ont pour objet, il ne faut jamais l'oublier, de constituer dans la mémoire des groupements de mots, et ainsi d'ordonner, pour la commodité de la pensée, la matière sur laquelle elle exercera son activité.

Les études de synonymes et de contraires doivent être pratiquées avec prudence. C'est sur des adjectifs, des verbes, des noms abstraits qu'ils portent presque toujours ; le vocabulaire concret doit donc déjà avoir été acquis. Les élèves doivent même être déjà assez avancés dans l'acquisition du vocabulaire abstrait. Ils ne peuvent, en effet, trouver le contraire d'un mot donné et combler la lacune d'un exercice à trous, s'ils ne connaissent pas déjà d'une certaine façon le sens de chacun des mots qu'on propose à leur choix : il s'agit là, moins de leur faire connaître des mots nouveaux, que de préciser par des rapprochements et des oppositions le sens d'un mot qu'ils connaissent déjà. La réflexion, prématurément portée sur les associations de mots qui se forment dans le souvenir des élèves, risquerait d'en compromettre le jeu automatique au lieu de le faciliter. Ces exercices ne peuvent venir au cours moyen que de façon disséminée ; ce n'est qu'au cours supérieur qu'ils peuvent être utilement organisés de façon systématique.

Les mots sont aussi associés dans l'esprit d'après leurs sonorités. Des paronymes, des homonymes s'appellent l'un l'autre, grâce à leurs ressemblances. Cette solidarité est un avantage, puisqu'elle contribue à assurer dans le souvenir la permanence du mot et, par suite, de l'idée. Mais elle est aussi une cause de confusion, parce que l'enfant est exposé à employer l'un pour l'autre deux mots de sonorité semblable qui répondent à la fois à l'appel de sa pensée.

Ces confusions portent moins sur le sens que sur la forme. Quand il s'agit de paronymes, c'est dans la prononciation que se trouve d'abord la confusion. On prononce *chamarai*, non pas avec *é* mais avec *è* (comme *je chanterais*), et la confusion orthogra-

phique en est une conséquence. Au pluriel, aucun enfant n'emploiera l'une pour l'autre les deux formes *nous chanterons*, *nous chanterions*, que son oreille distingue parfaitement. Les mots *amnistie* et *amistice* se confondent dans sa mémoire verbale, et il las de prononciation d'abord, d'écriture ensuite, qui s'imposent. Les élèves seront exercés à prononcer distinctement ces deux mots ; puis ils les copieront, et non pas d'abord dans une phrase où leur attention peut se disperser sur des difficultés autres que celle qu'on veut leur enseigner, mais isolément, quatre ou cinq fois si c'est nécessaire : l'emploi dans des phrases caractéristiques viendra ensuite. Chaque mot acquerra ainsi son originalité verbale et graphique.

Les homonymes sont des mots dont la prononciation est identique, mais la graphie différente ; l'étude des homonymes est donc une question d'orthographe. Préjugé ou non, que les maîtres y attachent une grande importance. Souvent aussi la distinction des homonymes est question de bon sens et de réflexion ; corriger « la pantoufle de verre » de Cendrillon » en « pantoufle de vair » c'est faire appel « au bon sens qui n'est qu'un autre nom de l'esprit critique ». Ici encore, après avoir expliqué le sens des mots, il est bon de faire copier la série des homonymes que l'on vient d'enseigner, chaque mot étant écrit isolément, pour ne pas disperser l'attention des enfants ; mécanique ou non, tout procédé est bon qui a pour résultat de concentrer leur attention sur ensuite seulement, on en arrivera aux exercices à trous ; on insérera ces mots dans des phrases vivantes, attrayantes, des anecdotes, des jeux de mots si l'on peut en inventer.

Les exercices de familles de mots tiennent une grande place dans nos écoles ; ils intéressent les maîtres, ils amusent souvent les élèves.

L'exercice le plus fréquemment pratiqué consiste à constituer par dérivation et composition des familles à l'aide d'un radical. De tels exercices ne contribuent en rien à enrichir le vocabulaire pratique des enfants.

Tout d'abord, ils n'acquerront pas par ces exercices de mots nouveaux. Il n'y a pas de formule plus vaine que celle qui consiste à demander à des enfants de « former » avec un radical donné un mot ayant tel sens. S'ils ne le connaissent pas déjà, on peut être sûr qu'ils imagineront, avec raison, par analogie, un mot qui n'existe pas.

Pas davantage le groupement des mots en familles étymologiques ne peut-il préciser le sens des mots déjà connus. On voit souvent rapprocher des mots qui, malgré un radical évidemment identique, n'ont plus, quant au sens, qu'une analogie lointaine et vague : ainsi : *abcès*, *décès*, *procès*, *succès*, etc... Pour des enfants de douze ans le mot *décès* est à peu près synonyme de *mort*. Ce n'est pas en invoquant le sens étymologique de *s'en aller* qu'on précisera le sens de *décès*, mais bien en rappelant des phrases ou des expressions qui leur sont connues par l'usage : un acte de décès, le médecin de l'état civil a constaté le décès, on a dressé une statistique des décès, le l'on dégage que le mot *décès* désigne la mort considérée du point de vue de la loi, dans ses effets civils et sociaux. *Procès* et *procession*, succès et succession ont le même radical ; il n'y a aucun intérêt pratique à les rapprocher en une même famille. Le salaire est la rémunération d'un travail ; si l'on veut en préciser le sens, on le rapprochera, dans des phrases, d'autres mots que les enfants connaissent ; le salaire de l'ouvrier, les gages d'un domestique, le traitement d'un fonctionnaire ; le salaire de médecin, l'indemnité parlementaire d'un député, etc... il ne serait d'aucune utilité de le rapporter à la famille de *sel*, dont le sens n'est plus présent dans *salaire*.

Il en va autrement, sans doute, lorsqu'il y a entre les mots d'une même famille, en même temps qu'une évidente parenté dans la forme, une parenté de sens réellement et spontanément sentie dans l'usage courant de la langue. Le classement en famille correspond alors à une réalité. Mais il ne suffit pas pour donner le sens précis et complet des mots de cette famille. Le radical, en effet, ne peut rendre compte que de ce qu'il y a de plus général, de plus abstrait, et par conséquent de plus vague, dans le sens des dérivés et des composés. Selon les éléments avec lesquels le radical est combiné, le sens abstrait s'enrichit de nuances très différentes, ces nuances mêmes,

qui constituent tout l'intérêt de l'exercice, le lien étymologique ne peut les éclaircir ; on n'aura pas montré le sens précis du mot **amour** en le rapportant à **aimer**, ni celui de **tendresse** en le rapportant à **tendre**. Un homme **désœuvré** n'est pas seulement un homme qui n'a rien à faire ; il y a dans le mot **désœuvré** une nuance de sentiment (**paresse et ennuï**) dont ne rendent compte ni le radical ni le préfixe. D'autre part, que les suffixes différents peuvent ajouter à un radical une même détermination, tandis qu'il en est à peu près de même des sens différents selon le radical auquel il se joint. **I'on passe et l'action de passer** ; le mot **passage** peut désigner l'endroit où n'expliquent le sens particulier de **planter** (qui **exploite une plantation coloniale**) ; le radical **chair** et le préfixe **dé** ne rendent pas compte de la nuance affective que renferme l'expression **un visage décharné** ; malgré les préfixes, on se tromperait en opposant **bienfait à méfait, inoffensif à offensif**.

Il faut toujours en revenir à cette idée : c'est par l'usage seul, c'est-à-dire par l'exercice de la langue parlée et par la lecture, que l'enfant enrichit son vocabulaire. Le groupement des mots par familles consiste à rapprocher d'après leurs analogies des mots dont les enfants connaissent déjà la forme et le sens, non à leur enseigner des mots nouveaux, ni à leur faire mieux connaître le sens des mots qu'ils possèdent déjà. En d'autres termes ce sont les mots et les phrases qui constituent la réalité linguistique ; pour l'école primaire du moins, radicaux, préfixes et suffixes ne sont que des abstractions ; la forme ou le sens d'un radical sont dégagés de la comparaison des mots dans lesquels il entre ; et il en est de même des préfixes et des suffixes. On ne parvient point à expliquer complètement le sens d'un mot par celui de ses éléments.

L'intérêt que présente l'étude élémentaire des familles de mots est ailleurs. Nous d'abord que les instituteurs, très judicieusement, utilisent, pour l'orthographe, le redoublement d'une consonne (**affirmer, aggraver...**) ; mais on peut, en s'aidant des préfixes et des suffixes, formuler, fût-ce au prix de quelques exceptions, certaines règles empiriques qui résument l'usage, et facilitent en la simplifiant la tâche de la mémoire.

Mais surtout, c'est le souvenir même des mots qui se trouve assuré par les rapprochements en familles. Les mots ne subsistent pas dans la mémoire comme des unités indépendantes et autonomes. A l'appel de la pensée qui cherche à se préciser en s'exprimant, les mots, sortant des profondeurs de la mémoire, se présentent dans des groupes, sur lesquels l'invention spontanée ou réfléchie s'exerce pour trouver le mot exact dont elle a besoin. Ces groupes sont constitués spontanément, dans l'esprit, selon certains rapports ; et en particulier selon les analogies qui résultent de la composition des mots. « Par exemple, si nous avons l'intention d'exprimer la notion de **tendre**, tant être exprimée par un nom (**attendrissement**), par un adjectif (**tendre**), par un verbe (**attendrir**), par un adjectif (**tendrement**) ; tous ces mots viennent ensemble à l'esprit, lorsque le dessin grammatical de la phrase se précisera, choisira l'un ou l'autre. Dans ce travail, le plus souvent inconscient, l'esprit ne choisit pas entre divers mots de sens approchés ou semblables ; il choisit plutôt entre des mots de même famille... De même quand nous avons besoin d'un verbe qui exprime l'idée de destruction, le mot **détruire** vient tout de suite à notre esprit ; s'il ne nous satisfait pas, nous cherchons tout naturellement parmi les mots composés du même préfixe (**démolir, défaire, décomposer**), ils se présentent spontanément à l'esprit, parce qu'ils sont associés par cette communauté de préfixe... »

Les exercices scolaires sur les familles de mots, sur le sens et l'emploi des préfixes et des suffixes, permettent aux enfants de prendre conscience de ces associations qui se sont formées spontanément dans leur mémoire, d'en assouplir le jeu, et de confirmer ainsi les enseignements de l'usage. C'est là que réside leur véritable intérêt pratique. Le rapprochement et la composition des mots **conduire, produire, induire, séduire, traire**, n'éclaire en aucune façon le sens particulier que peut prendre chacun de ces mots dans une phrase ; mais ces mots, étant une fois acquis par l'usage, les exercices scolaires confirment et renforcent leur groupement spontané ; par là même ils facilitent l'expression de la pensée.

Mais il faut se garder de donner dans l'enseignement une place excessive à ces exercices, et surtout de les y introduire prématurément. Ils ont les mêmes résultats que l'usage si l'on demande aux enfants de grouper des mots dont le sens ne leur est pas encore connu. Les manuels fournissent de longues listes de mots se rapportant à une partie de leur vocabulaire usuel.

La même prudence s'impose quand on constitue ce qu'on appelle des familles sémantiques. Si l'on demande aux élèves d'écrire les adjectifs susceptibles de qualifier un nom donné, ils ne peuvent grouper ainsi que les adjectifs dont ils connaissent déjà le sens. Si l'on étudie les mots, noms, adjectifs, verbes, qui ont rapport à une idée (la maladie par exemple) il ne faut pas oublier que les exercices ont pour but de grouper autour de cette idée des mots déjà connus ; certes, le maître doit guider les élèves dans ce travail ; mais les guider c'est diriger méthodiquement leur réflexion à travers leurs souvenirs, non pas leur faire découvrir des mots qu'ils n'ont pas encore rencontrés.

Quand le mécanisme des associations de mots qu'ils n'ont pas encore rencontrés, assez long usage de la langue et par la répétition, la réflexion vient confirmer ce mécanisme ; intervenant trop tôt, elle en compromettrait au contraire l'acquisition.

Les études sur la formation des mots ne peuvent avoir aucune place, au cours élémentaire. Dans les deux années du cours moyen, il ne faut les aborder qu'avec une extrême prudence. On peut commencer par faire grouper les mots qui avec une

sente par le seul effet de l'usage ; on peut faire des exercices sur quelques suffixes et quelques préfixes pris parmi les plus usuels, et dans leur sens le plus fréquent. On peut donc leur faire remarquer, sans cesse **téléphoner** (**attendrir** en parlant d'un avion), que les terminaisons **er** et **ir** servent à former des verbes nouveaux, et que ces verbes appartiennent toujours au 1^{er} ou au 2^e groupe. Le préfixe **re** a des sens différents dans de ces mots, d'autres mots où le préfixe **re** aura le même sens.

C'est seulement au cours supérieur, première année, que la formation des mots sera étudiée d'une façon systématique. Selon les indications des programmes nouveaux on montrera les sens principaux d'un même suffixe ou d'un même préfixe, et que plusieurs suffixes ou plusieurs préfixes peuvent avoir le même sens ; cette démonstration résultera non d'explications et d'analyses abstraites, mais d'exercices multipliés, oraux et écrits.

Une famille de mots est vivante quand, dans l'usage courant de la langue, chacun sent spontanément entre les mots qu'elle rassemble une réelle parenté et de forme et de sens. Le groupement des mots par familles à l'école élémentaire étant destiné à consolider et à compléter les associations que l'usage a déjà formées, on n'étudiera donc que des familles très vivantes.

L'un ou l'autre des deux éléments, phonétique ou sémantique, peut prédominer. Entre les mots du groupe **conduire, produire, réduire, déduire, induire, traduire, séduire**, il n'y a qu'une très lointaine analogie de sens ; ils forment cependant une famille ; grâce à l'identité évidente de leur radical, l'usage les associe fortement.

Dans les familles à radicaux multiples, c'est au contraire l'élément sémantique qui fait l'unité du groupe. Dès la première année du cours supérieur, on pourra étudier celles de ces familles qui sont les plus vivantes ; elles sont si importantes, les mots qu'elles réunissent sont tellement usuels, qu'il y aurait inconvénient à en ajourner l'étude. Mais on se bornera aux mots les plus couramment employés, et à ceux dont la parenté est la plus évidente. Sans donner aux enfants une explication phonétique qui serait prématurée, il sera bon de rapprocher d'une part : **œuvre, ouvrier** — **meuble, moulin** — **boeuf, bœuf** — **cœur, courage** — et, d'autre part : **je peux, nous pouvons** — **tu veux, vous voulez** — **ils meurent, nous mourons**. La solidarité dans la conjugaison des formes de ces verbes très usuels est fortement et spontanément sentie par les enfants ; l'analogie les amènera à sentir également, malgré les altérations du

radical, la solidarité phonétique et sémantique moins immédiatement perceptible dans les mots d'une famille à radicaux multiples.

Au cours supérieur, deuxième année, on pourra faire compléter par des mots nouveaux les familles déjà étudiées en première année. En outre, on multipliera et on précisera les rapprochements avec la conjugaison. En conjuguant par écrit un verbe irrégulier du 1er groupe (*mener*), les enfants constatent l'alternance *je mène (é) nous menons (œ)* ; ils comprennent que, dans une même famille, on puisse avoir de même *je viens, nous venons, du groupe chien, chenil* ; et cela sans qu'il soit nécessaire d'entrer dans des explications théoriques qui les dépassent.

Mais il sera possible, surtout, d'étudier dans les familles les mots selon un certain ordre, en tenant compte des causes diverses qui ont déterminé la multiplicité des radicaux. Il y a deux radicaux dans la famille de *char (charrette, cartelle)* et trois dans celle de *grain, grainetier, égrener* ; la famille de *sel* a *salaison* et *saumure*, celle de *fleur* a *fleuriste* et *floraison*. Il serait prématuré d'indiquer les causes diverses de cette richesse linguistique ; il n'y a pas lieu d'y faire la moindre allusion. Mais plus tard, à l'Ecole primaire supérieure, au lycée, et aussi dans l'enseignement postcolaire, il faudra les étudier. Aussi, dès maintenant, l'instituteur qui, lui, connaît ces causes, au lieu de présenter les faits au hasard, les ordonnera, sans que les élèves s'en doutent, en vue de leur explication future. Et c'est ainsi qu'un enseignement du vocabulaire qui ne vise qu'à confirmer et ordonner les acquisitions dispersées de l'usage, tout en conservant, parce qu'il est élémentaire, une certaine part de mécanisme, préparera cependant la matière sur laquelle, le moment venu, s'exercera la réflexion.

A l'école primaire élémentaire, les exercices sur les familles de mots ne consistent point à classer autour d'un radical étymologique les mots que ce radical a servi à former. Dans *acharné*, dans *vienne*, dans *voyage*, nous ne sentons plus le sens, et nous apercevons mal la forme des radicaux, *charr*, *vi*, *voie* ; les mots *mentir, moniteur, monnaie, monument, commentaire*, n'ont plus aucun rapport de sens ; l'usage n'a donc pu créer aucune association entre ces mots, et il n'y a pas d'intérêt pratique à les rapprocher en une même famille.

Encore moins y a-t-il lieu de grouper des mots d'après leur commun radical latin. Ce n'est pas seulement parce que ni les élèves ni les maîtres n'ont appris le latin ; c'est uniquement parce que ces considérations généalogiques n'ont ici aucun intérêt et aucune valeur. D'abord, le français possède un très grand nombre de mots dont l'origine est inconnue ou douteuse, même pour les linguistes ; d'autres viennent du grec, du germanique, etc. ; d'autres ne se rattachent au latin que par l'intermédiaire d'un mot provençal, italien ou espagnol. Enfin et surtout, la plupart des Français, quand ils emploient un mot, ignorent son origine, et ceux qui la connaissent n'y pensent point. Pour tous, la signification et la forme actuelles d'un mot français sont les seules présentes à l'esprit dans l'usage quotidien de la langue parlée ou écrite ; même quand on a spontanément conscience qu'il existe une parenté entre les mots *ciseaux* et *incision* ainsi quand le sens des dérivés ne rappelle le radical que par une analogie très lointaine. Qui aperçoit le sens latin de *jeu*, du radical *lus* dans *illusion, allusion, collusion* ? Si des mots peuvent être considérés comme appartenant à la même famille, ce doit être uniquement en vertu de l'évidente parenté de leurs formes actuelles.

Il y a certes des groupes de mots français où l'on aperçoit d'une façon évidente le sens et la forme d'un radical latin. Mais jamais un radical, qu'il soit français, grec ou latin, n'explique le sens précis des dérivés ou des composés. *Enfant* vient du latin *infans* qui signifie *qui ne parle pas*, et nous disons cependant : *un enfant de douze ans, le Laboureur et ses Enfants*. Il y a entre les mots de chaque famille une ressemblance de forme ; mais cette ressemblance, c'est dans la forme française des mots que nous la sentons. Quant à la parenté des sens, dans la mesure où l'usage seul ne suffit pas à la suggérer automatiquement, la réflexion, pour la dégager n'a qu'à comparer entre eux les mots français usuels et point n'est besoin de recourir au radical latin. Du reste, l'idée commune qu'on retrouve dans les mots d'une même famille est une idée abstraite, d'autant plus abstraite et appauvrie, que la parenté des mots est plus loin-

taine et que le sens de chacun d'eux est plus chargé de nuances intellectuelles ou effectives. Un radical latin, moins encore que le radical français, ne peut jamais rendre compte de ce qu'il y a, dans un mot, de véritablement vivant. On s'abstiendra donc absolument de recourir au latin dans les exercices de vocabulaire à l'école primaire.

Cette interdiction n'empêchera pas un maître de dire à ses élèves, pour les intéresser par un trait pittoresque d'histoire de la civilisation, que le mot *sinistre* vient d'un mot latin qui signifie *qui est à gauche*, et qu'il a pris le sens de *qui présume le malheur*, parce que le vol des oiseaux à gauche était pour les Romains un présage de malheur. Les élèves aiment ces explications. L'histoire des mots est une évocation des mœurs et des civilisations passées ; elle peut être utile, pourvu qu'elle soit exacte, et pourvu aussi qu'elle ne se substitue pas à l'étude véritable du vocabulaire.

Remarquons aussi que de tels exercices, dans la mesure où ils ont place à l'école primaire, n'ont aucunement besoin de recourir à l'étymologie. Pour attirer l'attention sur l'idée ou l'image que contient l'adjectif *funeste*, il suffira de le rapprocher de *funèbre* et de *funérailles*. D'une façon générale, on peut dégager de deux ou trois mots français dont l'usage fait sentir la parenté, un sens commun et une ressemblance de forme : *capuchon, capiteux, décapiter* ; on fait voir ensuite que le même élément *cap* se retrouve dans d'autres mots dont la parenté est moins immédiatement évidente : *capitaine, capitale, cap*, et l'on étudie par quelles métaphores ou par quelles associations d'idées tous ces mots ont, en leur tréfond, conservé l'idée de tête.

Mais il faut rappeler encore que ces exercices n'aident en rien à comprendre le sens des mots dans un texte ; et même, dans la mesure où ils rapprochent des mots dont l'analogie de forme et de sens n'a pas été spontanément sentie, ils ne contribuent en rien à faciliter l'usage de la langue. Ils ne sont possibles que si les enfants connaissent le sens des mots et en ont acquis l'usage courant. Ils sont utiles, d'un point de vue esthétique ou stylistique, pour ranimer le sentiment de la métaphore ou de l'association d'idées qui est un peu oubliée dans l'usage, et ce n'est point un résultat à dédaigner. Mais il ne s'agit là, en vérité, que d'une réflexion sur le vocabulaire déjà acquis.

C'est seulement au cours supérieur 2^e année que les programmes prévoient des exercices comme ceux-ci : « ...comment les mots changent de sens... sens primitif et sens dérivé... sens propre et sens métaphorique... histoire du sens de quelques mots ». Même à ce cours, cet enseignement sera pratiqué avec prudence, et en prenant le plus de garanties possible contre les explications fantaisistes ou hypothétiques. Il sera facile de choisir quelques mots français, en petit nombre, dont l'histoire présente un intérêt particulier. Le mot *chétif* signifie primitivement *prisonnier*, puis malheureux, et enfin aujourd'hui *débile*. *Chenille* signifiait à l'origine *petite chenille* ; il a pris ensuite, par métaphores successives, des sens bien différents ; et le dernier venu désigne la bande métallique qui s'adapte aux roues d'une automobile progressant sur un terrain mouvant ou accidenté (une auto-chenille). L'histoire du mot *bureau* est célèbre (une *étoffe de bure*, une *table recouverte de cette étoffe*, la *salle où se trouve cette table* dans ces salles, l'ensemble des dirigeants d'un groupement). On peut suivre l'histoire de *cessation concertée du travail*. De telles analyses montrent comment, devant les nécessités de la vie pratique, l'esprit, par les images et par les associations d'idées, élabore tout à la fois la pensée et ses moyens d'expression. Elles sont un élément de culture intellectuelle, peut-être le plus important de tous. Mais elles ne peuvent s'adresser qu'à des élèves déjà assez avancés dans la connaissance du vocabulaire.

d) HISTOIRE

CLASSE DU CERTIFICAT D'ETUDES. — Le programme de cette classe est restreint à la période qui va de 1610 à nos jours... Dès le début de l'année, les maîtres réfléchiront aux scènes et aux faits importants autour desquels ils construiront leurs leçons. Ils établiront aussi leur chronologie : une dizaine de dates par siècle, et rien

de plus. Bien choisies, elles contribueront à donner le sens de la continuité, tandis que les scènes procureront celui des différences. Point d'abstraction, point de détail de négociations diplomatiques, point de listes fastidieuses de ministères — surtout pour le XIX^e et le XX^e siècles —. Mais des vues larges, exprimées en termes simples, et des images frappantes qui les fixent dans la mémoire.

COURS SUPERIEUR 2^e ANNEE. — Le programme... embrasse les grands faits de l'histoire universelle et... il est moins directement centré sur l'histoire de France. Qu'on ne s'effraie pas cependant de son étendue. Nous n'avons pas voulu dire que partout et toujours, les chapitres qui le composent seront traités avec le même développement. Les cours supérieurs présenteront des physionomies très différentes, selon la proportion des enfants qui, par la suite, passeront dans l'enseignement du Second Degré ou dans l'enseignement complémentaire. Les maîtres en attribuant, suivant les besoins de leur classe, plus d'importance à telle ou telle partie du programme, auront la possibilité de rapprocher leur cours supérieur des classes préparatoires des E.P.S. et des classes d'orientation, ou, au contraire, de leur donner un caractère de transition avec la classe finale de l'Ecole primaire. Au début de l'année, on établira donc dans chaque école la répartition des questions d'histoire en tenant compte des nécessités.

e) GEOGRAPHIE

CLASSE DU CERTIFICAT D'ETUDES. — Nous avons obéi à la nécessité de consacrer toute l'attention qui se doit à la France d'Outre-Mer qui n'a peut-être pas tenu explicitement jusqu'ici dans les programmes toute la place désirable. D'autre part, la France figure au programme du cours moyen où elle retient la plus grande part de l'attention des maîtres. Enfin, l'Empire colonial français s'étend sur des contrées d'une extrême variété, et la description de ses différentes parties peut constituer une sorte d'initiation à la géographie générale analogue à celle dont nous définirons la méthode à propos de la seconde année. Ainsi les élèves qui ne suivront pas ce dernier cours auront tout de même une connaissance générale du monde. Les maîtres devront placer chaque partie de notre domaine colonial à la fois dans le cadre général de l'Empire et dans le cadre régional auquel elle appartient...

SECONDE ANNEE DU COURS SUPERIEUR. — On a pensé que les notions de géographie générale n'étaient accessibles à des enfants de cet âge que si elles s'appuyaient sur des descriptions et que, d'autre part, il convenait de faire un choix parmi ces notions, et de s'en tenir aux plus générales. Rechercher dans la description d'une grande région du globe le ou les traits caractéristiques fondamentaux, les définir sans les isoler de leur cortège de conséquences et sans jamais cesser de s'appuyer sur des images sensibles, montrer, s'il y a lieu, que ce trait ou ces traits se retrouvent dans d'autres régions du globe et s'élever ainsi à une notion générale, décrire les grands pays et caractériser en même temps les formes géographiques essentielles : telle est la méthode employée. Il nous a paru que c'était la seule qu'on pût appliquer fructueusement avec des enfants de douze à treize ans. Elle ne prend toute sa valeur que si elle repose sur un commentaire perpétuel de cartes et photographies, commentaire d'où l'on fait sortir les notions générales. Il est enfin recommandé, toutes les fois qu'en fera usage de statistiques (population, productions, etc...) de s'en tenir à l'ordre de grandeur.

f) ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE

Les modifications apportées aux programmes du cours supérieur des écoles primaires, en ce qui concerne l'enseignement du calcul, du dessin géométrique, et des sciences, ne tendent à aucun degré à abandonner les méthodes recommandées par les Instructions qui accompagnent les programmes de 1923. On veut toujours que le concret soit à la base de toute découverte à l'école primaire, où l'enfant doit être conduit « du fait sensible à l'idée » : on veut qu'il soit de plus en plus actif, en collaboration étroite avec le maître, dans la recherche des principes et dans l'acquisition des connaissances modestes que l'école du premier degré a mission de lui donner. On désire plus

qu'aujourd'hui encore ne l'occuper, dans l'enseignement scientifique, qu'à des tâches dépourvues de tout caractère artificiel, et qu'il rencontrera dans la vie quotidienne.

En définitive, la méthode intuitive préconisée dès 1887, et les Instructions de 1923, demeurent la charte pédagogique des maîtres du premier degré ; mais on veut que la règle soit désormais connue de tous et effectivement appliquée.

ARITHMETIQUE ET DESSIN GEOMETRIQUE. — COURS SUPERIEUR 1^{re} ANNEE :

Les mots **vie courante** et **usuelle** employés dans les deux premiers alinéas [du programme] marquent la volonté d'une relation étroite entre les mathématiques de l'école et les nécessités de la vie.

Des problèmes de la vie courante sont des problèmes **raisonnables**, dont l'élève a vu ou verra des exemples autour de lui. Avant de faire traiter un exercice dans la classe, ou de le donner en devoir écrit, le maître se demandera si cet exercice peut se présenter raisonnablement dans la pratique. Pour connaître le diamètre d'une tête de clou, on ne commence pas par mesurer la circonférence, il est plus immédiat, plus commode et plus exact de mesurer directement ce diamètre avec un pied à coulisse. Par contre, il vaut peut-être mieux chercher d'abord la circonférence d'un gros arbre, puis calculer son diamètre. Dans le partage d'une succession, le premier nombre connu, sauf circonstances exceptionnelles, est le montant de l'héritage ; on passe de ce montant aux parts et non de ces parts au montant. Par contre, un poids de confiture peut se calculer à l'avance d'après le poids de jus de fruit, le poids de sucre, et la réduction approximative de poids à la cuisson.

Les unités théoriques du système métrique sont le **mètre** pour les longueurs, le **gramme** pour les poids (ou les masses), le **litre** pour les capacités, le **franc** pour les monnaies. On peut y ajouter des unités composées de celles-là pour les surfaces, les volumes, les poids spécifiques, etc. Mais toutes les autres (exception faite des unités de temps et d'angle), en sont actuellement des multiples ou des sous-multiples **décimaux**. D'excellents esprits ont pu dire que ces unités étaient « **les seules** » : que toute mesure de longueur, poids, capacité, ou monnaie s'exprimait ainsi par un nombre décimal (avec déci, centi, hecto, kilo, etc...). Cependant, ce n'est pas à l'école primaire qu'il convient de substituer la théorie, même la plus belle, à l'usage. Cet usage veut qu'il y ait, pour chaque grandeur, diverses unités usuelles. Pour les longueurs, ce sont le **mm** et le **cm** dans l'évaluation des dimensions des dessins, le **m** pour des mesures de bâtiments ou de petites propriétés, le **km** pour les distances. Ce sont ces unités, à l'exclusion presque complète du **dm**, du **dam**, et de l'**hm** qui seront exigées dans l'expression des résultats des problèmes. De même pour les poids : **g** — **kg** — **q** — **t** et pour les capacités, **cl** — **l** — **hl** — **m³**.

Des unités diverses pourront être employées pour les diverses données d'un problème. Les élèves seront habitués à choisir celles d'entre elles qui conviendront le mieux pour leurs raisonnements et leurs calculs. Ainsi ils devront, d'une part, appliquer couramment des règles de changement d'unité, d'autre part, avoir une idée sommaire d'évaluer un chargement de wagon, ni des quintaux pour exprimer le poids d'un bijou, lement justifiées dans les classes précédentes. Cependant des changements d'unités convenablement choisis permettront de les illustrer à l'occasion de problèmes précis. Ainsi le problème qui conduit à la multiplication :

(3,50 fr. par l.) × (7,25 l.)
peut être remplacé par :
(0,035 fr. par cl.) × (725 cl.) = 25,375 fr.
De même, le problème qui conduit à la division :

(2,975 kg.) : (0,79 kg. par l.)

peut être remplacé par :

$$(2.975 \text{ g.}) : (790 \text{ g. par l.}) = 3,7 \text{ l., reste } 52 \text{ g.}$$

Ces exemples montrent en même temps combien peut être suggestif l'emploi de formules où les nombres sont suivis de l'indication des unités.

Le calcul des surfaces en cm², m², a. et ha. et le calcul des volumes en cm³, dm³, ou l., et m³ fourniront des exemples de changement d'unité ou le déplacement de la virgule se fait par tranches de 2 chiffres ou de 3 chiffres, c'est-à-dire encore où les rapports des unités aussi bien théoriques qu'usuelles ne sont plus des puissances de 10, mais des puissances de 100 (surfaces) ou des puissances de 100 (volumes). Les locutions carré et cube d'un nombre sont des expressions imagées très claires, bien qu'elles fournissent l'exemple d'une certaine confusion entre des notions géométriques et des notions arithmétiques (carré construit avec un segment ; carré du nombre qui mesure ce segment)...

La longueur de la circonférence, la surface du cercle et, en conséquence, la surface latérale et le volume d'un cylindre droit ne doivent donner lieu qu'à l'utilisation, sans justification théorique, du nombre approché 3,14.

Le calcul direct des nombres complexes doit être limité à l'addition et à la soustraction de nombres exprimant des temps en heures, minutes, et éventuellement, secondes, et des arcs en degrés, minutes et secondes. Le mécanisme des retenues et des reports est rendu très clair par l'analogie avec le même mécanisme pour les nombres décimaux. En ce qui concerne la multiplication et la division, il conviendra de passer par l'intermédiaire de nombres entiers et décimaux. Pour multiplier par un temps, on le transforme d'abord en minutes, dixièmes et centièmes, ou en secondes, dixièmes et centièmes. Inversement, la recherche d'un temps par une division se fera en secondes (ou en minutes) et sous-multiples décimaux, sous la réserve de chercher ensuite le nombre d'heures et de minutes (ou d'heures et de secondes).

La règle de trois inscrite au programme du C.M. ne l'est pas dans celui du C.E.P. Mais on y trouve le poids spécifique, la vitesse et des « exemples analogues » de quotients. Ces quotients peuvent être considérés comme des **valeurs de l'unité** : poids par unité de volume ; distance par unité de temps ; rendement en francs, ou en poids, ou en volume, par unité de surface ; prix par unité de longueur, ou unité de poids, ou unité de capacité... etc. Leur calcul et leur emploi sont résumés dans la formule :

$$\text{Valeur totale} = \text{valeur de l'unité} \times \text{nombre d'unités.}$$

Cette formule donne la règle de calcul, soit du premier membre par une multiplication, soit de l'un des termes du second membre par une division.

Les problèmes usuels de règle de trois conduisent à la recherche d'un quotient intermédiaire qui peut être, soit la valeur d'une unité, soit un nombre d'unités ; les formules suivantes en donnent deux exemples typiques :

$$\begin{array}{l} \text{Valeur de la 1ère parcelle} \\ \hline \text{Surface de la 1ère parcelle} \end{array} \times \begin{array}{l} \text{Surface de la 2ème parcelle} \\ \hline \text{poids d'une récolte} \end{array}$$

$$\text{Prix de 1 hl.} \times \frac{\text{poids de 1 hl.}}{\text{poids d'une récolte}}$$

Des exemples simples de quotients permettent de même de justifier sommairement les divers modes de calcul des problèmes de règle de trois :

$$a \times \frac{b}{c}, \quad a \times \frac{b}{c}, \quad \frac{a}{c} \times b$$

ainsi que les procédés de simplification.

Les **fractions**, comme les **pourcentages**, sont considérés comme des multiplicateurs abstraits (c'est-à-dire indépendants de toute unité) d'une grandeur.

Prendre les 4/5 (ou les 80 %) d'une grandeur, c'est partager cette grandeur en

5 parties égales et prendre 4 de ces parties (ou bien prendre 80 fois la centième partie).

Si la grandeur est mesurée par un nombre décimal, on **divise** ce nombre **par 5** et on **multiplie** le quotient obtenu **par 4**. On retrouve ainsi le mode de calcul de la règle de trois. Par exemple :

$$\left. \begin{array}{l} \text{poids de blé} \times \frac{4}{5} \\ \text{poids de blé} \times \frac{4}{5} \end{array} \right\} \text{Poids de farine} = \text{ou} \frac{\text{poids de blé} \times 4}{5}$$

Le problème inverse consiste à chercher une grandeur inconnue quand on connaît la **valeur de ses $\frac{4}{5}$, ou son produit par $\frac{5}{4}$**

Dans le problème précédent, c'est chercher le poids du blé qui permettra d'obtenir un poids de farine connu. Il apparaît aisément qu'il suffit de multiplier par la fraction inverse (ou renversée) $\frac{5}{4}$

$$\text{Poids du blé} = \text{poids de farine} \times \frac{5}{4}$$

Ces deux problèmes pourront être condensés en une seule formule en disant que : le **cinquième du poids de blé est égal au quart du poids de farine**.

$$\frac{\text{Poids de blé}}{5} = \frac{\text{Poids de farine}}{4}$$

ou bien encore que pour 5 kg de blé il y a 4 kg de farine.

L'utilisation du pourcentage, 80 % dans l'exemple cité, et son écriture sous forme décimale 0,80, met peut-être mieux en évidence que ces deux problèmes sont : l'un une multiplication, l'autre une division :

$$\text{Poids de farine} = \text{poids de blé} \times 0,80$$

$$\text{Poids de blé} = \text{poids de farine} : 0,80.$$

Les fractions et les pourcentages se rencontrent dans des problèmes de proportion concernant des mélanges, des transformations, etc..., par exemple : azote dans l'air, l'Etat et de la commune dans l'impôt, intérêt annuel d'un capital, échelle d'une carte ou d'un dessin.

Le calcul de l'intérêt ou de l'escompte, pour une période inférieure à un an, donne des exemples de douzièmes (plusieurs mois) et de 360^{es} (jours).

Les règles des opérations sur les fractions dans des cas numériquement très simples font partie du programme du cours moyen. La même indication a été reprise pour le programme du C.E.P., elle précise en outre que ces cas doivent être des problèmes **pratiques**. Les maîtres se rendront compte qu'avec nos habitudes actuelles, ces problèmes pratiques sont de plus en plus rares. En outre, dans chaque cas, il sera possible d'utiliser des nombres proportionnels.

Examinons par exemple le cas suivant :

La viande de porc renferme en moyenne $\frac{1}{6}$ de son poids d'os et $\frac{1}{5}$ de son poids de graisse. Quel poids de viande faut-il acheter pour avoir 1.000 g. de viande désosée et dégraissée ?

Le calcul par fraction conduit à la formule :

$$1.000 \text{ g.} : \left(1 - \frac{1}{6} - \frac{1}{5}\right)$$

Il est peut-être plus simple de dire qu'il y a, par 30 g. de porc, 5 g. d'cs, 6 g. de graisse et 19 g. utilisables. D'où la formule :

$$1.000 \text{ g.} \times \frac{30}{19}$$

Cet emploi de nombres proportionnels est en réalité une réduction au même dénominateur 30 : il a l'avantage de donner au raisonnement de l'enfant un support concret : 30 g., 5 g., 6 g., et la différence 19 g. sont plus compréhensibles que l'unité. $\frac{1}{5}, \frac{1}{6}$ et la différence $1 - \frac{1}{5} - \frac{1}{6}$.

Examinons encore le cas d'un problème de multiplication de fraction :

Pour faire de la confiture, on ajoute à un jus de fruit les $\frac{3}{4}$ de son poids de sucre. Le mélange réduit de $\frac{1}{5}$ à la cuisson. Quel poids de jus faut-il prendre pour faire 7 kg. de confiture ?

Le calcul par fractions conduit à la formule :

$$7 \text{ kg.} : \left(1 + \frac{3}{4}\right) \times \frac{4}{5}$$

Le raisonnement par nombres proportionnels peut se faire pour 20 kg. de jus, ce qui permettra de prendre le quart et le cinquième. Les nombres successifs seront : 20 kg. jus, 15 kg. sucre, 35 kg. mélange, 7 kg. perte, 28 kg. confiture.

Le résultat s'écrit : 7 kg. $\times \frac{20}{28}$

La reconnaissance de la divisibilité par 2 et 5 résulte de l'examen de la table des 100 premiers nombres. Le même examen pourra servir de vérification à la reconnaissance de la divisibilité d'un nombre de deux chiffres par 9 ou par 3 ; l'extension de cette règle à un nombre de plus de deux chiffres pourra être admise sans justification. De même, la règle de la preuve par 9 qui pourra être limitée à la multiplication.

La pratique du calcul mental et du calcul rapide est déjà dans les programmes du C.E. et du C.M. Cette pratique supposée acquise ne devra plus faire l'objet d'exercices numériques systématiques, mais bien d'applications concrètes. Dans les calculs des problèmes, les opérations sur les nombres simples seront faites mentalement. On habituera aussi les élèves à chercher au préalable l'ordre de grandeur d'un résultat en « arrondissant » les données numériques. La détermination du nombre de chiffres avant la virgule, le changement d'unité, sont des opérations qui peuvent être faites mentalement, et dont l'importance est plus grande que celle d'une addition de deux nombres de deux chiffres.

Les élèves doivent être entraînés à calculer rapidement une multiplication et une division par un nombre de un chiffre, sans poser l'opération. Ils doivent connaître les règles de multiplication et de division par les nombres inverses simples : 2 et 0,5 — 0,2 et 5 — 20 et 0,05 — 4 et 0,25 — 0,4 et 2,5 — 0,04 et 25...

Observer et expérimenter, à partir de phénomènes familiers, de produits naturels, d'opérations courantes, pour aboutir aux connaissances élémentaires indispensables, telle est la méthode, parfois perdue de vue par certains maîtres, dont il ne faut pas s'écarter. Or, les nouveaux programmes rappellent à chaque ligne cette méthode, en insistant sur le fait que les propriétés à mettre en évidence le seront toujours au moyen d'observations et d'expériences simples...

En conséquence, les conseils précieux contenus dans les Instructions de 1923 doivent être attentivement relus par les jeunes maîtres et minutieusement suivis par tous. Nous nous bornerons, sans rappeler ici des idées qui ont gardé toute leur valeur et qui ont été exprimées de façon parfaite, à insister sur certaines nécessités de l'enseignement scientifique à l'école primaire.

L'enseignement expérimental et pratique de l'hygiène, malgré la place restreinte qu'il tient dans le programme, doit conserver toute son importance pratique. Sans doute des progrès ont été constatés dans ce domaine, au cours des dernières années, mais nous avons encore bien du chemin à parcourir avant que les excellentes habitudes d'hygiène et de défense contre les maladies et les fléaux sociaux se soient épanouies ; France comme dans quelques autres pays. L'école publique doit seconder sur ce point les efforts faits dans d'autres domaines pour le salut du pays. Les causes de morbidité se sont multipliées au cours des dernières décades, et mettent en péril l'avenir de la population française. Mais en même temps l'hygiène a fait de sérieux progrès, et les moyens de prévention se sont multipliés. Dans la mesure où les choses sont accessibles à l'esprit de nos élèves, on ne manquera pas d'attirer leur attention sur les données essentielles de la prophylaxie. On préparera ainsi utilement le terrain pour la lutte contre les fléaux sociaux. Cette action se comblera avec celle du contrôle médical partout où il existe.

Enfin, dès le cours supérieur, on commencera à nuancer l'enseignement scientifique du cours de fin d'études...

g) DESSIN

Les principes posés en 1909, repris et précisés par les Instructions de 1923, conservent toute leur fraîcheur et toute leur force. Ils doivent continuer à inspirer et à guider les maîtres. Les termes mêmes du programme de 1923 n'ont pas été sensiblement modifiés. Ils suggèrent de faire observer tout ce qui entoure l'enfant, de le laisser libre dans l'expression et dans le choix des moyens employés, d'associer le dessin à la plupart des exercices scolaires, de façon à le rendre agréable et commode. La liberté préconisée très justement ne signifie pas abandon de la part du maître. Cette spontanéité ne doit pas être restreinte, mais l'élève peut et doit être guidé. Cette illustration de devoirs est utilement précédée d'une invitation à observer, à faire des croquis rapides, qui seront de précieux documents au moment de rédiger. Une explication doit venir naturellement sous le crayon ou le pinceau. Par eux, la pensée est souvent mieux exprimée, l'observation mieux traduite que par des mots. Ils ont le grand avantage de donner l'habitude de la précision.

Il convient d'insister sur trois points : Le dessin de mémoire n'est pas assez pratiqué. Une plus grande place lui sera réservée, non seulement pour mettre à la disposition de l'adolescent un moyen d'expression précieux, mais encore pour le convaincre qu'il se souvient mal quand il a mal observé et qu'il utilise des schémas figés. De nouveaux exercices d'observation sont alors nécessaires pour que l'élève voie exactement les formes, les attitudes et s'en souviennent...

Pour que l'arrangement décoratif ait son véritable sens, il faut qu'il soit éventuellement utilisable ; par suite, il est conditionné par la matière et la destination de l'objet. Ces règles élémentaires ont été trop perdues de vue, beaucoup moins cependant chez les filles que chez les garçons, à cause de la possibilité, pour les filles, de travaux manuels plus variés.

Informés de cette critique, les maîtres comprendront que les élèves ne gagnent rien à décorer de pseudo-assiettes avec du lierre et du houx stylisés. Au contraire, le profit est certain si des lignes harmonieuses, des tâches de couleurs, des motifs floraux ou autres sont prévus pour décorer un objet et si l'on passe à l'exécution : une couverture de livre, un calendrier peuvent devenir des objets réels en séance de travail manuel. A ce moment, les erreurs dans les choix des formes, des agencements de lignes, de couleurs apparaissent, le redressement du goût devient possible. Ce qu'il importe surtout d'éviter, c'est de limiter l'enseignement du dessin à un travail sans portée.

Le dessin géométrique et le croquis coté voisinent et sont différents. Le premier relève de l'enseignement de la géométrie, l'autre est une prise de possession des objets usuels par des mesures exactes effectuées en vue d'une reproduction.

Il va de soi que le croquis coté est fait à main levée, sans exclure toutefois, de temps en temps, une mise au net à la règle et au compas. Très utilement, les élèves peuvent s'exercer, sur des objets bien choisis, à la perspective cavalière.

Le croquis coté ne doit pas être négligé ; il est avec le modelage un excellent moyen de bien connaître les volumes et les contours. Il conduit directement au travail manuel.

h) TRAVAIL MANUEL

Le travail manuel, dont la valeur éducative est encore insoupçonnée de bien des maîtres, sera orienté d'une part vers des exercices de pliage, de cartonnage, de construction de solides géométriques, grâce auxquels les enfants verront se matérialiser et se confirmer certaines propriétés abstraites et théoriques ; et, d'autre part, vers la réalisation de petits objets, confectionnés à l'aide du croquis coté, utilisables soit à la maison, soit en classe aux séances de manipulation de sciences.

Le travail des jeunes filles continuera à être orienté vers la confection des vêtements faciles et, parfois, vers la construction de jeux éducatifs pour les tout petits. On s'ingéniera à pratiquer l'enseignement ménager.

i) CHANT

La méthode d'enseignement musical préconisée par les Instructions de 1923 a prouvé sa valeur. Les progrès en chant choral s'affirment chaque année. Ils s'accroissent si, au cours supérieur, l'initiation au solfège qui, normalement, doit être entreprise au cours moyen, est poursuivie avec soin et si le chant à l'unisson fait place au chant à deux et même trois voix.

Ce sont ces deux points particuliers qui méritent de retenir l'attention des instituteurs.

L'éducation de l'oreille et de la voix aura été pratiquée d'une façon assez régulière pour permettre d'aborder au cours moyen la représentation par signes des sons connus. Quand les élèves entrent au cours supérieur, il n'est pas admissible qu'ils ne sachent pas lire les notes et qu'ils n'aient pas des notions très simples, très pratiques, de théorie.

Pendant l'année de cours supérieur, la lecture devra devenir courante. Elle ne sera pas un exercice abstrait, elle consistera en exercices de solfège, accompagnés de brèves dictées, dont le but sera de familiariser avec la représentation graphique des sons, des mesures, des rythmes entendus. Le guide chant est l'auxiliaire presque indispensable du maître. Il est évident que, pour la musique, entendre des sons, apprendre une mélodie par audition ne suffit pas dans les dernières années de la scolarité. Un élève qui ne lit pas couramment le français en quittant l'école n'est pas tenté de lire après la scolarité obligatoire. De même, un élève qui ne lit pas la musique ne fera pas partie d'une chorale ou de toute autre société musicale.

Mais il importe de déclarer formellement qu'en aucun cas l'apprentissage des notions théoriques ne doit perdre son caractère pratique, « musical », et dégénérer en une récitation de questions et de réponses.

Le meilleur moyen d'initier les enfants à la langue musicale est offert à l'occasion de la préparation des chants. Ces chants seront choisis parmi les chansons populaires et les mélodies simples des meilleurs musiciens. Ils seront interprétés, le plus possible, à plusieurs voix, de façon à laisser aux exécutants l'impression que le chant est plus beau quand il est polyphonique.

Aucune occasion ne sera négligée de faire entendre de la bonne musique, par la T.S.F., par disques. Des commentaires risqueraient de transformer une audition en une énumération de phrases qui n'augmenteraient point l'émotion artistique ; une rapide explication, qui attire l'attention sur les particularités, le sens de l'œuvre, qui suscite des souvenirs, des rapprochements, est plus fructueuse.

CLASSE DE FIN D'ÉTUDES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES

1° GENERALITES

...Il importe de souligner que cette classe, qui s'intègre très étroitement à l'ensemble de la scolarité primaire, et dont nous avons voulu faire un couronnement, ne saurait, à aucun degré, être considérée comme un refuge pour les enfants incapables de faire autre chose. Elle recevra beaucoup d'excellents éléments, qui, pour des raisons variées, ne chercheront pas leur place dans le second degré, ni même dans l'enseignement complémentaire : on peut estimer que dans l'ensemble du territoire, au cours des dernières années, pour sept enfants âgés de treize ans, quittant l'école publique, il y en a un dans la classe de début des enseignements du second degré et des cours complémentaires. Le leçon de ces chiffres ne doit pas être perdue : la classe finale de la scolarité est faite pour le grand nombre et dans ce grand nombre il se trouve une quantité de sujets d'une très bonne qualité intellectuelle. Elle doit être l'objet de tous nos soins.

Les circulaires antérieures ont excellentement défini son esprit : plus que toutes les autres classes de l'école publique, elle est une préparation directe à la vie. Elle prépare l'enfant à tous les devoirs généraux de l'homme. Elle le prépare à vivre utilement pour lui et les autres dans le milieu où il a grandi. D'où le double caractère de la culture qu'elle dispense, à la fois largement humaine et pratique. La culture générale est la même pour tous les enfants de France. La culture pratique prend une couleur différente selon les milieux, rural ou urbain, industriel ou agricole et même selon les régions. On souhaite qu'elle enracine plus fortement le jeune homme à son milieu originel.

L'école manquera son but si la prolongation du séjour en classe détachait encore le petit Français de son groupe. Il n'est que trop disposé à entendre certaine sollicitation, de nature à consolider ces liens, non à les rendre fastidieux... On voudrait que par sa classe finale chaque école fût le miroir fidèle où se reflètent tous les traits originaux de la vie régionale.

D'un bout à l'autre de la scolarité primaire, l'enseignement doit conserver un caractère concret. S'il est une classe où cette exigence ne doit pas être perdue de vue, c'est bien celle dont on s'occupe ici. Un caractère concret et aussi un caractère actif. Ce dernier s'exprime par un constant appel à l'initiative individuelle de l'élève et à l'initiative collective du petit groupe. Dans beaucoup de cas, le maître y sera contraint par la force des choses. Dans les écoles à une seule classe, lorsque des difficultés dont nous pensons qu'elles doivent être surmontées avec le temps, s'opposeront provisoirement à la constitution de classes intercommunales et ne permettront de constituer qu'une section par école, peut-être mixte, rien ne fonctionnera sans la participation active de l'enfant. Nous ne voulons prescrire ici ni recettes, ni procédés, mais bien laisser toute latitude à l'ingéniosité des maîtres.

L'esprit de renouveau pédagogique qui se manifeste dans beaucoup de pays — au vrai un esprit de retour aux principes fondamentaux de notre école publique — trouve ici ses meilleures applications.

a) MORALE ET INITIATION PRATIQUE A LA VIE CIVIQUE

L'esprit de l'enseignement, nous préférons dire de l'éducation morale, est dans cette classe finale le même que dans tous les cours de l'école laïque. Toutefois, des enfants de treize à quatorze ans doivent acquérir des notions particulièrement nettes sur leurs obligations envers eux-mêmes et envers les autres. Rien de théorique, point de controverse d'école, auxquelles l'adolescent n'est pas préparé. Mais d'abord des idées claires sur ce que chacun de nous doit à sa dignité d'homme : la tempérance et la possession de soi-même, la probité dans la pensée et dans les actes, le respect de la raison, le refus de toute bassesse, de toute pensée et de tout désir qu'on ne pût avouer. Que chaque maître ait devant les yeux l'idéal de l'adolescent ouvert à la vie, pur de cœur et grave d'esprit, qu'il souhaiterait d'avoir pour enfant, et qu'il trouve dans la générosité de son cœur les moyens propres à en dresser l'image devant ses élèves. Qu'il les prépare en même temps à l'accomplissement de leurs devoirs envers les autres. Il leur procurera d'abord une conscience claire de la solidarité qui unit les membres d'un même groupe social et aussi les différents groupes sociaux entre eux. Solidarité tellement étroite que toute action individuelle ou collective, tout manquement à une obligation particulière comme celle de l'impôt, toute abstention, même toute diminution d'activité, a des conséquences lointaines. Il leur apprendra que l'exercice inconsidéré du droit équivalait à une faute. Il insistera sur les devoirs envers la famille ; il y a peu de tâches plus pressantes dans un pays de dénatalité comme le nôtre, que de resserrer le lien familial, de le faire accepter joyeusement. Envers la France et envers tous les groupes sociaux dont l'homme dépend, quand il s'agit de morale, la première règle est d'éviter les oppositions factices : il n'y a d'éducation que dans l'harmonie. Le devoir national, le devoir social, s'imposent tous les deux à tous les esprits et à tous les cœurs avec la même force, dans un pays dont l'idéal traditionnel est sans haine, mais d'essence largement humaine. Nous avons voulu aussi qu'on inculquât aux élèves le respect profond de toutes les formes du travail : du travail de l'esprit et du travail des mains ; du travail de l'esprit, non pas seulement parce qu'il est une des conditions du progrès matériel, mais parce qu'il a sa dignité éminente, qu'il libère l'homme dont la pensée est la marque propre : vieilles vérités qu'on doit redire sans se lasser ; du travail des mains, parce qu'il a sa noblesse, même sous ses formes les plus humbles, si on le pratique avec amour, et aussi parce qu'il a été et qu'il demeure encore l'instrument du progrès spirituel. Enfin, qu'on fasse sentir à l'adolescent que, par delà les règles formelles, il y a la bonté et le don de soi-même et que la sécheresse du cœur est l'ennemie du bonheur.

L'initiation pratique à la vie civique représente l'application de cette éducation morale. Les rubriques choisies marquent d'une manière suffisante le caractère concret de cette initiation. Elle s'appuie sur l'expérience de l'enfant et sur celle de ses proches. Dans beaucoup d'écoles, notre élève a déjà fait un premier apprentissage de la vie sociale, en participant aux coopératives. Dans tous les villages fonctionnent des coopératives ou des syndicats, organismes aux fins collectives, qui confèrent des avantages à l'individu et lui imposent des obligations. L'enfant en entend parler à la table familiale. Il est aisé de lui en montrer le mécanisme, de lui en expliquer les statuts. Ce sont là des choses qui se voient et se touchent, à propos desquelles on peut imaginer beaucoup d'exercices d'application. L'enseignement n'a rien de théorique, il se fait pièces en mains. On touche un carnet de cotisations, on lit en commun un acte d'état civil, on dresse un, etc... On peut profiter, en dehors des heures d'enseignement proprement dit, des heures d'activités dirigées pour organiser les exercices. Dans les milieux ruraux, où l'instituteur est secrétaire de mairie, où ses services sont appréciés bien souvent au créancier des coopératives ou des syndicats, il a à sa disposition un matériel extrêmement riche pour l'étude concrète des services publics, aussi bien que pour celle de ces organisations économiques élémentaires. Mais dans les villes mêmes, il lui est aisé de se procurer. Nous voudrions que tous les maîtres eussent conscience qu'en remplissant la tâche que nous leur assignons, ils accroissent leur autorité morale, non seulement auprès de leurs élèves, mais aussi auprès des parents de leurs élèves.

b) ÉCRITURE

Si l'écriture ne fait plus l'objet d'un enseignement régulier et méthodique, comme dans les classes précédentes, on s'attachera néanmoins à obtenir dans tous les exercices écrits une écriture correcte, lisible, propre. On rectifiera les écritures défectueuses avec le plus grand soin, au prix de quelques séances spéciales, s'il est nécessaire. On essaiera d'obtenir s'il se peut une présentation élégante et agréable. Nous n'avons pas prescrit de donner quelques principes touchant la ronde et la bâtarde : nous ne les avons pas non plus pros crits. L'élève devra être persuadé qu'une lettre de lecture aisée et qui flatte l'œil prévient en faveur de son auteur, même si elle est écrite avec un stylographe, c'est-à-dire sans plume ni déliés.

c) LANGUE FRANÇAISE

Le programme fixe ainsi la tâche de cette classe, en ce qui concerne la langue française : « On consolidera les connaissances acquises ». Par conséquent, il s'agit moins d'acquérir des notions nouvelles que de réviser et d'ordonner celles qui sont déjà acquises.

LECTURE ET RECITATION. — On continuera les exercices de lecture courante et expressive tels qu'ils sont pratiqués au cours supérieur. C'est là un apprentissage qui n'est jamais terminé. Mais on s'efforcera surtout de donner aux élèves le goût de la lecture. Toute école doit posséder une bibliothèque. Beaucoup de maîtres, chaque semaine, lisent un passage étendu d'un ouvrage, le commentent, montrent comment il prend place dans l'œuvre d'où il est extrait. C'est là une pratique excellente. L'intérêt des enfants étant ainsi éveillé, plus d'un désira emprunter le livre pour le lire tout entier à la maison, seul ou en famille ; les meilleurs transmettront à leurs parents la substance du commentaire du maître en classe.

Plus fréquemment encore qu'au cours supérieur, on pratiquera la lecture silencieuse : en fait, n'est-ce pas silencieusement que l'adulte lit le plus souvent ? Comme au cours supérieur, on proposera aux élèves des exercices de reproduction des pages lues, et l'on pourra, ici, faire résumer la substance d'un passage assez étendu.

... Dans ce cours, on utilisera la lecture et la recitation pour l'initiation au goût littéraire et à la connaissance « méthodique » des grands auteurs français et étrangers. Il ne s'agit pas, bien entendu, de faire des leçons d'histoire littéraire. Les « indications sommaires sur l'auteur et son œuvre » ne devront pas précéder la lecture du texte, elles devront plutôt la suivre. Le texte est lu, et chaque paragraphe, chaque mot parfois, est l'occasion d'une remarque sur l'auteur, sur sa vie, sur son œuvre, sur ses idées et sur son style. La modeste leçon de littérature à laquelle les programmes nous conviennent, ne devrait pas être autre chose que le résumé synthétique des remarques successives auxquelles aurait donné lieu l'étude même du texte. C'est ici surtout qu'il faut éviter la psittacisme : toute notion sur l'auteur ou sur l'œuvre restera verbale si elle n'est pas rattachée à un texte que les élèves ont lu silencieusement ou à haute voix, et, s'il se peut, appris par cœur. Bref, le texte lu et le commentaire sur l'auteur ne doivent faire qu'un. Il faut seulement, dans chaque cas, choisir un texte qui soit caractéristique et de l'œuvre et de l'auteur, et auquel on puisse extraire les notions que l'on veut enseigner. Comme au cours supérieur, on donnera la préférence aux auteurs les plus grands, les plus propres à former l'intelligence et le goût. Mais il sera bon, ici, de faire une large place à des textes relatifs aux choses de la vie professionnelle, au métier, aux réalités de la campagne et de la cité.

REDACTION. — On proposera encore des exercices consistant à reproduire un texte lu à haute voix ou silencieusement. La composition française continuera d'être comme un prolongement des exercices de lecture. Mais on aura la préoccupation de donner à l'apprentissage de la rédaction un caractère essentiellement pratique. Par la lecture, nous nous efforçons de cultiver le goût, le sens esthétique : la rédaction doit avoir un autre but. Ce dont auront besoin ces enfants de quatorze ans, qui vont quitter l'école, ce n'est pas d'écrire avec talent, ni d'exprimer d'une façon personnelle certains aspects particuliers de la réalité. Ils auront besoin plutôt de penser et de raisonner juste,

d'apercevoir les caractères objectifs et impersonnels des êtres et des choses, par conséquent de parler et d'écrire avec clarté ; l'élégance du style ne peut résulter, pour eux, que de l'exacte propriété des mots, du relief de la pensée dans une phrase qui en suit tous les contours. Ce caractère pratique ressort suffisamment de la nature des sujets qu'indique le programme. On évitera que ces sujets aient jamais un caractère artificiel ; aussi, plutôt que d'en imaginer les circonstances, on prendra l'occasion d'un fait concret, d'un événement réel de la vie urbaine ou rurale. Par exemple, on fera relater avec précision les détails d'un accident d'automobile qui s'est produit près de l'école ; si les enfants n'y ont pas assisté, ils en interrogeront les témoins. A la campagne, les enfants feront un « rapport » sur les dégâts causés par un orage ; et il ne s'agira en aucune façon de décrire l'orage et d'exprimer les impressions personnelles ressenties à l'aspect de la terre et du ciel, mais bien de relater des faits d'une précise objectivité : tel champ de blé a été complètement ravagé, tel autre n'a subi que de légers dégâts, qu'il faut indiquer exactement ; tel autre, enfin, est indemne. Les enfants ont visité le marché ; on ne leur demandera pas de s'essayer à une description pittoresque, mais ils diront quels légumes, choux, pommes de terre ou carottes, étaient exposés sur le marché, par la nature et la quantité des transactions et par l'évolution des prix au cours de la journée. Ils rédigeront des lettres d'affaires, précises, disant tout ce qu'il faut dire, sans détails inutiles. Ils apprendront les formules usuelles par lesquelles on commence ou l'on termine une lettre : des habitudes sociales, qu'on ne saurait impunément enfreindre, exigent que l'on varie ces formules selon la qualité du destinataire et selon la nature des rapports que l'on entretient avec lui. Ainsi, en même temps qu'ils s'exercent à écrire avec propriété, ils apprendront, dans les choses de la vie pratique, à diriger leur pensée avec précision et avec méthode.

GRAMMAIRE. — Elle aura, dans cette classe, un caractère avant tout pratique. La correction grammaticale est, chez certains élèves, loin d'être acquise ; il faut donc utiliser cette dernière année de scolarité pour obtenir que tout enfant écrive lisiblement et correctement. Nul besoin de notions nouvelles. On reprendra donc les règles apprises... Mais comme la dernière année de scolarité sera souvent écourtée, on se bornera aux plus essentielles de ces règles, et sans s'astreindre à l'ordre didactique suivi les années précédentes. On insistera en particulier sur les formes de la conjugaison des verbes usuels, sans insister sur les formes désuètes ou pédantes. Pourtant, quoique reprises parfois d'une façon dispersée, ces règles devront l'être dans les termes mêmes où elles ont été apprises et d'une façon aussi littéraire que possible : la pratique s'accommoda mal de l'hésitation ; cette part de mécanisme intelligent est la condition de la correction grammaticale et orthographique.

L'enseignement grammatical proprement dit étant ainsi réduit à l'indispensable, la lecture fournira de temps en temps l'occasion de revenir sur la nature des diverses propositions subordonnées à un mode personnel (conjonctives, relatives, interrogatives), ou à un mode impersonnel (infinitives ou participes), sur leur fonction dans la phrase, sur leur liaison avec la principale ; mais ce sera surtout pour montrer comment l'enchaînement des propositions et des phrases reproduit le mouvement même de la pensée.

VOCABULAIRE. — On reprendra l'étude du vocabulaire comme au cours supérieur. En particulier, on pourra poursuivre d'une façon plus systématique l'étude des familles de mots, et surtout celle de la formation et de l'évolution du sens des mots, étude qui, l'expérience le montre, intéresse très vivement les enfants. Dans cette classe, la connaissance de la langue française sera poussée assez loin, les automatismes nécessaires étant déjà plus assurés. On aura déjà, par conséquent, une matière sur laquelle on pourra exercer la réflexion ; tout en gardant la prudence nécessaire, on ne craindra pas de renforcer, par des explications théoriques, la spontanéité linguistique des élèves. Et l'on aura ainsi l'occasion, entre des mots d'une même famille, entre des mots à peu près synonymes, de distinguer ceux qui appartiennent à la langue parlée courante, ceux qui sont de la langue écrite, ceux qui ne s'emploient que dans la phrase littéraire. La lecture des textes tirés de nos grands auteurs permettra de signaler et de caractériser les divers modes d'expression : la phrase logique dont toutes les parties s'enchaînent,

rigoureusement les uns avec les autres ; la phrase expressive dont les éléments se succèdent dans un ordre déterminé par le sentiment plutôt que par la logique ; la phrase oratoire, qui est faite pour être dite à haute voix, et qui, si longue qu'elle soit, est construite de parties qui correspondent, de façon à réaliser un certain rythme dans la période, correspondant au mouvement même de la pensée. Ces remarques ne feront point l'objet de leçons systématiques ; le maître les produira à l'occasion des lectures ; et chaque maître reste libre de leur donner une importance et un développement en rapport avec les connaissances et la maturité d'esprit de ses élèves.

Enfin, les maîtres pourront initier les élèves à la pratique des dictionnaires. Ils leur enseigneront à trouver rapidement un mot à sa place alphabétique, à reconnaître parmi les sens rassemblés sous un même terme celui qui correspond au texte étudié ou à la pensée qu'on veut exprimer ; les élèves apprendront à comparer et à préciser par des exemples les diverses acceptions d'un mot et leurs divers emplois. Les plus grands écrivains se sont nourris de la lecture des dictionnaires ; il s'agit pour nos élèves, avant de quitter l'école, d'acquiescer simplement la technique qu'ils auront à utiliser durant toute leur vie pour comprendre exactement les mots qu'ils entendent ou lient et pour donner à leurs propres idées une expression fidèle, précise et nette.

d) HISTOIRE

Le programme d'histoire de cette classe diffère, quant à son objet et quant à son esprit, des programmes des classes antérieures. On a voulu attirer l'attention des adolescents, non plus sur des faits politiques, non plus même sur des faits de civilisation d'une manière générale, mais sur le travail humain, sur l'évolution de ses conditions et, dans la mesure où il est possible, sur l'origine des formes sociales au milieu desquelles nous vivons. L'inspiration de ce programme se raccorde très directement à celle du programme de morale. Le maître aura déjà insisté sur ce qui fait la dignité du travailleur civilisé et le met, selon le mot de Renan, si fort au-dessus du Scythe paresseux. Il aura mis en lumière la grandeur des différentes formes du travail ; du labeur spirituel désintéressé comme du labeur manuel. L'histoire va lui permettre de montrer leurs rapports de dépendance. Dans les divers chapitres, on met en évidence les progrès scientifiques, qui sont la condition des progrès matériels, afin de faire sentir aux jeunes gens, par des exemples concrets, comment l'esprit pénètre la matière et s'y incorpore... L'enseignement de l'histoire placé sur ce plan doit être simple et dénué de prétentions. Quand on voudra expliquer les origines de notre organisation sociale, on évitera tous les développements abstraits, contraires à l'esprit même de l'histoire et, du reste, déplacés devant des jeunes gens de treize à quatorze ans. Le tableau de la vie d'une grande commune flamande ou italienne travaillant pour l'exportation, le récit de la carrière d'un homme comme Jacques Cœur suffiront à faire comprendre les commencements de l'économie capitaliste. Il s'agit de faire saisir les réalités qui se cachent derrière des mots qu'on emploie souvent sans en bien connaître le sens. Ce souci de réalisme est aussi un souci de probité intellectuelle. Il n'est rien qui ne se puisse dire dans les termes les plus simples. Il va de soi que l'honnêteté commande au maître d'éviter tout parti pris doctrinal.

...Nous ne croyons plus aujourd'hui que l'histoire nous fournisse des leçons au sens où on l'entendait autrefois, c'est-à-dire des méthodes de prévision et des solutions toutes faites pour les problèmes du temps présent. Elle nous apprend cependant à considérer sans passion les événements dans leur suite, ce qui a bien son prix. Elle nous enseigne toujours le prix du labeur honnête, la valeur d'un grand exemple, et tout ce qu'il y a de réconfortant et de salutaire dans l'admiration. Si de tout ce que nous lui dirons sur le rôle effectif de ceux que nous regardons comme des bienfaiteurs de l'humanité, notre élève ne retirait que cette disposition d'âme, ce serait déjà beaucoup. Car il aurait appris en même temps que ce progrès matériel dont nous sommes si fiers a été acquis au prix de grandes peines, qu'il est l'œuvre toujours menacée et précaire d'une immense collaboration, que de l'usage que nous en faisons nous sommes comptables envers ceux qui nous l'ont procuré. L'histoire n'est pas une maîtresse de morale, et c'est la fausseté que de la faire tourner au prêche. Nous avons le droit pourtant, lorsque nous enseignons des jeunes gens, de fixer leur attention sur ce qu'elle nous offre de tonique.

e) GÉOGRAPHIE

Quel secours la géographie apporte-t-elle à la connaissance du monde moderne ? Quelles réponses apporte-t-elle aux questions que pose la vie de chaque jour ? Comment contribue-t-elle à former l'esprit de l'adolescent en lui apprenant à considérer les conditions mêmes de son existence en fonction de vastes ensembles ? Telles sont les questions que le maître doit conserver présentes à l'esprit en abordant l'étude de ce programme. Il ne s'agit pas d'une étude livresque, mais d'un mode de connaissance qui intéresse l'homme tout entier.

On prend comme point de départ les besoins, les activités de l'enfant et de son entourage. Non pas les besoins généraux, mais bien les besoins particuliers, les activités spéciales de l'entourage même de l'enfant. Et l'on montre comment la satisfaction de ces besoins, comment l'exercice de ces activités, dépendent de ce qui se passe dans d'autres régions du globe. Ce petit Beauceron mange du pain de blé. Un ensemble de conditions géographiques heureuses — sol et climat — fait que son pays est particulièrement favorable à la culture de la céréale nourricière. Il y est tellement propice que la Beauce est spécialisée dans cette culture dont on définit les caractères intensifs. Non seulement la récolte satisfait aux besoins de l'alimentation locale, mais elle est la source de toute richesse par la vente du surplus. Or, les fluctuations du commerce sur des marchés que l'enfant connaît bien obéissent à la concurrence de produits venus de pays lointains, où la culture se pratique selon d'autres modes. On les situe sur la carte, on décrit leur économie en s'appuyant sur des photographies ; on rappelle les statistiques essentielles, en se bornant à l'ordre de grandeur. Et du même coup, tous les problèmes actuels et souvent angoissants que l'élève entend agiter à la table familiale, qui sont traités dans la presse, se trouvent engagés. Ce n'est qu'un exemple, un exemple simple ; il paraît particulièrement propre à dégager la méthode de cet enseignement qui part du concret et ne le quitte jamais.

Après avoir ainsi utilisé les données de la géographie générale pour éclairer la vie courante, on étudiera la région. Ce n'est pas une chose nouvelle pour notre élève, puisqu'il a dès le début de la scolarité l'enseignement de la géographie : doit faire appel à l'observation des faits locaux. Néanmoins, c'est au début de l'adolescence que la réflexion sur les traits originaux de la région prend tout son intérêt parce que l'élève possède alors le bagage de connaissances scientifiques indispensables pour en tirer le plus de profit. Quelque largeur doit être apportée dans la définition de la région. Nous n'entendons pas par là le pays au sens le plus strict et le plus limité, mais bien un ensemble de petites contrées, présentant des caractères différentiels et cependant unies par des liens étroits, marqués de grands traits communs.

Nous voulons également qu'on ne s'asservisse pas aux cadres administratifs. Non que les départements n'aient une véritable réalité : à bien des égards, ces cadres administratifs se sont imposés à la vie française. Mais ils sont bien loin de l'exprimer tout entier. Il est difficile il y a une quarantaine d'années, de réclamer des maîtres un tel enseignement. La diffusion des travaux de l'école géographique française a bien simplifié leur tâche de documentation.

Dans l'étude de la géographie humaine, nous demandons qu'on n'isole pas les groupes humains de leur passé. On mènera dans le cadre de la géographie régionale une place pour l'histoire de la région. Nous voulons surtout qu'on fasse appel à l'esprit d'observation du jeune homme, qu'on mette à profit toutes les images qu'il a conservées de ses déplacements dans un cercle restreint, qu'on s'appuie, en promenade, sur l'analyse des traits du paysage connu. Il apprendra à regarder avec intérêt ces horizons lorsqu'on lui aura montrés, sous la forme la plus simple et la plus familière, qu'ils sont objet de connaissance rationnelle, lorsqu'on lui en aura fait sentir la grandeur ou le charme tempéré selon les cas. Nous espérons que dans ces exercices, le maître lui-même trouvera un motif de s'attacher au milieu où il vit. La face de notre terre a des beautés diverses. Même les horizons les plus austères et les plus nus ont leur séduction pour qui les contemple avec une âme docile à la leçon des choses.

Comme on utilisera la classe promenade pour l'enseignement de la géographie régionale, de même on pratiquera l'étude de la carte sur le terrain d'abord. Non qu'on

ne puisse faire quelques exercices à l'intérieur de la classe — comparaisons de cartes et de photographies, établissement et description d'itinéraires, etc... Mais l'étude des représentations cartographiques est avant tout une étude concrète et pratique. On partira de la plus simple, le cadastre, qui ne comporte qu'une planimétrie et dont l'utilité est évidente. On passera ensuite à des figurations plus complexes.

On familiarisera l'élève non seulement avec les symboles des cartes, mais avec les deux gros d'écarts essentiels de représentation du relief, les courbes et les hachures. Nos jeunes gens n'ont pas un gros bagage mathématique ; une définition scientifique de ces procédés leur serait parfaitement inintelligible. Mais on leur montrera par l'observation que des courbes ou des hachures plus ou moins serrées correspondent à des pentes plus ou moins rapides. C'est là l'essentiel. Les avantages de la représentation en courbes peuvent être mis aussi simplement en évidence. Tout dépend du terrain sur lequel on opère : la présence d'une nappe d'eau, servant de surface de référence facilitera par exemple les explications. On tirera de l'observation d'une ligne de chemin de fer à flanc de coteau des remarques intéressantes. Un levé sommaire exécuté en promenade, un croquis du paysage exécuté par les plus habiles, autant d'exercices utiles. Il y a des régions pour lesquelles on ne dispose pas de carte à 1/10.000, à 1/20.000 ou à 1/50.000. Il y sera plus difficile de montrer ce qu'est une figuration en courbes, car le 1/20.000 est déjà d'une généralisation trop grande. On insistera, dans ce cas, sur le 1/80.000 en hachures. Dans tous les cas l'étude de la carte se doublera d'un excellent exercice d'observation sur le terrain. Surtout si l'on a soin, comme il se doit, de montrer la liaison des faits représentés sur la carte, la relation d'une vallée riche avec la nature de la roche, la distribution des prés, des bois, des prairies selon la constitution du sol, le cantonnement dans une grande partie de la France des vignobles. Sur les pentes ensoleillées autant de rapports aisés à dégager.

Ces remarques sont les formes les plus simples de l'initiation à la géographie scientifique.

f) APPLICATION DU CALCUL ET SCIENCES APPLIQUÉES

La classe de fin d'études primaires doit servir de transition entre l'école et la vie. On souhaite que l'enfant y perde progressivement son esprit d'écolier pour s'initier aux problèmes concrets si variés que lui posent dans la vie sa profession future et ses obligations de citoyen. On veut lui montrer qu'il peut résoudre nombre de ces problèmes à l'aide des notions qu'il a acquises à l'école.

Mais il y aura bien des sortes de classes, bien des catégories d'élèves, bien des milieux sociaux entraînant une multitude de problèmes spéciaux.

Le maître devra donc choisir parmi eux les questions qui lui sembleront les mieux adaptées aux besoins et aux aptitudes de ses élèves ; il guidera son choix en tenant compte aussi des nécessités et des habitudes locales. D'autre part, il lui faudra lutter contre une certaine lassitude de l'écolier de 14 ans, déjà attiré par la vie, il lui faudra éviter son mépris du déjà vu et provoquer par tous les moyens sa curiosité et son activité joyeuse.

C'est pourquoi il renoncera complètement à toute suite systématique de leçons où le souci de la logique ou du mécanisme nuirait à celui de l'intérêt et de l'utilité. Il ne manifestera à l'explication théorique qu'occasionnellement et pour répondre à un désir manifeste des élèves.

En revanche, il cherchera, autour de sujets particulièrement opportuns, à établir une liaison étroite entre les enseignements de tous ordres, littéraires et scientifiques, artistiques et manuels, et ces centres d'intérêt communs aux anciennes disciplines, substitueront à ces disciplines elles-mêmes. C'est ainsi que les programmes de sciences appliquées, développés en trois séries de questions groupées autour de la vie urbaine, de la vie rurale, et de l'enseignement ménager, doivent être considérés par le maître comme un ensemble dans lequel il puiera en tenant compte encore des moyens à la disposition de son école et de ses propres possibilités.

Toutes les questions scientifiques seront matière à mesures, à pesées, et par conséquent, à calculs. Aussi, n'a-t-on pas détaillé le programme des applications du calcul

aux problèmes concrets rencontrés dans la vie quotidienne, puisqu'aussi bien toute question évoquée en sciences, ou en géographie, ou en dessin, ou en travail manuel, et même dans l'initiation à la vie civique, pourra donner lieu soit à des calculs rapides, soit à de véritables problèmes. La vie sociale et les activités familiales avec les communications postales, l'épargne, la mutualité, les assurances, les traitements, les indemnités, les retraites, les impôts, les voyages et transports, les achats et les ventes mobilières et immobilières, les installations à envisager dans la maison, eau, chauffage, électricité, les constructions et les réparations, la comptabilité ménagère, seront l'occasion d'exercices de toutes sortes, vocabulaire, lettres, demandes de renseignements aussi bien que calcul, devis, factures, études de prix de revient, projets d'itinéraires, etc... et ces exercices intéresseront visiblement tous les jeunes, dans toutes les écoles.

La vie urbaine et l'activité industrielle, avec le commerce, les grands magasins, les banques, les usines, les salaires, les frais généraux, les inventaires, les bilans, le théâtre, le cinéma, les cercles, etc... feront l'objet d'exercices à portée plus restreinte.

Et toutes nos écoles rurales porteront leurs efforts, au contraire, sur la ferme, les champs, les bois, les jardins, les engrais, les cultures, le rendement, l'arpentage, le cubage des bois, les animaux, l'élevage, la basse-cour, la laiterie, les machines agricoles, les baux, les coopératives, la comptabilité agricole.

A la ville ou à la campagne, dans la classe spécialisée ou dans l'école à tous les cours, les jeunes filles apprendront de leur mieux le métier de ménagère et celui de maman, — tenue d'un carnet de ménage, établissement du prix de revient d'un plat, d'un repas, etc...

En définitive, il faut parvenir, par un enseignement plus que jamais concret exigeant une activité toujours plus grande des élèves, à propos des questions les mieux adaptées aux goûts et aux moyens de chacun d'eux, à les lancer dans la vie plus armés que naguère, préparés à résoudre les difficultés de tout ordre qu'ils auront à surmonter, et entraînés à un autodidactisme fécond grâce auquel ils auront pendant toute leur vie la possibilité d'acquiescer des idées nouvelles et d'assimiler celles qu'ils n'auraient fait qu'effleurer.

Il ne reste rien à ajouter au sujet des méthodes de l'enseignement scientifique. Esprit de simplicité, pratique de l'expérience et de l'observation, ce sont les consignes générales, elles s'appliquent ici avec plus de rigueur que partout ailleurs. Nous voulons surtout insister sur la nécessité pour les maîtres d'avoir une parfaite connaissance du milieu local. Rappelons à ce sujet que les observations des maîtres floraux ont apporté pendant des années une précieuse contribution à l'établissement des fures et des faunes régionales. Ces goûts se sont un peu perdus — peut-être parce que le courant de la vie détourne nos curiosités des aspects de la nature. Cependant l'intérêt suscité par les études de géographie chez beaucoup de maîtres nous y ramène. Les monographies dues à des instituteurs sont là qui attestent ce retour. Disons bien qu'il est la condition d'un enseignement fructueux. Ce qu'on donne avec passion, ce n'est pas tant ce qu'on a reçu que ce qu'on a cherché et trouvé soi-même.

g) DESSIN

Les observations présentées pour le cours supérieur valent pour le cours de fin d'études primaires. C'est dans le même esprit que le dessin doit conserver sa place dans l'enseignement général avec, toutefois, une nuance plus marquée d'utilisation immédiate. Si les maîtres continuaient à proposer les mêmes modèles ou les mêmes sujets que les années précédentes, les adolescents ne manqueraient pas d'éprouver de la lassitude et ne comprendraient pas l'utilité d'un enseignement qui risquerait de ne leur rendre, après l'école, aucun service.

Il importe donc, en s'inspirant des suggestions du programme, de donner au dessin un caractère pratique sans cesser de rendre l'observation de plus en plus pénétrante. Les croquis rapides, les croquis de mémoire, de monuments, de personnages, de scènes de la rue, de paysages, avec l'étude des couleurs quand il y a lieu, peuvent être une utile préparation à des travaux personnels, à des projets réalisés à l'atelier. Ce sont de permanentes occasions de faire l'éducation de l'œil et de former le goût.

Dans ce cours de dernière année scolaire, le croquis coté et le dessin perspectif ont une importance spéciale parce qu'ils aident à apprécier exactement les volumes, les formes, les dimensions, et facilitent le passage de l'objet que l'on conçoit à celui que l'on réalise.

h) TRAVAIL MANUEL

Les travaux manuels conserveront toujours leur caractère éducatif, en ce sens qu'ils viseront à développer l'habileté manuelle des enfants, qu'ils aideront à révéler les aptitudes en général, et les aptitudes professionnelles en particulier, qu'ils permettront une initiation rationnelle aux gestes élémentaires des différents métiers.

Ils s'exerceront sur le plan du plus grand nombre de matières d'œuvre possible : bois, fer, cuir, carton, brique, verre, etc... ; ils feront appel aux différents outils qu'utilise tout individu dans la vie courante : lime, marteau, rabot, alène, truelle, etc...

En aucun cas, ils ne tendront à faire l'apprentissage spécial d'un métier déterminé. En ce qui concerne les filles, ils développeront leur goût pour les activités ménagères et familiales.

i) CHANT

Le but de l'enseignement musical dans ce cours demeure le chant choral. Les élèves ont maintenant des connaissances musicales suffisantes pour que soient possibles tous les exercices que comporte l'étude complète d'un chant : déchiffrement, lecture, solfège, recherche des nuances et de l'expression. Les chants à 2 voix, 3 et 4 voix mixtes seront enseignés de préférence. Des exemples de belles exécutions chorales seront donnés par des disques (musique de la Renaissance, musique étrangère) et par des auditions radiophoniques. La culture musicale s'étendra à la connaissance de fragments des plus belles œuvres des grands maîtres. L'enseignement du chant, l'initiation musicale, pratiqués avec discernement, sont de nature à éveiller chez les élèves le désir de continuer à entendre de la bonne musique et à devenir, après l'école, membres d'associations musicales.

CONCLUSION

Les présentes Instructions éclairent assez nos intentions. Notre conclusion maintenant sera brève. Nous voulons que l'enseignement primaire se conjugue plus étroitement avec les autres ordres d'enseignement et puisse aisément s'adapter à leur évolution nécessaire. Nous voulons qu'il demeure cependant, pour le plus grand nombre, un enseignement complet, c'est-à-dire une préparation directe aux tâches, aux devoirs, aux combats et aux joies aussi de la vie tout entière.

Chacune des pages qui précèdent reflète notre désir de former les enfants au goût de l'observation précise et efficace, de susciter et d'encourager la spontanéité de leurs réflexions et de leurs initiatives, de leur inspirer le goût de l'action et l'exaltante administration des belles œuvres, de développer en eux les dons de corps, de cœur et d'esprit qui font les travailleurs, les citoyens, les hommes véritables.

Notre méthode est simple en vue de cette fin. Elle fait appel aux qualités mêmes qu'on entend affirmer, et limite les programmes aux questions et aux exercices dont la pratique de la vie offre des exemples ou prouve l'utilité. Elle se fonde à la fois sur la doctrine des grands éducateurs, qui sont aussi des grands penseurs, et sur une expérience pédagogique aussi ancienne que l'école laïque elle-même et aussi jeune qu'elle. C'est assez, avec le dévouement et l'ingéniosité dont les maîtres donnent chaque jour tant de preuves, pour que ce nouvel aménagement de notre enseignement réponde pleinement à toutes nos espérances.

Paris, le 20 Septembre 1938

Jean ZAY.