

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

ENSEIGNEMENTS ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE

**INSTRUCTIONS
RELATIVES
A L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
A
L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE**

Circulaire n° 72-474 du 4 décembre 1972

IMPRIMERIE NATIONALE - PARIS - 1973

SOMMAIRE

Objectifs	6
Spontanéité et élaboration	7
Unité de l'enseignement	8
Plan suivi	9
Activités de communication	10
Echanges oraux et entraînement oral	10
Lecture	13
Écriture	17
Expression écrite	19
Activités spécifiques	23
Vocabulaire	23
Orthographe	25
Grammaire	28
Poésie	35
Conclusions	38

INSTRUCTIONS RELATIVES A L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Les présentes instructions traitent de l'enseignement du français à l'école élémentaire. Elles se substituent à l'ensemble des instructions antérieures, d'ancienneté et d'inspiration diverses, relatives au même objet. Si elles en retiennent bien des indications, c'est dans un contexte nouveau, en rapport avec l'évolution de l'organisation scolaire, de l'environnement culturel et de la pensée scientifique.

Changement des structures scolaires : la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans a libéré l'école élémentaire de la nécessité de fournir à ses élèves tout le bagage indispensable pour aborder précocement la vie professionnelle. Elle est ainsi mieux en mesure de veiller à l'éducation équilibrée de chacun des enfants qui lui sont confiés et d'assurer le progrès de tous.

Changement dans l'environnement culturel : l'écolier d'aujourd'hui, tout à la fois mieux pourvu et plus démuné que ses prédécesseurs, subit la fascination qu'exercent sur lui cinéma, radio, télévision, disque, publicité, bandes dessinées. L'école doit mettre à profit l'apport de ces moyens de communication et, simultanément, elle doit aiguïser le discernement des élèves face aux sollicitations et aux agressions auxquelles ces nouveaux moyens les exposent.

Évolution des conceptions pédagogiques : notre connaissance de la psychologie de l'enfant a progressé. L'enseignement du français fait l'objet d'un vaste travail critique et constructif. Ainsi s'enrichissent les notions pédagogiques dont l'école dispose et dont elle ne doit plus tarder à tirer profit si elle veut porter ses résultats à la hauteur de ses ambitions.

Un projet établi par une commission préparatoire a servi de point de départ, depuis 1967, à une expérimentation systématique conduite par l'Institut pédagogique national auquel a succédé l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques (I.N.R.D.P.). La commission de réforme de l'enseignement du français, créée en 1970, s'est efforcée de tirer une première leçon de ces travaux; un texte d'ensemble, approuvé par elle, a été édité en janvier 1971 par l'I.N.R.D.P. (Recherches pédagogiques, n° 47); en 1972, elle a publié son texte d'orientation (Mémoires et documents scolaires, Brochure n° 29 M.S., I.N.R.D.P.).

Les présentes instructions s'inspirent de tout ce qui, dans ces recherches et dans les autres travaux, notamment ceux des écoles normales, peut être tenu pour acquis. Elles marquent une étape : un enseignement vivant ne peut pas — aujourd'hui moins que jamais — se reposer sur des formules définitives; mais les recommandations qu'on trouvera dans les pages qui suivent sont fondées sur des principes suffisamment assurés pour que les instituteurs n'aient pas à craindre de les voir prochainement abandonnés.

Pour les enfants qui entrent à l'école sans savoir le français et ne le parlent pas chez eux, pour ceux qui présentent des signes prononcés d'adaptation, des dispositions particulières seront prises.

Si les présentes instructions, contrairement à celles de 1923 et de 1938, traitent séparément de l'enseignement du français, c'est parce qu'il aurait fallu de trop longs délais pour reprendre dans un document unique les textes relatifs à toutes les disciplines que l'école élémentaire enseigne et que ses horaires distinguent. Mais il va de soi que l'enseignement du français s'exerce de façon permanente à travers tous les autres. Dans les activités mathématiques, par exemple, l'utilisation de symboles n'empêche pas que la langue courante serve aux explications et à la formulation des énoncés. Les activités d'éveil fournissent, par le biais de la recherche, de l'observation ou de la description, toutes sortes d'occasions d'employer le langage avec précision et de l'enrichir. Les activités physiques et sportives, elles aussi, appellent une communication orale.

L'instituteur enseigne donc constamment le français. Il l'enseigne plus spécialement dans les dix heures hebdomadaires que l'arrêté du 7 août 1969 réserve à cet effet et auxquelles s'appliquent en priorité les pages que l'on va lire. On y retrouvera, le plus souvent sans référence expresse, les principes fondamentaux de la pédagogie moderne : pédagogie de l'encouragement, de la motivation, de l'activité ; pédagogie qui tout à la fois s'individualise et met en œuvre les méthodes de travail par groupe, en se proposant de développer la personnalité de l'élève.

L'encouragement dont les effets sont les plus sûrs et les plus durables n'est pas celui que l'on cherche à obtenir par un excès de compliments et de récompenses. Il faut d'abord éliminer ce qui décourage : l'ironie devant l'échec, les pronostics qui semblent y condamner. La critique ne devrait jamais être humiliante ni aller au-delà du point particulier qui l'a provoquée. Sous sa forme positive, l'encouragement consiste surtout dans la mise en jeu des motivations scolaires les plus profondes, à savoir l'intérêt que l'élève porte à son travail et celui qu'il sent chez le maître pour lui-même.

L'intérêt de l'élève pour l'étude est nourri et stimulé si sa curiosité naturelle, son besoin d'activité et d'initiative trouvent à se satisfaire. Cet intérêt ne se soutient que si les exercices qui lui sont proposés sont à sa mesure, la réussite à sa portée, et si l'enseignement s'accorde au processus d'analyse et de différenciation progressive par lequel se transforme la vue globale que l'enfant a d'abord de lui-même et des choses. Plus généralement, l'enseignement doit s'adapter aux rythmes du développement mental et du développement affectif de l'élève, qui ne vont pas nécessairement de pair.

Quant à l'intérêt que le maître porte à la personne de l'élève, celui-ci ne le sent que si ses efforts sont remarqués, avant même de se traduire par un progrès notable. Beaucoup plus efficacement que par un « Pourrait mieux faire » qui sonne encore comme un reproche, le maître évite ainsi que l'enfant, perdant confiance en lui-même, ne s' imagine irrémédiablement enfermé dans la catégorie des « mauvais élèves ».

OBJECTIFS

« Apprendre à lire et à écrire » : tel est, selon une définition généralement reçue, l'objectif de l'enseignement du français à l'école. Mais la formule est évidemment trop sommaire. Il est remarquable qu'elle s'applique seulement à la langue écrite. Est-ce parce que l'enfant « sait déjà parler » quand il entre en classe ? Vraisemblablement, mais les ressources de langage dont il dispose alors sont encore très limitées.

Nous admettons donc que l'un des objectifs premiers de l'enseignement du français à l'école élémentaire est d'aider les élèves à se rendre

progressivement capables de former et d'exprimer oralement une pensée qui s'affine et s'affine. De même, s'il est vrai que l'élève, en apprenant à lire, se rend capable de s'informer de la pensée écrite d'autrui, n'oublions pas qu'il lui sera profitable aussi d'apprendre à écouter, c'est-à-dire à porter suffisamment d'attention à l'expression orale d'autrui pour la percevoir et la comprendre. Il sera certainement sollicité de le faire dans le cours de la classe : le danger serait qu'il le fut trop souvent, trop longtemps et confusément. Mais ici encore, point d'obscurité sur les objectifs.

Nous dirons donc, dans une formule qui s'applique aussi bien à l'expression orale qu'à l'expression écrite, que l'enseignement du français est donné pour aider l'enfant à communiquer et à penser.

On peut se demander pourtant si cette définition caractérisée assez l'enseignement du français à l'école élémentaire, alors qu'elle paraît valoir tout autant pour le secondaire. Les programmes eux-mêmes se prêtent mal à une différenciation : pour l'école élémentaire, ils sont généralement restés des plus succincts. Si l'on ne peut se passer d'un cadre et de repères, que les présentes instructions se proposent de tracer, il faut convenir que les progrès des enfants dans la connaissance et l'usage de la langue maternelle se déterminent malaisément en termes de programmes; on se gardera de prétendre fixer en détail une progression rigide et uniforme qui ne pourrait être adaptée à la diversité des enfants, et qu'en conséquence la réalité démentirait.

Suivant une conception ancienne, l'enseignement du français à l'école élémentaire serait essentiellement orthographique et grammatical, l'enseignement secondaire devant faire une part rapidement croissante et bientôt majeure aux études littéraires. C'est ainsi, par exemple, que la liste des connaissances grammaticales supposées acquises à l'issue du C.M. 2 s'est surchargée. En revanche, il faut rappeler que les enfants sont, aujourd'hui comme hier, ravis par la lecture de beaux textes écrits par eux ou pour eux, et souvent, pourvu que le choix soit opportun, de textes qui appartiennent à la littérature pour adultes. L'enfant est l'âge de la poésie, celui dont la fraîcheur laisse toujours un regret. Quelle erreur ce serait donc, lorsqu'on observe que la pensée se forme avec le langage, d'avoir en vue seulement la pensée discursive et logique ! L'enseignement du français est aussi une éducation de la sensibilité, et particulièrement de la sensibilité esthétique; et il libère, en lui donnant occasion de prendre forme et substance, l'aptitude à l'expression personnelle.

SPONTANÉITÉ ET ÉLABORATION :

S'il semble que les objectifs qui viennent d'être définis sont assez communément acceptés, ils n'échappent cependant pas aux controverses. Les présentes instructions ne dispenseront pas les maîtres de s'interroger : elles veulent les aider à dissiper les doutes qu'ils auraient pu concevoir sur la valeur de leur tâche.

Cette valeur est radicalement niée quand on professe, par exemple, qu'il est absurde de prétendre enseigner le français à des enfants qui le savent puisque c'est leur langue maternelle et qu'ils usent librement de cette langue selon leurs besoins. Si l'école se laissait impressionner par de tels paradoxes, elle consacrerait les inégalités d'origine familiale. Les enfants n'appartenant pas à des familles instruites se verraient bientôt réduits, et souvent pour toujours, à un langage rudimentaire, propre seulement à des échanges restreints. Conduire à une expression plus juste, plus précise et plus aisée, c'est travailler à l'élimination des malentendus, des erreurs, des servitudes qui, dans les relations sociales, pèsent sur ceux qui ne savent pas s'exprimer.

Il est fréquent que, tantôt au nom de la spontanéité, tantôt au nom de la rigueur, le rôle du maître soit décrit dans certains de ses aspects. Les sarcasmes n'épargnent ni le souci d'enseigner aux élèves un langage correct, ni celui de préserver leur joie créatrice. Ainsi l'école serait toujours coupable, le proche d'imposer aux enfants des modes d'expression qui leur sont étrangers alternant avec celui de tolérer les fautes et de retarder les progrès.

Il faut que le maître utilise les ressources de la spontanéité enfantine pour aider le langage de l'élève à s'élabore. Cette simple constatation impose de rechercher un équilibre qui permette, tout en respectant l'originalité individuelle de l'enfant et en sauvegardant ses pouvoirs créateurs, de lui faire acquérir les moyens d'expression qui devraient être le bien commun de tous ceux qui parlent français.

On se tromperait sur la liberté si, dans le souci de la ménager, on s'abstenait de fournir à l'enfant les moyens de l'exercer. L'ignorance n'a rien à voir avec l'originalité et elle n'est pas libératrice. Mettre l'enfant en mesure de faire sienne une langue saine et souple, voilà comment lui donner chance de se former dès maintenant une pensée et, plus tard, un style.

Cela étant admis, on doit reconnaître que le défaut le plus répandu de notre pédagogie usuelle n'est pas de montrer trop de complaisance envers la spontanéité mais, au contraire, trop de méfiance. Il arrive souvent qu'en utilisant mal ce qu'apporte l'élève, en entravant son besoin d'initiative et d'activité, on lui impose prématurément de couler ses phrases dans des formes avec lesquelles il faudrait d'abord qu'il pût se familiariser.

Ces formes appartiennent à un usage qui n'est pas encore celui de l'enfant et qu'il ne retrouvera peut-être ni dans sa famille ni dans son entourage. On cherchera à lui rendre cet usage familier parce qu'une langue est autre chose qu'une collection de langages individuels et qu'elle exige l'assimilation d'un fonds commun de traditions et de conventions. C'est pourquoi l'école a raison de conduire progressivement l'enfant à l'usage correct et aisé du langage élaboré des adultes.

Ne nous dissimulons pas la distance qui sépare le langage naturel de l'enfant entrant à l'école et celui dont on veut qu'elle l'accoutume à se servir. Mais gardons-nous aussi de l'exagérer. Éveillons plutôt chez les élèves le désir de la franchir. La lecture d'un beau conte est suivie par la plupart d'entre eux avec attention et plaisir, ils y prennent joie, ils demandent que la lecture soit répétée ou renouvelée. Le langage de ces contes est pourtant différent de celui qu'ils emploient ou qu'ils ont l'habitude d'entendre — et cette différence même contribue à les charmer. Il arrive également qu'un poème bien choisi leur plaise tant que certains d'entre eux le retiennent à la simple audition.

C'est donc qu'entre le langage dont l'enfant dispose et un langage plus élaboré, il y a des éléments communs, et qu'un passage peut se frayer de l'un à l'autre, à condition que l'on parvienne à mettre en jeu, d'une façon raisonnée, l'affectivité de l'élève. Nous aurons à nous en souvenir en traitant de l'expression orale et écrite.

UNITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Dans les pages qui vont suivre diverses rubriques apparaîtront. Mais s'il faut que l'exposé se divise, il est mauvais que l'enseignement se morcelle.

Une écriture indistincte ne promet pas une bonne orthographe. On lit mal à haute voix si l'articulation est hésitante, et ce n'est pas de bon augure

pour la lecture silencieuse. Si le vocabulaire, est trop pauvre et la syntaxe incertaine, la rédaction en pâtit. Sans doute, un enfant qui aime parler peut-il rester embarrassé devant la page blanche; et il y a des taciturnes qui rédigent volontiers : chaque mode d'expression a ses difficultés propres. Mais l'expression orale et l'expression écrite seront toutes deux courtes et gênées si le bagage linguistique dont l'enfant dispose est insuffisant.

L'expression orale s'enrichit et se précise par la lecture et la rédaction; mais aussi, quand on se demande pourquoi tant d'écoliers lisent mal (ce n'est pas nouveau : les instructions de 1938 déplorait que la lecture courante ne fût « pas complètement acquise à dix ans par la moyenne des élèves »), et pourquoi la répugnance à rédiger est si fréquente, force est de se rappeler que l'enfant parle avant d'écrire; c'est pourquoi l'enseignement de la lecture doit être précédé par une certaine maturation du langage parlé; et ce n'est pas parce que l'enfant apprend à lire ou « sait lire », que l'intelligence de l'écrit va brusquement cesser d'être liée au progrès de l'expression orale.

En raison même de l'importance reconnue de chacun des éléments qu'un bon enseignement associe, on a tenu longtemps à les distinguer. Pour s'assurer de n'en négliger aucun, on attribuait à chacun une fraction déterminée de l'horaire. En unifiant ce dernier, l'arrêté du 7 août 1969 a répué une méthode qui présente en effet de grands inconvénients. Elle brise le rythme de la classe, interrompt des activités que l'on souhaitait prolonger, empêche leur groupement et leur organisation, interdit des remarques, des éclaircissements opportuns. Un rythme imposé ramène des exercices sans motivation; un compartimentage préconçu assigne à chacun d'eux un objet exclusif, ensuite oublié pour quelque autre. Il arrive ainsi qu'un lise peu en dehors de l'heure ou de la demi-heure consacrée à la lecture, et qu'après la dictée ou la « leçon de rédaction », l'orthographe soit en déroute et l'expression écrite à l'abandon.

Il ne s'agit pas de rejeter les exercices spécialisés — ils sont indispensables — mais un certain usage que l'on en fait. L'enseignement du français est continu, ses aspects sont variés : c'est pourquoi son agencement ne saurait s'accommoder d'un découpage. Une activité se développe; une tâche en appelle une autre; des lacunes et des insuffisances apparaissent auxquelles répondront, pour y remédier, des exercices appropriés; de nouveaux motifs d'intérêt surgiront alors.

Ce principe d'unité doit lui-même se combiner avec un principe d'ordre. Il n'est pas bon d'appeler l'enfant à trop d'efforts simultanés; son attention se perd si elle est sollicitée en même temps par trop d'objets divers. Et une classe active n'est pas pour autant désordonnée. Aux remarques faites et aux questions posées par les élèves, le maître peut avoir à répondre : « Nous parlerons de cela tout à l'heure ». C'est dans la recherche d'un équilibre entre ces principes et la prise en considération des besoins d'expression spontanée de l'enfant que réside la grande difficulté de l'enseignement du français.

PLAN SUIVI

Nous irons du plus connu (pour l'enfant entrant à l'école) au moins connu, ce qui nous amènera d'abord à nous occuper du langage parlé, et à envisager aussitôt les activités qui se déclenchent dès le cours préparatoire, fût-ce par des exercices préliminaires dans le cas d'enfants qui n'auraient pas encore la maturité qu'exige l'apprentissage souhaité. Tout au long de la scolarité élémentaire, ces « activités de communication » que sont l'expression orale, la lecture, l'expression écrite mettent en œuvre et enrichissent progressivement les ressources de langage dont l'enfant dispose.

Il reste ensuite à porter l'éclairage sur une série d'« activités spécifiques », qui sont solidaires entre elles et avec les précédentes, puisque l'enrichissement du vocabulaire, l'acquisition de l'orthographe, le maintien des structures grammaticales sont à la fois le produit des « activités de communication » et une condition de leur réussite — condition qui ne sera bien remplie qu'à l'aide d'éclaircissements et d'exercices particuliers.

La récitation est une autre rubrique traditionnelle : nous essayerons, dans une dernière partie, d'en préciser le contenu et l'esprit en traitant de la poésie à l'école.

Les dimensions des chapitres qui vont suivre ne sont pas commandées par l'importance relative des sujets traités : on s'est attaché davantage sur les points où des explications plus détaillées ont paru nécessaires en raison des malentendus possibles.

ACTIVITÉS DE COMMUNICATION

ÉCHANGES ORAUX ET ENTRAÎNEMENT ORAL

Il semble à peine nécessaire, après les explications déjà données, de justifier l'entraînement oral en classe. Déjà dans les instructions de 1923 on lit que « nous ne verrions aucun inconvénient, si des enfants montrent de bonne heure un certain goût pour l'invention, à les laisser raconter à leur guise les histoires dues à leur imagination ». Ces instructions ajoutent que « les exercices d'élocution ne seront féconds que s'ils apportent aux enfants de la joie ».

Dans une classe active, les occasions d'échanges oraux se présentent d'elles-mêmes, qu'il s'agisse de préparer un questionnaire, communiquer des renseignements, faire part d'un événement, rendre compte d'une enquête ou d'une lecture, commenter une projection ou une émission, critiquer un travail, expliquer le mode d'emploi d'un appareil, débattre d'un choix à faire, etc.

Bien des maîtres restreignent néanmoins les échanges oraux de crainte qu'à leur faveur la classe ne se livre à la turbulence, ou qu'au mieux certains élèves se manifestent inconsidérément pendant que d'autres, timides ou indifférents, se taisent. La communication clandestine des élèves entre eux est alors l'effet le plus commun de cette inquiétude, qu'ignorent ou surmontent les instituteurs mieux assurés de rester les maîtres du jeu.

Il est d'ailleurs habituel que le maître procède aux interrogations de manière que l'occasion de répondre soit fournie au plus grand nombre d'élèves possible. Toutefois, il n'y a là qu'un pseudo-dialogue si la réponse est préfigurée dans la question ou même amorcée par elle ; le progrès reste formel et correspond rarement à une maîtrise accrue des moyens d'expression.

Le dialogue vrai apparaît si les questions vont aussi des élèves au maître. L'idée est ancienne. Déjà les instructions de 1887 affirmaient que « la seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux un continuel échange d'idées sous des formes souples et ingénieusement graduées ». Les questions peuvent être irréflechies ou importunes : le maître fera tout son possible pour les accueillir, et s'il doit les écarter, il évitera de blesser ou décourager leurs auteurs. La réponse quand elle viendra n'apportera pas nécessairement l'information ou la solution sollicitées : elle pourra être l'amorce d'une recherche individuelle ou collective dûment motivée.

Un pas de plus est fait quand le maître suscite des dialogues entre élèves. Le travail par groupes facilite et appelle de tels échanges, soit qu'un groupe en interroge un autre, soit qu'il lui communique les résultats d'une enquête. Une situation plus complexe, et plus féconde encore, se crée quand la classe devient le lieu de communications multiples, questions et essais de réponse se croisant. Le maître intervient pour faire brièvement le point, éviter que la recherche s'égarer, et proposer au besoin une nouvelle orientation.

Si les activités d'éveil sont particulièrement propres à faciliter les échanges oraux, puisqu'elles permettent, plus que d'autres, de laisser libre cours à la curiosité enfantine, l'entraînement oral n'en fait pas moins partie intégrante de l'enseignement du français. Entre le langage que l'enfant parle en cour de récréation — spontané, mais en même temps rudimentaire et tributaire étroitement de l'intonation, du cri, de la mimique — et le langage des livres, privé de ces auxiliaires, il faut des transitions.

En dehors des exercices systématiques qui seront examinés dans les prochains chapitres, l'entraînement oral, détaché d'une étude particulière, par exemple d'ordre lexical ou grammatical, se caractérise par une liberté plus grande. Comme il s'agit avant tout de communiquer, le maître se garde de trop rectifier sur le moment le langage spontané ; pour que les enfants parlent, pour qu'ils usent peu à peu de formes plus variées et plus justes, il ne faut pas commencer par les reprendre.

Cet entraînement oral peut prendre bien des formes, dont la plus simple est l'entretien. Particulièrement utile au maître pour lui permettre d'apprécier les ressources et les déficiences du langage dont disposent ses élèves, l'entretien ne joue pas seulement un rôle important au début de la scolarité et de chaque année scolaire. Pratique d'une façon régulière, mais non systématique, il aide à créer dans la classe un climat de confiance et d'amitié. Il offre aux élèves, en la personne du maître, un interlocuteur qui sait écouter et qui, sans se départir du naturel et de la simplicité qu'une telle conversation exige, emploie un langage bien articulé, précis, dépourvu de gesticulation, exempt de vulgarité.

Savoir s'entretenir avec les élèves est certes un art, mais non des plus difficiles. Le besoin de parler est si vif chez certains écoliers qu'il permet que l'entretien s'engage aisément. Pourtant, on n'oubliera pas que si quelques-uns sont plus prompts à la parole, leurs camarades peuvent ressentir aussi fortement ce besoin de s'exprimer. Nombreux sont les enfants qui arrivent à l'école chargés d'émotions, d'enthousiasmes et de frayeurs nées souvent d'un spectacle de télévision ou d'un fait de la vie quotidienne. S'ils ne pouvaient se libérer de telles préoccupations, on voit mal comment le travail serait paisible et appliqué, et comment la classe pourrait être, comme il est tant demandé, « ouverte sur la vie ».

Il appartient au maître de décider du moment de l'entretien (de préférence, au début de la journée scolaire), de sa fréquence et de sa durée. Il lui appartient de même, par son attitude, de modérer les uns, d'encourager les autres, d'amener les taciturnes à prendre part à l'entretien, de soutenir l'élève qui hésite ou balbutie. Sans intervenir hâtivement, il clarifie au besoin, en quelques mots, des propos confus, dégage une information, pose une question, évite que l'entretien s'échauffe ou s'enlise dans un bavardage inorganisé. C'est pourquoi, à la fin une formulation correcte et concise est recherchée en commun ; elle permet de dégager l'essentiel et prépare une éventuelle expression écrite.

L'entraînement oral utilise également les situations de délibération. L'organisation coopérative de la classe les suscite et, mieux encore, les institue, et nous n'insisterons pas ici sur le rôle essentiel de ces activités dans l'éducation morale et sociale de l'enfant et dans la vie scolaire en général. Disons seulement qu'alors, à partir de situations concrètes privi-

liées parce qu'elles peuvent être connues de tous les élèves, le langage véhiculé des informations, des explications, des arguments qu'il faut nécessairement comprendre et faire comprendre le plus vite possible. La clarté des propositions présentées, l'attention de tous à la parole de chacun, l'ordre et la concision des interventions successives, l'accord sur une décision sans ambiguïté, sont progressivement perçus comme des exigences, le stade intermédiaire pouvant consister à demander à chaque élève son avis sur telle question déterminée, si cette question est d'importance.

Il a pu paraître ambitieux d'introduire l'exposé oral à l'école, puisqu'il est fréquent de voir des adultes, même instruits, le remplacer par la lecture d'un texte écrit ou l'énonciation d'un texte appris par cœur. Mais l'expérience montre que l'enfant accepte volontiers de traiter sous forme d'exposé un sujet qui lui plaît, et le fait avec assez de confiance pour s'aider seulement de quelques indications écrites. La motivation, ici encore, est décisive. Aussi convient-il d'admettre et au besoin de suggérer des sujets d'exposés très variés. Il va sans dire que l'exposé peut s'insérer au cours ou au terme d'une étude. Il n'y a pas lieu de le regarder comme une prouesse, il n'est pas souhaitable qu'il prenne l'aspect d'un événement rare, il peut se partager entre plusieurs élèves. A la suite de l'exposé, le dialogue entre l'auteur et ses camarades offre une excellente occasion d'échanges (questions, critiques, précisions et justifications), et n'exige que peu d'interventions de la part d'un maître expérimenté.

L'entraînement oral peut faire appel à l'utilisation d'instruments (magnétophone, projecteur, appareil de radio ou de télévision). Le magnétophone permet d'enregistrer un débat, le commentaire d'une projection, un texte destiné à des correspondants. Il peut encore, hors de la classe, faciliter des enquêtes ou des reportages, ainsi que des activités de mise en scène ou de dramatisation sur thème ou sur canevas. Il permet aussi le dédoublement des bandes magnétiques pour recueillir ou trier des renseignements, pour la construction d'un montage sonore, voire d'une émission de type radiophonique. L'enregistrement au magnétophone présente également cet avantage, que l'enfant peut s'entendre lui-même, prendre conscience de ses défauts de prononciation et d'élocution, s'attacher à les corriger.

Bien entendu l'énumération qui précède ne présente aucun caractère limitatif, et les activités d'entraînement oral varieront de classe en classe.

Le cours préparatoire continue l'action de l'école maternelle. Il arrive encore trop souvent que des maîtres bien intentionnés s'emploient à persuader leurs jeunes élèves qu'au cours préparatoire ils doivent perdre les habitudes et la spontanéité de la maternelle, dont il importe au contraire de préserver le climat. Certains jeux dialogués ou l'observation d'animaux qu'on protège, qu'on nourrit, stimulent l'expression, et l'emploi de manières nettes encourage les timides à s'exprimer ou raconter une histoire. Si elle a été déjà dite ou lue, l'élève l'enrichira peut-être d'inventions, mais souvent il s'attachera de lui-même à reproduire des expressions devenues à ses yeux si nécessaires au récit qu'il supporterait mal qu'elles fussent modifiées ; on peut voir dans ce modeste exercice une ébauche de la reconstitution de texte, dont nous aurons à reparler.

Au cours élémentaire, le dialogue se précise. Les débats et les enquêtes orales s'étoffent, des exposés apparaissent qui, avec les comptes rendus, tiennent au cours moyen une place de plus en plus grande dans la mesure où tous les élèves sont appelés à prendre des responsabilités croissantes dans l'organisation et la préparation de leurs activités.

L'entraînement exempt d'exercices formels qui vient d'être décrit peut être regardé comme une introduction et un adjuvant aux apprentissages plus systématiques dont nous allons traiter ; c'est par eux qu'il prend toute sa valeur.

LECTURE

L'entraînement oral réduit la distance entre le langage de l'enfant et celui de ses livres, il ne la supprime pas.

Indépendamment des considérations relatives aux registres de la langue et au choix des mots, l'expression écrite diffère de l'expression orale par la délimitation des mots, leur orthographe et leurs signes d'accord. Le langage parlé, qui s'aide de l'intonation et du geste, s'infléchit selon les signes de compréhension, d'intérêt ou d'inattention, d'accord ou de désaccord, que donne l'interlocuteur. Le langage écrit ne dispose pas de ces facilités ; il requiert plus rigoureusement concision, précision, clarté, et il use de conventions plus étroitement déterminées. Par la lecture, l'enfant accède à un langage nouveau pour lui. L'enseignement qui doit lui ouvrir cet accès a ses difficultés propres.

Un parti pris d'optimisme, sain dans son principe, la volonté de réagir contre les lenteurs d'une époque révolue (et maintenant déjà lointaine) ou d'arides et interminables leçons se passaient à l'étude des lettres et des syllabes, bref, le sentiment que l'apprentissage ne doit pas être, ont conduit au postulat erroné que, très vite, tout enfant sait ou doit savoir lire. Au surplus, l'image prévalait sur le texte dans maints aspects de la vie moderne — des illustrés enfantins à la télévision. Ces circonstances, qui ne sont pas particulières à notre pays, ne favorisèrent pas les progrès en lecture. Sans prétendre mener ici une analyse complète des causes, il faut constater l'étendue d'un mal que met en évidence, dès le cours préparatoire, le nombre des redoublants, et qui se prolonge longtemps. Y porter remède doit être un souci majeur.

Débuts de l'apprentissage

A quelle époque convient-il de commencer l'apprentissage de la lecture ? On pose déjà la question à l'école maternelle, mais elle intéresse au premier chef le cours préparatoire. La maturité nécessaire est acquise, en effet, à un âge variable ; et il y a fait plus qu'un langage parlé suffisamment évolué. D'autres conditions tiennent à la coordination des mouvements, à la perception des rapports temporels et spatiaux. Si ces rapports sont mal perçus, comment l'enfant pourrait-il suivre sur la page le texte qui se déroule de gauche à droite, ligne après ligne ?

Ces conditions ne sont pas toutes remplies, pour tous les élèves, dès l'entrée au C.P. Il faut donc recourir sans hésitation, pour ceux qui en ont encore besoin, aux exercices d'entraînement psychomoteur prolongeant les activités de la maternelle ou s'en inspirant. Quant aux élèves qui ont dès l'entrée au C.P. la maturité requise pour la lecture, les connaissances déjà acquises sont variables.

L'enseignement doit s'adapter à cette diversité. Il ne faut pas s'attendre à voir tous les élèves apprendre à lire au même rythme. Ne pas sacrifier les plus lents, sans retarder personne, exige beaucoup de soin et d'attention. Au début du C.P., c'est une erreur que de vouloir emmener tous les élèves à la même allure. Cette tentative n'égalise pas les chances, mais diminue celles des plus faibles, qui subissent des échecs répétés jusqu'au moment où leur retard devient à peu près irrémédiable. Il faut donc que le maître commence par observer ses élèves, pour les répartir bientôt en groupes relativement homogènes auxquels seront demandées les tâches qui leur conviennent. Ces groupes ne doivent pas être rigides. Le passage d'un groupe à un autre plus avancé ou inversement, dès lors qu'il paraît avantageux, doit s'opérer de manière souple et naturelle. Les activités collectives qui s'accroissent de la diversité des élèves sans causer de dommage à aucun d'eux les rassembleront tous.

Méthodes

Elles ont été l'objet d'une querelle célèbre, dont la virulence s'est heureusement atténuée. L'expérience dément abondamment qu'une règle uniforme s'impose dans la succession des exercices d'analyse (décomposition d'un mot en syllabes et lettres) et de synthèse (construction de mots par groupement de syllabes). Des résultats également bons peuvent être obtenus par des démarches différentes; et en voulant suivre une même démarche, certains maîtres échoueront alors que d'autres réussiront à merveille. Les enfants sont trop différents les uns des autres pour qu'une même méthode soit la meilleure pour tous; mais pour tous, les pires méthodes sont celles qui découragent le désir de lire.

Il est capital de créer dans la classe un climat de sécurité et de confiance, d'éveiller et de soutenir l'appétit de lecture des élèves, de conduire les leçons avec entraînement et vivacité, d'être attentif aux difficultés de chacun, sans trop s'y arrêter si elles ne paraissent pas essentielles.

Il importe cependant que le maître soit averti des précautions à prendre pour éviter les risques de toute méthode, quelle qu'elle soit, — risques dont le recours à un ouvrage qui se réclame d'une méthode mixte ne le préservera pas nécessairement. Le maître qui veut donner la priorité à l'enseignement des syllabes pour les faire ensuite assembler en mots doit se souvenir que c'est dans le mot et mieux encore dans la phrase que réside le sens. Il faut donc qu'au plus tôt il « éveille l'esprit et délivre d'épeler », selon la formule d'Alain. Quant au maître que séduisent les méthodes improprement appelées « globales », il doit savoir qu'il est très difficile de les manier sans déformations graves. Il n'est pas besoin de décrire les diverses formes authentiques de ces méthodes, qui n'ont guère été reçues en France sous leur forme « pure », pour rappeler que leur objet est de ne pas dissocier sens et graphie, tout au long d'un processus analytique mobilisant constamment l'intelligence, l'attention et mémoire. Elles s'opposent ainsi aux contrefaçons involontaires et étourdies qui entretiennent et favorisent la tendance — habituelle chez l'enfant dans tout apprentissage de la lecture — à deviner plutôt qu'à lire. Ces méthodes n'opèrent pas la décomposition des mots en syllabes avant que les enfants aient d'eux-mêmes reconnu des éléments identiques dans des mots différents; mais l'analyse systématique de la composition des mots appelle ensuite une attention prolongée.

L'emploi d'une méthode qualifiée de naturelle par ses utilisateurs exige des précautions analogues.

Compréhension

Énoncer sans erreur, mentalement ou à haute voix, les sons correspondant aux signes d'un écrit, cela peut se faire sans rien comprendre; on sait lire quand on saisit en même temps le sens du texte écrit. On lit d'autant mieux que cette compréhension est plus rapide, plus précise, plus souple et plus sensible aux qualités du texte. Il y a bien des degrés dans le « savoir lire ».

On avait recours naguère de manière à la fois abusive et insuffisante à la lecture à haute voix; on répétait trop longtemps le même trop court passage d'un texte dont l'intérêt était vite épuisé. Cette lecture constitue pourtant une activité importante dans la vie de la classe comme dans la vie quotidienne. En classe, elle permet au maître de contrôler et de faire préciser la prononciation et l'articulation; elle entraîne l'élève à percevoir et suivre le rythme de la phrase; elle peut contribuer à lui donner aisance et assurance. Elle joue le rôle qui lui est propre quand elle sert à communiquer des informations à des camarades ou à leur faire part d'un texte que l'on aime. Mais la grande affaire est la conquête de la lecture silencieuse. Dans la lecture courante, la compréhension devance l'énonciation mentale ou sonore. Or la lecture silencieuse peut rendre cette anticipation plus aisée. Elle n'intimide pas le jeune lecteur. Elle est spontanée et d'usage constant pour qui sait

lire. Enfin elle permettra une initiation aux techniques de la lecture rapide, si nécessaire aujourd'hui.

Ces diverses remarques infirment l'ancienne distinction entre un premier « savoir lire » qui serait acquis au bout de trois mois, la « lecture courante » qui serait obtenue à la fin du C.P. et cultivée au C.E., enfin la « lecture expressive », qui garantirait, au C.M., la compréhension par l'intonation. L'apprentissage de la lecture au C.P. serait aussi inutile que pénible si l'enfant ne comprenait pas ce qu'il lit; c'est donc bien dès cette classe qu'il faut s'attacher à obtenir la compréhension et autant que possible l'intonation. Quant à une lecture courante qui ne bronche pas, il faudrait un fort grand progrès pour qu'elle fût commune à tous les élèves sortant du C.M. Ils auront de toute manière à continuer d'apprendre à lire, et l'action de l'école élémentaire doit s'approfondir tout au long du premier cycle du second degré.

Quand un texte est compris à la lecture, une association se fait entre les images écrites des mots, leur énonciation mentale ou sonore et leur signification. Cette association peut être hésitante et fugace. Apprendre à lire, c'est la rendre rapide et sûre. Or l'image écrite du mot sera plus nettement perçue et mieux retenue si l'enfant s'applique à la reproduire. Il serait d'ailleurs bien paradoxal, au moment où l'on conduit l'enfant à la découverte de la chose écrite, de remettre l'écriture à plus tard. L'expérience montre qu'au C.P. les deux apprentissages, bien menés, sont étroitement complémentaires, et que l'entraînement à l'expression orale en est également indissociable. Il ne faut donc pas négliger dans cette classe, où la lecture joue le rôle central, ces deux autres aspects de l'enseignement du français.

Progression

Il faut renoncer à une séparation rigoureuse entre le cours préparatoire et la première année du cours élémentaire; si l'on apprend à lire au C.P., on continue cet apprentissage au C.E. 1. Un « décloisonnement » de ces classes s'impose, comme il est souhaitable entre la grande section d'école maternelle et le C.P. C'est la solution raisonnable, puisqu'il est avéré que l'aptitude à la lecture se manifeste chez les enfants normaux à des âges variables. Aussi l'école ne commence-t-elle qu'à sept ans dans divers pays fort évolués; et si nous tenons à commencer bien plus tôt, c'est en sachant que de grandes différences entre élèves de la « grande section » de maternelle, puis du C.P. doivent être acceptées. Elles doivent l'être encore à l'issue du C.P., et ne pas conduire à multiplier les redoublements. Il s'agit beaucoup moins de faire franchir plus tôt l'étape de la lecture courante que de préparer un meilleur avenir scolaire.

Ne pas forcer le pas; cette recommandation — comme il a été déjà indiqué — ne signifie nullement qu'il convienne de ralentir ceux qui sont en mesure d'avancer vite. En graduant l'enseignement de la lecture selon la maturation des élèves, on se propose d'obtenir de chacun, au C.P. et au C.E. 1, tout le progrès qu'il est en mesure d'accomplir. C'est assurément la méthode la plus propre à éviter, dans le cours des études scolaires, un retard que le redoublement du C.P. rend, lui, irréversible.

Au début du C.E. 1, le maître observera (sans s'étonner des changements survenus au cours des vacances par rapport à la situation constatée à la fin du C.P.), comment ses élèves lisent à haute voix, comment ils donnent le sens d'un texte simple après lecture silencieuse, comment ils déchiffrent des mots qui présentent des difficultés particulières, comment ils transcrivent les sons, et quelles sont leurs possibilités d'expression écrite. Les renseignements qu'il obtiendra seront précieux tant pour la formation des groupes que pour le choix des exercices.

Si l'élève lit sans comprendre ou combine mal lettres et syllabes, le maître, sans manifester trop d'inquiétude, se montrera particulièrement attentif. Les confusions ou interventions de lettres seront encore assez fré-

quentes. Aussi est-il bon pour nombre d'élèves de reprendre méthodiquement au C.E. 1 l'analyse syllabique des mots, quelle qu'ait été la méthode de lecture antérieurement utilisée. Cette récapitulation fait habituellement apparaître certaines lacunes qu'elle permet de combler comme il est nécessaire de le faire.

La lecture courante et intelligente étant mieux assurée pour l'ensemble de la classe grâce à l'apprentissage prolongé du C.E. 1, maîtres et élèves lui donneront plus volontiers, au C.E. 2 et au C.M., la place importante qui lui revient. Il restera beaucoup à faire, en effet, pour que la pratique aisée de la lecture et le goût de lire se généralisent dans la classe.

On ne lit beaucoup que si on lit avec plaisir, et pour lire avec plaisir, il faut lire facilement : d'où les précautions à prendre afin que le travail encore si nécessaire au C.E. 2, au C.M. et au-delà, pour perfectionner la lecture courante, ne s'enferme pas dans un cercle vicieux. En pratiquant cette lecture, il sera bon de l'interrompre le moins possible pour des explications et des rectifications. Les exercices systématiques destinés à vaincre les difficultés de graphie, de vocabulaire, de rythme et de débit se situeront hors de la lecture courante, tout en s'y rattachant autant que possible.

Motivations

L'enfant ne lit guère de lui-même pour mieux lire, pour perfectionner son langage, pour se mettre en mesure de réussir ses études, pour se préparer à recevoir une culture littéraire : de telles motivations appartiennent au maître. Quant à celles de l'enfant, c'est d'elles que le succès dépend du C.P. au C.M. 2. Elles varient avec l'âge.

Une curiosité naturelle, l'attrait du nouveau, le plaisir d'imiter, d'essayer ses forces, et bientôt celui de retrouver des phrases qui ont plu dans une histoire ou de connaître la suite du récit, tout cela sert dès le C.P., pourvu que les textes étudiés dans cette classe soient aisément compréhensibles, qu'ils aient du naturel et puissent plaire à l'enfant. Ces qualités, que l'on trouvera souvent dans des phrases dites en classe, reprises et écrites au tableau par le maître, ne sont pas très fréquentes dans les textes combinés à l'avance pour l'apprentissage de la lecture. Si le maître suit un livret, il lui appartient de le choisir avec soin et de ne pas s'y asservir, car il est presque impossible qu'un texte préétabli soit vraiment en rapport avec la vie de la classe. Il sera bon en tout cas d'éviter les mots rares et compliqués, les phrases factices qui ne viendraient jamais dans la conversation de personne, les textes artistiques ou prétentieux, les niaiseries pseudo-enfantines.

Tout au long de la scolarité élémentaire, la vie de la classe offre toutes sortes d'occasions de lire. On lit un énoncé à communiquer, une consigne à exécuter, une légende accompagnant un dessin, un message auquel on répondra, une lettre adressée aux correspondants.

La partie est gagnée lorsque l'enfant en vient ainsi à concevoir et à pratiquer la lecture comme un moyen simple et habituel de satisfaire ses désirs de découverte, de connaissance, d'enchantement. Mais pour la plupart des enfants, ce résultat n'est pas aisément obtenu. Or toute la peine prise pour qu'ils puissent lire n'aura guère été profitable si, en fait, ils ne lisent pas pour eux-mêmes, en silence, en classe et surtout hors de la classe.

Quand l'enfant lit de lui-même, c'est pour s'informer, ou se divertir, ou se divertir en s'informant. En deçà de la poésie, l'enfant lit « pour savoir ». Il va au bout d'une histoire pour savoir comment elle continue et finit. Pauvres de contenu ou trop difficiles à comprendre, la phrase, le texte détournent du désir de lire.

Il a été depuis longtemps recommandé aux instituteurs de constituer une bibliothèque de classe comprenant des textes de difficultés, de genres et de sujets aussi variés que possible, et d'utiliser en outre les possibilités

de prêt dont les enfants peuvent disposer (bibliothèque municipale, bibliobus, etc.). Les livres ainsi réunis ne seront lus par les enfants que s'ils leur plaisent ; mais cette règle qui écarte bien des ouvrages, en particulier ceux dont le style est trop savant, ne dispense pas le maître d'un choix qui exige de sa part beaucoup de discernement. S'il est bien vrai que les enfants peuvent nourrir leur sensibilité et leur imagination d'une « substance qui n'est plus assimilable pour nous », comme l'observaient les instructions de 1958, le maître est néanmoins fondé à écarter les livres qu'il estime malsains, mal écrits, mal illustrés, et c'est même son devoir. Il ne se trouve pas ramené pour autant aux recueils platement moralisants qui ont autrefois abondé.

Des enquêtes diverses ont permis d'établir — comme il est noté dans le document, déjà cité, de l'I.N.R.D.P. (Recherches Pédagogiques, n° 47) — que les enfants « préfèrent ce qui est amusant, tonifiant », les récits « où l'amitié, la sympathie, la générosité, la solidarité jouent un grand rôle, les livres riches en aventures qui donnent des informations vraies ou vraisemblables ». Ces indications peuvent aider à faire le tri qui s'impose dans la littérature et dans la presse enfantine. A côté de publications médiocres et vulgaires, cette presse offre à présent de bons textes. Ajoutons que les élèves se plaisent à lire des textes écrits par des enfants de leur âge : si les copies des meilleures rédactions forment un recueil, si la classe publie son journal, ce qui est de toute manière à recommander, la bibliothèque s'enrichira d'éléments au fil des ans. Elle réunira également les éléments de documentation rassemblés au cours des années antérieures et qui valent d'être conservés.

L'usage de la littérature pour adultes pose d'autres problèmes. Il est normal que les enfants ne comprennent pas ou n'aient pas des livres qui n'ont pas été écrits pour eux. Un livre fait pour les adultes offre d'ordinaire peu de passages qui conviennent à l'enfance : d'où la tentation de récrire des chefs-d'œuvre consacrés et d'utiliser ces adaptations. Ce procédé réussit peu. Cependant, composée avec goût, une suite d'extraits reliés par de brèves explications n'est pas à exclure.

Quant aux « morceaux choisis », ils ne suffisent pas : tant que l'enfant ne lit pas des livres entiers, son goût pour la lecture n'est que faiblement attesté. Mais on se limiterait trop en voulant qu'il lise seulement des livres entiers ; il est donc légitime et utile de se servir aussi de fragments isolés — ceux qui forment un tout ayant évidemment la préférence — ou de fragments successifs.

En somme, les ouvrages bons pour la bibliothèque de classe et pour l'étude en classe répondent aux mêmes critères, avec cette différence importante que le temps fait généralement défaut pour lire tout un livre en classe, inconvénient auquel remédie précisément la bibliothèque.

Enfin, nous n'étonnerons pas les anciens maîtres en recommandant une pratique qui a fait ses preuves : celle de la lecture hebdomadaire, dont la présentation peut être variée et enrichie par les techniques audio-visuelles, à condition que le texte lui-même garde l'importance capitale qui doit être la sienne en l'occurrence. Si l'œuvre est choisie conformément aux critères définis par le document évoqué à l'instant, si le maître a le dessin de la mettre en valeur avec simplicité et enthousiasme, la lecture hebdomadaire engendre chez les enfants le besoin d'autres lectures et de lectures personnelles, elle contribue au développement de leur sensibilité, à la formation de leur goût et même à l'éveil de leur sens littéraire.

ÉCRITURE

L'apprentissage de l'écriture met en jeu de façon si complexe des facteurs si divers, que des instructions spéciales en traiteront. Quelques indications sont toutefois nécessaires.

L'écriture-dessin peut mener à la calligraphie, qui a sa valeur propre comme travail d'ornementation; mais son étude doit être bien distinguée de l'apprentissage courant, auquel nous limiterons notre propos, et qu'il serait absurde de mépriser. L'enfant qui apprend à écrire, à bien conduire les mouvements de sa main, s'exerce au contrôle de soi. La liaison, la sûreté, la légèreté des gestes qu'exige une « bonne écriture » sont des éléments de l'éducation que l'on ne peut négliger sans dommage; l'élève qui écrit péniblement sera gêné dans ses études, et dans sa vie.

Le progrès de l'écriture dépend des possibilités psychomotrices de l'enfant. La préparation déjà reçue à l'école maternelle ou dans la classe enfantine est d'un grand secours au C.P.; mais il arrive qu'elle doive y être prolongée.

Associé à l'enseignement de la lecture, qui fait apparaître les mots comme des assemblages autonomes de caractères déterminés, celui de l'écriture apprend à bien former les caractères manuscrits; l'enfant s'aperçoit vite que leur déformation l'empêche de se relire et de retrouver le sens de ce qu'il vient pourtant d'écrire.

L'enseignement au C.P. de l'écriture dite « script » restera facultatif. Le script, imitant les caractères d'imprimerie, facilite la lecture; le dessin de ses lettres est simple; il ajourne les difficultés, nombreuses pour le débutant, de la liaison des lettres. En revanche, il impose une étape supplémentaire, à laquelle il peut être paradoxal de soumettre ceux des enfants qui, à l'école maternelle, ont déjà appris l'écriture liée. Au surplus, il présente les inconvénients d'une écriture hachée: les intervalles entre les lettres, qui doivent être plus petits que les intervalles entre les mots, font difficulté. C'est pourquoi tout en recourant au script pour des titres ou des étiquettes, les maîtres peuvent juger bon d'économiser l'étape du script dans l'apprentissage de l'écriture.

Le crayon à bille et la pointe mousse seront les instruments préférés. Des instructions de 1965 ont déjà signalé les avantages du premier dans l'apprentissage d'une écritureursive « qui ne nécessite à aucun moment une pression différenciée de la main. Les traits sont d'une largeur uniforme et sont tracés d'un mouvement continu ». Mieux vaut désormais s'épargner les difficultés de la plume à bec.

On rappellera enfin que les écritures droite et penchée sont autorisées l'une comme l'autre depuis longtemps.

Si les occasions d'écrire ne sont saisies qu'à l'occasion d'exercices appelant l'attention sur d'autres soins que celui de l'écriture — travaux d'expression écrite, d'orthographe, etc. — on ne s'attendra pas à des chefs-d'œuvre de graphisme. Or, il est nécessaire que l'écriture devienne aisée, régulière et bien lisible. Le goût du dessin et le désir de produire un travail propre et plaisant pourront faire aimer les exercices spéciaux auxquels il faut recourir, sans mépriser les modèles ni les surimpositions.

Ce qu'il faut éviter dans ce travail, c'est que l'enfant, en s'efforçant à la régularité, perde cette aisance sans laquelle la lisibilité ne tarde pas à disparaître. L'exercice a des effets négatifs si l'enfant se crispe. La raideur, l'attitude contrainte, les contorsions trahissent une pédagogie qui évaille la répugnance de l'élève. Le remède sera souvent de reprendre les exercices d'initiation graphique de l'école maternelle dont l'exécution sera progressivement accélérée.

Les exercices spéciaux seront continués au C.E. 1. Mais les soins apportés à l'écriture dans les deux premières années de la scolarité élémentaire ne dispenseront pas d'en prendre d'autres dans les trois années suivantes. Le geste, il est vrai, devient plus rapide et plus vigoureux, mais ce peut être au détriment de la précision et de la propreté, auxquelles le maître doit veiller. Il ne comptera pas trop sur l'efficacité des réprimandes: celle

d'exercices de transcription bien faits est meilleure. En revanche, les « lignes » à titre de pensum sont — en toute classe — fatales à l'écriture. Les pensums ne sont d'ailleurs pas autorisés.

EXPRESSION ÉCRITE

L'enfant qui, en lisant, se familiarise avec le langage écrit a encore beaucoup à faire pour s'exprimer lui-même par écrit avec assez d'habileté. La majorité des collégiens, des lycéens, des adultes, n'y parvient qu'avec peine, tant sont tenaces la maladresse et la répugnance à rédiger.

Assurer avec succès les premiers apprentissages de l'expression écrite, c'est l'une des tâches les plus importantes, mais aussi l'une des plus difficiles qui incombent à l'école élémentaire. En s'efforçant de l'accomplir elle a connu beaucoup de déceptions, comme l'attestent les instructions antérieures.

Celles de 1923 voulaient mettre en jeu la motivation. Elles faisaient l'éloge de la « rédaction libre » dont le sujet est choisi par l'élève :

« De même que le dessin libre révèle chez maints enfants des qualités insoupçonnées (...), de même la rédaction libre mettra en valeur tantôt la spontanéité et la fraîcheur des sentiments, tantôt le goût littéraire, tantôt l'ingénuité intellectuelle de nos élèves. Et surtout elle leur inspirera le désir d'écrire, sans lequel tous nos efforts demeureraient vains ».

« Nous obtiendrons de meilleurs résultats quand non seulement nos leçons de français, mais toutes nos leçons, feront plus que par le passé appel à l'activité et confiance en la liberté de l'écolier ».

« Il ne semble pas que de très grands progrès aient été réalisés », constataient néanmoins les instructions de 1938. Elles s'attachaient à lever l'obstacle que celles de 1923 avaient involontairement posé lorsqu'elles prescrivait.

« dans le souci de « procéder par étapes » (...), 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 ».

Signalant le caractère artificiel de cette méthode, les instructions de 1938 ouvraient la voie à une pédagogie différente :

« 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 et 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 commence 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 ».

Grâce à ces conceptions nouvelles et à beaucoup d'efforts, les résultats remarquables ont cessé d'être rares, mais il faut bien avouer que l'échec reste encore trop fréquent.

Succès ou insuccès dépendent de tout l'enseignement du français et de toutes les activités de la classe, grâce auxquelles s'enrichissent et s'organisent les informations, les idées, les moyens d'expression dont l'enfant dispose. Mais dans le travail spécialement consacré à la rédaction, une ambiguïté continue de peser sur la signification de ce terme. Dans son acception scolaire la plus courante, il désigne un exercice caractérisé par certains types de sujets (narratifs, descriptifs, etc.), des exigences de développement, d'ordre, d'enchaînement des idées, et bien entendu d'expression claire et

correcte. Pour l'enfant, c'est une montagne à gravir. Or, d'évidence, quiconque donne forme écrite à sa pensée, rédige; et tout texte écrit que l'enfant a conçu lui-même — donc tout texte qu'il écrit sans le reproduire ni l'enregistrer sous dictée — est une rédaction. C'est en ce sens général que nous emploierons le terme, réservant celui de « narration » ou de « composition française » pour l'exercice qui sur un sujet donné, réclame des idées à trouver et à ordonner dans un développement de quelque ampleur — sans que le rédacteur dispose, comme dans le résumé d'un texte à transposer, ou se borne, comme dans le compte rendu, à présenter des faits.

La narration ou composition, exercice complexe de rédaction peut bien être regardée comme le couronnement de l'enseignement. Les exercices plus simples ont pourtant leur valeur propre. Le compte rendu, par exemple, exige la relation claire et fidèle d'une série de faits bien discernés. Il n'a donc pas pour seul objet d'accoutumer l'élève à des difficultés qu'il devra surmonter dans la composition. Tous les travaux de rédaction à l'école, du plus modeste au plus ambitieux, ont pour but de munir l'élève des moyens de l'expression écrite et de le rendre habile à s'en servir dans toutes les circonstances où il sera porté à le faire par obligation ou par goût.

Pour apprendre à écrire, il faut écrire beaucoup et souvent. Heureusement, des activités très diverses apportent l'occasion de rédiger. Il serait aisé de reprendre à ce propos l'énumération non limitative qui a été donnée pour les échanges oraux et d'y ajouter la mise en forme de raisonnements mathématiques, les résumés de discussions ou de textes, les réponses qu'appelle n'importe quel enseignement. Dans tous les cas, la tâche de l'élève est de trouver et d'agencer de façon intelligible les termes appropriés à sa pensée, laquelle se précise en prenant forme.

Les occasions de rédiger seront fréquemment saisies; les tentatives faites pour obtenir une formulation orale satisfaisante seront souvent reprises par écrit; et la rédaction se verra progressivement dépouillée de tout caractère exceptionnel et intimidant. Encore faut-il que l'enfant puisse essayer librement ses propres formulations. Il en sera empêché si l'intervention du maître est inopportune; elle n'aura d'efficacité que si le maître sait résister à la tentation, si commune chez l'adulte, de devancer l'enfant et de lui donner la solution toute faite.

Pour l'expression écrite, il peut encore paraître hasardeux à bien des maîtres, malgré les instructions qui les y invitent depuis cinquante ans, de faire confiance à la liberté de l'écolier; maints textes dits « libres » sont largement fautifs sans pour autant briller par l'originalité. Cependant, comme on peut invoquer aussi, et même dès le C.P., des exemples de réussite remarquables, on aura intérêt à se demander dans quelles situations pédagogiques ont été produites les rédactions tenues pour décevantes. Dans un texte enfantin que l'on était prêt à rejeter à première lecture, il arrive qu'on trouve, à mieux y regarder, l'ébauche d'une idée juste ou la trace d'un sentiment vrai. Une fois la ponctuation mise et l'orthographe corrigée, ce que l'enfant « voulait dire » apparaîtra plus nettement, encore qu'une mise au point puisse être nécessaire, qui respectera la pensée et l'apport de l'enfant.

Cette mise au point peut se faire par un dialogue direct entre le maître et l'auteur du texte, ou bien prendre une forme collective et s'élaborer au sein d'un groupe ou de la classe entière grâce à l'impulsion et aux suggestions du maître. Ce dernier veille à ce que les élèves reconnaissent eux-mêmes les défaillances du texte initial et à ce qu'ils proposent eux-mêmes des amendements. S'il s'agit d'une phrase de raisonnement, d'une brève réponse, d'un court résumé, voire d'un compte rendu plus étoffé, les rectifications ou les compléments nécessaires seront assez vite repérés. S'il s'agit déjà d'une tentative de narration, le travail de mise au point est plus délicat. L'essentiel est qu'il ne substitue pas à la pensée de l'enfant

une pensée étrangère, qu'il ne la surcharge pas d'ornements empruntés, mais qu'il la conduise au but vers lequel l'enfant était porté par son élan, et qu'il avait manqué, faute de moyens suffisants ou d'une réflexion assez soutenue.

Si l'enfant voit son intention faussée par les interventions de l'adulte, la narration lui apparaîtra bientôt comme un exercice dépourvu de sincérité, exigeant qu'il se guinde, qu'il simule, qu'il use d'expressions artificielles, arbitrairement réservées pour ce genre de circonstances. Voilà perdu l'élan qu'il aurait été si précieux de sauvegarder. Bientôt s'entendra le triste refrain : « Je ne sais pas quoi dire. » Cette impuissance regrettable s'explique aussi — et le fait est trop évident pour que l'on y insiste — par l'abus des sujets imposés, mal motivés. Et si l'on cherche, un peu tard, à réveiller l'intérêt chez l'élève en sollicitant ses souvenirs, en faisant appel à son expérience personnelle (mais pourquoi n'avoir pas mis à profit celle dont il était plein et dont il désirait parler?), que l'on ne s'étonne pas de trouver un enfant réticent à livrer ses confidences.

En ce qui concerne le texte libre authentique, précisons qu'il a des caractères propres qui le distinguent sensiblement de la rédaction à sujet libre. Sa fonction essentielle est de faciliter la communication au moyen de l'écriture, et en même temps de faire bénéficier la langue écrite du même élan naturel et spontané que la langue parlée. Non seulement l'enfant choisit le sujet, mais il choisit aussi le moment; il produit le texte quand il le souhaite, de sa propre initiative, sans être obligé de le montrer ensuite au maître — ce qu'il fait souvent, néanmoins, mais en dehors de toute contrainte.

Le texte libre prend toute sa valeur en rapport avec un ensemble d'activités à caractère coopératif : journal scolaire, correspondance et échanges scolaires, imprimerie à l'école... Il importe que le maître, avant de mettre en œuvre cette pédagogie, s'informe avec soin de ses techniques et ait le souci de travailler en équipe avec des collègues expérimentés.

Comme pour la lecture, il se peut bien que par divers moyens on arrive à pareille fin. De très bons résultats ont été obtenus par des maîtres qui, au C.P. ou au C.E. 1, suivent une gradation qui leur permet d'assurer à l'élève des moyens accrus ou affermis à mesure que s'ouvre un champ plus large à son expression écrite; autrement dit, d'armer sa liberté à mesure que s'en développe l'usage. La démarche est donc au début très prudente. Le court texte d'une historiette, qui a été lu, écrit, étudié, donne lieu à des questions très précises, appelant de brèves réponses, d'abord orales, puis écrites. Peu à peu les questions laissent davantage de jeu aux réponses. Puis viennent — inspirés par telle illustration du livre de lecture, tel épisode de l'histoire qu'il raconte — des légendes, de courts récits. Des réussites significatives ont confirmé que l'on peut même — sans dommage pour l'orthographe et la syntaxe dont ces textes enfantins montrent au contraire les progrès — obtenir au C.E. 1, voire avant la fin du C.P., de brèves rédactions qui résument une histoire en quelques mots.

Dans les classes ultérieures, les travaux de rédaction peuvent être particulièrement facilités par certains exercices auxiliaires.

La mise en ordre de séries d'images, photographies, documents, questions pour une enquête ou résultats d'enquêtes entraîne à percevoir des rapports de succession et de liaison. A cet égard, l'élaboration individuelle ou collective de récits en images assortis de légendes n'est pas à négliger, à condition de ne pas s'attacher plus aux dessins qu'aux formulations qu'ils appellent.

La reconstitution de texte offre un plus grand intérêt. Il s'agit de retrouver l'énoncé exact d'un texte, dont la classe aura d'abord pris connaissance. Ce texte n'est pas appris par cœur : s'il était tout constitué

dans la mémoire, il n'y aurait plus à proprement parler reconstitution, mais autodictée. Selon un procédé éprouvé, le maître le lit très clairement à plusieurs reprises, s'assure qu'il est entièrement compris, puis place éventuellement quelques jalons au tableau ; après quoi, la classe retrouve le texte par un travail oral qui, suffisamment poussé, aboutit à une reconstitution littérale. Il y a souvent avantage à écrire le texte au tableau à mesure qu'il est restitué.

Au C.E., et davantage au C.M., les sujets possibles de rédaction se multiplient au point qu'il est difficile d'en présenter un classement par types.

Certains sujets précèdent de l'organisation coopérative de la classe ; une délibération donne lieu à un court compte rendu mentionnant son objet, les options examinées, les principaux arguments échangés. Une décision doit être enregistrée. « Le journal de la classe », où ces documents sont insérés, peut aussi rendre compte d'incidents qui ont retenu l'attention des élèves. Il prend plus d'importance si des textes libres se rapportant à la vie de la classe sont jugés dignes d'y figurer.

Le journal scolaire imprimé en classe et diffusé dans le voisinage de l'école exige, tout comme la correspondance interscolaire, un travail d'équipe et met en jeu des motivations très stimulantes. Elles avivent l'attention portée à l'écriture, à l'orthographe, aux illustrations, à une belle présentation, à une rédaction claire et intéressante.

Mais les grandes sources de sujets sont les travaux de la classe, collectifs et individuels, actuels, passés ou en projet, les lectures, les enquêtes, les découvertes des activités d'éveil, les performances sportives ; ce sont les activités et distractions hors de l'école, les congés, les vacances, les voyages, les fêtes, les spectacles, les émissions de télévision ; c'est tout ce qui intéresse, émeut, intrigue, et que le maître connaît par ses entretiens avec la classe ; bref, tout ce qui est vécu ou imaginé par les enfants.

S'il arrive que des élèves ne saisissent aucune de ces multiples occasions de rédiger, le maître ne sera pas en peine de leur proposer des thèmes : le sujet est alors suggéré, sans que la façon de le traiter soit strictement imposée. Toutefois, dans la description d'un dessin ou d'un objet, le résumé d'un document, d'un épisode, l'exposé d'une observation, et en général dans les textes qui ont pour objet de donner des informations, le maître exigera de l'exacitude. Mais comme l'enfant, plus que l'adulte, est porté par la découverte du réel à franchir les frontières de l'imaginaire, il faudra, dans d'autres textes, accepter et même encourager leur alliance. Le maître n'aura pas seulement recours, dans ce domaine, aux grands thèmes de l'évasion (voyages, aventures, fictions) ; il saura également faire appel à des thèmes plus profonds, comme ceux qu'a décrits Bachelard et pour lesquels l'imagination enfantine montre une si remarquable préférence : l'air, l'eau, la terre, le feu, la maison.

Quant aux textes d'argumentation, qui posent, développent, défendent ou réfutent une thèse, ils n'appartiennent pas à l'école élémentaire. Toutefois, au fil de la rédaction, l'écollier peut être amené à justifier des préférences, une opinion. Dans ces textes comme dans les procès-verbaux mentionnés plus haut, une argumentation s'ébauche ; l'enfant apprend à s'expliquer.

On voit qu'à aucun moment, dans la progression décrite, la narration ne se propose d'une façon abrupte ; les travaux de rédaction y mènent presque insensiblement, et il n'y aura pas de difficultés à introduire au C.M. 2 la narration traditionnelle à sujet imposé, à condition de ne pas lui donner l'exclusivité et de toujours laisser un choix entre plusieurs propositions intéressantes.

Où il s'agit de texte libre, de rédaction à sujet libre ou de narration à sujet imposé mais avec variantes, le maître n'est jamais dans l'obligation

de faire part à la classe du travail d'un élève. Il peut avoir de bonnes raisons de s'en abstenir, ne serait-ce que parce que l'enfant aurait apporté sur des tiers ou sur sa famille des révélations pénibles ; mieux vaut alors ne parler de l'écrit qu'à son auteur, en se gardant de prendre une allure mystérieuse. Sans prétendre au rôle de psychiatre, le maître saura discerner ce que l'enfant peut avoir écrit par bravade, par détresse, par hantise, et faire preuve de tact et d'humanité.

Il évitera enfin de donner un « corrigé », qu'il l'ait écrit lui-même ou qu'il l'ait trouvé dans quelque « livre du maître ». Sa tâche n'est pas de faire prévaloir devant les élèves une seule manière de voir, de sentir, de s'exprimer. La meilleure façon de corriger une rédaction est de partir du texte produit par son auteur et d'essayer de mieux répondre à l'intention de celui-ci. Toutefois, le cas échéant, il peut être bon de présenter ensuite aux élèves un texte d'écrit sur un sujet analogue. Ils découvrent ainsi, sans y voir nécessairement un modèle à imiter, qu'il y a manière et manière de dire. Et c'est pour eux un enrichissement.

Ces précautions, ces soins n'empêcheront pas que l'école élémentaire ne laisse beaucoup à faire à l'enseignement du second degré. Les exigences que doit remplir dans notre langue l'expression écrite sont fines et multiples. La phrase française n'est pas aisément maîtrisée, encore moins la composition française. Pour presque tous les élèves, les qualités de clarté, d'aisance et de précision que l'on reconnaît à notre prose ne peuvent être acquises qu'après avoir été longuement cultivées, et des exigences prématurées de pureté et de rigueur les flétriraient. Ce qui importe surtout, c'est d'éveiller chez l'élève le goût et de créer l'habitude d'écrire, et de bien écrire ; c'est, en lui apprenant l'usage de moyens appropriés, de sauvegarder, dans son expression écrite, l'élan et la fraîcheur.

ACTIVITÉS SPÉCIFIQUES

VOCABULAIRE.

Il est normal que le vocabulaire de l'élève entrant à l'école soit encore pauvre, même si l'enfant comprend plus de mots qu'il n'en emploie ; l'école est là pour l'enrichir. Mais il y a bien des degrés dans cette pauvreté, qui varie selon le milieu, et qui ne doit jamais être reprochée à l'enfant. L'observation, renseignant le maître sur le vocabulaire dont disposent ses élèves, l'avertit de ne pas user sans explication de termes qui leur échapperaient. On veut que, progressivement, ils connaissent et comprennent plus de mots, qu'ils les emploient opportunément, que l'expression juste se présente d'emblée à leur esprit et qu'ils en viennent même à savoir la choisir à bon escient, ce qui réclame une perception aigüe des nuances de sens et des rapports de convenance entre les mots et leur contexte. On veut aussi que ces mots soient bien prononcés et orthographiés. Un tel programme exigera du travail jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, et au-delà. Comment l'école élémentaire va-t-elle remplir son rôle primordial ?

On lit dans les instructions de 1938 : « 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. » C'est aussi par la rédaction et son compte rendu, la reconstitution de texte, la préparation de dictées, c'est-à-dire en somme toutes les activités de la classe. Mais plus le vocabulaire est pauvre, plus cette réussite sera gênée ; d'où l'effort, déjà ancien et auquel les instructions de 1938 ont contribué, pour élaborer des exercices attrayants dont l'amélioration du vocabulaire serait

directement l'objet. Cet effort n'a eu que des résultats limités : les maîtres savent qu'en dehors de son application immédiate, la « leçon de vocabulaire » risque souvent d'être peu fructueuse.

Deux principes peuvent servir de guide. D'abord, c'est par le contexte que vit le mot, c'est le contexte qui précise son acception, qui lui confère sa valeur. Les listes de mots apprises par cœur ont donc été abandonnées et méritaient de l'être. Mais ce premier principe ne saurait suffire, et un second nous ramène à la motivation : la découverte et l'étude du mot ne sont fécondes que si elles satisfont à un besoin que l'enfant éprouve, soit qu'il cherche à s'exprimer, soit qu'il désire comprendre ce que d'autres disent ou ce qu'il est lui-même en train de lire.

Mais si précieuse que soit la liaison directe du mot à l'objet, au moment où à l'image, la nécessité d'expliquer des mots par des mots s'imposera avec une fréquence croissante, à mesure que l'enfant pénétrera plus avant dans le monde du langage. Un processus naturel le conduit d'abord à l'acquisition relativement rapide d'un vocabulaire où les termes concrets sont nombreux ; puis, les acquisitions continuant, son attention se porte davantage sur les distinctions de sens.

La conversation des adultes, la radio et la télévision munissent l'enfant de beaucoup de termes dont il ne saisit pas toujours précisément la forme et le sens. Ils peuvent exciter sa curiosité, ils se mêlent à son langage, mais s'y intègrent mal ; un travail de choix et d'éclaircissement incombe à l'école.

En même temps, tout au long de la scolarité élémentaire, les activités d'éveil, et aussi les activités mathématiques, contribueront à l'enrichissement du vocabulaire. Leur apport ne se limite pas seulement à des termes dont la précision fait le prix. Par les curiosités qu'elles suscitent, par l'intérêt des situations qu'elles proposent, ces activités provoquent une intense activité verbale.

La lecture n'en reste pas moins la grande pourvoyeuse de mots. Le sens du texte peut être perçu sans que celui de chaque mot le soit avec une égale précision : c'est ce qui permet la lecture courante. Cependant, chaque mot inconnu ou mal compris est un obstacle. Il est donc souhaitable que la lecture en classe n'apporte que peu de mots nouveaux, ou qu'elle fasse l'objet de quelques explications préalables, ou bien encore que les élèves la préparent à l'aide du dictionnaire. Il peut arriver que le maître juge utile de revenir après la lecture, comme après un compte rendu de rédaction, sur quelques mots qui méritent une étude particulière. Ils seront considérés d'abord à la lumière de leur contexte, mais on aura souvent à examiner comment ils pourraient être associés à des contextes différents.

Au C.P., les moments spécialement consacrés à l'étude du vocabulaire seront toujours très brefs : à ce niveau, en effet, les acquisitions verbales, considérables, s'opèrent à travers l'ensemble des activités fondamentales que nous avons décrites, et sans que l'on ait à s'appesantir sur l'examen des mots. Il pourra se faire qu'à propos de l'un d'entre eux, d'autres termes soient évoqués, de sens voisin ou opposé.

Au C.E., une première systématisation du vocabulaire est possible au moyen de fichiers individuels et de fichiers collectifs groupant les mots selon le sens et l'emploi. En général, une fiche portant une inscription nouvelle, œuvre de l'élève, ne sera digne de figurer — ou du classeur — que si l'écriture est lisible et l'orthographe correcte.

Au C.E. 2 et au C.M., les équivalences, analogies, nuances et oppositions de sens inspireront des exercices-jeux, partant non d'un mot isolé mais d'une expression ou d'une phrase simple, fournie de préférence par une autre activité. On imaginera des contextes où apparaîtront similitudes et différences. Il serait absurde, par exemple, de chercher « le contraire » de « rouge » — mais « vin blanc » s'oppose à « vin rouge » ; et « grave »

peut s'opposer, selon le contexte, à « souriant » (léger, gai, espiègle), à « insignifiant » (indifférent, sans importance), à « aigu », etc.

Des manipulations de mots utilisés à des constructions diverses prêtant à des groupements récapitulatifs conviendront au C.M. et même déjà au C.E. 2 : on peut construire, louer, acheter, habiter, vendre une maison ; rentrer, rester à la maison ; habiter une belle, grande, petite, vieille maison ; une maison neuve, moderne, de campagne ; visiter la maison voisine, de M. X..., etc. On admire une « belle maison neuve », et non pas une « neuve maison belle ». Commutations et substitutions offrent ainsi des exercices attrayants, qui éveillent ce que l'on peut appeler « les échos » des mots.

Ces échos ne relèvent pas forcément de la pure logique. Une expérience personnelle investit certains mots d'un pouvoir évocateur dû à leurs sonorités comme aux souvenirs auxquels ils sont associés. Des mots-aïmés en attirant d'autres, se prêtent à des associations imprévues : la leçon de vocabulaire peut devenir une fête du langage.

Il arrive que l'étymologie y serve. Les instructions de 1938 ne lui ont laissé aucune place dans l'enseignement élémentaire, où il serait en effet prématuré de l'introduire systématiquement. Elle fournit pourtant des indications riches de valeur poétique et propres à amuser ou à émouvoir les enfants. Que « compagnon » ait désigné celui avec qui l'on partage le pain ; que l'héliotrope se tourne vers le soleil ; que la dénomination du chrysanthème lui attribue des fleurs d'or, voilà des notions qui peuvent charmer. Mais il va de soi que le maître ne donne aucune indication étymologique sans l'avoir soigneusement vérifiée.

On voit que l'enrichissement du vocabulaire représente une œuvre de patience. Il faut donc mettre l'élève en possession de l'instrument de recherche qui lui évitera de rester désarmé s'il est seul devant un mot nouveau, ou bien s'il hésite sur le sens ou sur l'orthographe d'un mot déjà connu. Le dictionnaire est fait pour répondre à ces questions, et il a l'avantage de citer des constructions incluant le mot cherché. On doit entraîner les élèves à s'en servir le plus tôt possible.

Mais le dictionnaire est d'un usage difficile pour l'enfant, qui risque, surtout s'il est débutant, de ne pouvoir trouver la place des mots qui diffèrent de leurs voisins par la troisième ou quatrième lettre. S'il hésite sur le début du mot, la recherche est interminable. Il risque aussi de ne pas discerner parmi les divers sens du mot celui qui répond à sa recherche, ou bien d'être rebuté par des définitions savantes, ou bien encore de retenir surtout des formes rares, parce qu'elles auront fixé son attention par leur étrangeté.

On ne demandera donc pas aux élèves de se servir d'ouvrages volumineux qui, faits pour les adultes ou les adolescents, sont imprimés en petits caractères et abondent en termes dont la fréquence d'emploi est faible. On utilisera des dictionnaires pour enfants et l'on procèdera à un entraînement progressif. Des exercices de classement peuvent être utiles dès le C.P. ; au C.M. 1, où l'ordre alphabétique est acquis, il servira pour la répartition des fiches du classeur dont la constitution a été suggérée plus haut. Cet entraînement devrait rendre l'usage du dictionnaire familier dès que possible, de sorte qu'il puisse l'être au C.M. 2 pour l'ensemble de la classe.

ORTHOGRAPHE.

Connaître un mot, c'est aussi connaître sa forme écrite et les variations qu'elle peut subir. On décrie souvent l'enseignement de l'orthographe : ce n'est pas rendre service aux élèves. Une mauvaise orthographe est une gêne

dans les études, elle est aussi un obstacle pour nombre de jeunes gens à la recherche d'un emploi. Quant aux complications (atténuées d'ailleurs par l'arrêt du 26 février 1901 sur les tolérances grammaticales, qui méritent d'être mieux connus et qu'il faut appliquer), elles ne sont pas sans contreparties : des distinctions de sens entre mots homophones sont signalées par des différences orthographiques, et les marques écrites des accords sont nécessaires à la clarté des textes. Enfin l'observation, l'attention, la mémoire, la réflexion ne perdent rien de leur valeur pour s'appliquer à ces objets que constituent les mots écrits.

L'orthographe s'est trouvée impliquée dans les chapitres précédents. Il est certain, par exemple, que l'on ne saurait attendre une bonne orthographe de la part d'enfants qui liraient mal ou qui liraient peu. Mais les enfants qui savent lire, et même qui lisent beaucoup, sont bien loin d'être tous préservés d'une mauvaise orthographe, particulièrement lorsque leur attention est ailleurs. Le travail de rédaction soigneusement fait, bien corrigé, bien mis au net, est d'un grand secours ; mais aussi une orthographe déficiente rend l'expression écrite plus difficile et sa mise au point plus laborieuse. Toutes ces remarques obligent donc à prévoir des moments où l'orthographe sera l'objet principal de l'étude — étant bien entendu que dans les autres circonstances, elle ne sera jamais négligée.

La dictée est traditionnellement regardée comme l'exercice orthographique par excellence. Son efficacité est pourtant contestée. Elle a ses détracteurs et ses défenseurs, également passionnés.

Le mauvais usage qu'on peut faire de la dictée a suscité bien des critiques. Il n'est évidemment pas bon que cet usage soit immédiat. Les instructions de 1923 entendaient supprimer les dictées au C.P. et prescrivaient qu'ensuite elles devaient être préparées : « On n'obligera pas les enfants à inventer ou à deviner l'orthographe des mots inconnus, on la leur fera connaître d'avance ». Les dictées de contrôle, à côté des dictées préparées, ne devaient apparaître qu'au C.M. On regretterait que ces prescriptions modératrices fussent perdues de vue. On s'accordera pour rejeter la dictée d'un texte inconsiderément choisi, abondant en mots et expressions rares, en tournures inhabituelles ; ou la dictée-piège, accumulant à dessein les difficultés, modifiant même parfois à cette fin les textes d'auteurs, non sans dommage pour le sens et le style ; et la dictée épouvantail qui doit ses fâcheux effets aux rites qui l'entourent. Le barème fameux qui faisait correspondre à cinq fautes la note zéro a des inconvénients certains, puisque alors aucun progrès n'est mesurable tant que l'élève n'a pas passé le seuil des résultats seuls reconnus comme positifs. De même, qui songerait à défendre la dictée mal dictée parce que l'articulation n'est pas assez nette et que trop peu de précautions ont été prises pour que toute la classe puisse entendre également le texte ; ou la dictée inopportune ou trop longue, qui ne tient pas compte des signes de fatigue manifestés par les élèves ? Et que peut-on attendre d'une dictée punitive, qui remplace une récréation supprimée, en dépit du règlement ?

Mais le principe même de la dictée a été mis en question. Elle serait, sinon nuisible, du moins inutile, puisque d'une part la répétition des dictées n'empêche pas un grand nombre d'élèves d'accumuler les fautes, et que, d'autre part, certains de ceux qui réussissent en dictée semblent oublier l'orthographe partout ailleurs.

Les faits invoqués sont patents. Ils seraient décisifs s'il s'agissait de prouver que la qualité de l'orthographe ne dépend pas seulement de la pratique de la dictée. Nous avons vu qu'elle dépend de tout l'enseignement du français, lui-même lié à toutes les activités scolaires, et c'est ce que l'expérience confirme. Des exercices orthographiques spécialisés sont nécessaires. La gamme de ces exercices ne se réduit pas à la dictée, mais la dictée y a sa place.

La copie aussi. Elle est tombée en désuétude, parce qu'elle a été trop souvent considérée comme un travail mécanique et passif, voire un pensum. Dès lors, elle était exposée aux plus justes critiques. Pour que l'intérêt la soutienne, et que l'attention n'y fléchisse pas, il lui faut un but : on copie un beau texte pour en accompagner l'illustration ; on reproduit exactement une formulation frappante, que l'on veut retenir ou pouvoir retrouver. On écrit sans la moindre faute un texte que la classe doit conserver ou qui doit être communiqué à d'autres. Dans tous les cas on veille de près à l'écriture, à la ponctuation, aux majuscules, aux accents, facilement négligés dans la dictée parce que ces défaillances « ne comptent pas pour une faute ». Ce travail-là réclame quelque amour. N'hésitons pas à le réhabiliter et à le pratiquer opportunément.

La reconstitution de texte, déjà mentionnée, peut prendre diverses formes comme exercice orthographique.

Si un texte appris en leçon doit être littéralement reproduit en classe par écrit, de mémoire, sans qu'il y ait dictée préalable par le maître et recherche collective, on ne parlera pas de « reconstitution de texte », mais d'« autodictée », exercice très utile s'il est bien mené. Il peut s'agir d'un texte appris en vue de la récitation orale, et qui offre ainsi l'occasion d'un exercice sans faute : le nombre de ces textes étant généralement restreint, il semble qu'il n'y a guère d'abus à craindre. Il faut être davantage en garde quand les textes servant aux autodictées s'ajoutent à ceux que l'on fait apprendre à d'autres fins. Cet exercice doit avoir fait l'objet d'une préparation attentive et ne doit pas être rendu trop fréquent. Il ne doit porter que sur des textes brefs, surtout au C.E., où la reproduction littérale ne devrait pas être exigée systématiquement : il faudrait, dans certains cas, se contenter d'équivalence, et cette solution ne devrait pas être systématiquement exclue du C.M.

Si, par exemple, au C.P. ou encore au C.E., on a écrit au tableau, bien lisiblement, que « La tortue avance lentement dans le jardin », et si après avoir remarqué la majuscule du début, la graphie « tor » selon l'ordre des lettres, le « e » qui termine le nom de l'animal, le « an » d'avance comme dans maman, les deux « en » de « lentement » et le « t » qui termine ce dernier mot, on efface ce début de phrase pour demander aux élèves de l'écrire, il y a mobilisation spontanée de la série de remarques qui viennent d'être faites. Ces exercices de mémorisation immédiate, qui font appel à la mémoire visuelle, ont leur utilité en variant l'effort de l'enfant, mais ce qui est immédiat peut n'être pas durable.

La reconstitution différée et collective d'un texte non appris par cœur est un exercice complexe et difficile. La difficulté sera moindre, et le caractère orthographique de l'exercice sera plus net, s'il y a dictée par le maître d'un texte étudié la veille, ou même plusieurs jours auparavant. Il s'agit alors d'une variante de la dictée préparée, qui en comporte bien d'autres, en fonction des activités de la classe.

On retrouve donc la dictée dans plusieurs types d'exercices qui vont bien au-delà de son aspect traditionnel. Sous ses diverses formes, elle a sa valeur propre comme moyen d'investigation de la correspondance existant entre le langage articulé et sa forme écrite. L'orthographe spécifique ce que le langage articulé ne fait pas entendre, par exemple les apostrophes, que beaucoup d'enfants distribuent au hasard, les liaisons, qui peuvent altérer la configuration des mots, et maints accords. Pour vaincre ces difficultés la dictée est malaisément remplaçable. On remarquera toutefois que le moyen d'acquisition de l'orthographe est ici l'exploration du texte, la préparation de la dictée, plutôt que la dictée elle-même, celle-ci n'intervenant qu'à titre de vérification : elle couronne un travail fait pour éviter les fautes.

Ainsi entendue, elle est bien différente de l'exercice dont a pu abuser l'école d'hier, par imitation de la dictée d'examen, qui est un instrument de contrôle et non pas d'acquisition. Or, pour que le contrôle soit précis, il faut qu'il porte sur le résultat d'un travail préalable et bien déterminé. Il y a donc intérêt à délimiter le champ de ce contrôle. Si le maître s'attache à faire saisir des rapports syntaxiques, il pourra dégager la dictée des difficultés de vocabulaire, en écrivant au tableau les mots qui prêtent à hésitation ou en permettant l'usage du dictionnaire pour effectuer certaines vérifications. De même on peut lever les difficultés de syntaxe si la dictée porte sur les acquisitions de mots.

La répétition automatique en classe de dictées calquées sur l'épreuve d'examen a non seulement obligé les élèves à inventer ou deviner l'orthographe de mots inconnus — pratique génératrice, au C.M. comme au C.P., d'effroi ou d'indifférence —, mais elle a fait aussi de la dictée le type même de l'exercice non motivé. A vrai dire, il n'est pas aisé d'en faire un exercice auquel l'enfant s'intéresse; et c'est l'une des raisons pour lesquelles il convient d'en user avec modération. Il est pourtant possible de la relier heureusement à d'autres travaux, et d'obtenir ainsi qu'elle tienne l'attention en éveil. Ce peut être le cas, par exemple, lorsque les élèves ont à prendre note d'un texte élaboré par l'un d'entre eux (ou par plusieurs, travaillant en groupe); si le texte est dicté par son auteur, l'attrait de l'exercice peut en être accru.

Un plan de travail ou d'enquête, un canevas de recherche, des recommandations ou des consignes générales, les conclusions d'une étude dont chacun doit conserver la trace sont autant d'occasions favorables. La règle générale devrait être de faire de la dictée un exercice lié à des activités antérieures.

GRAMMAIRE.

Les vives discussions dont l'enseignement grammatical fait depuis longtemps l'objet ont pris de nos jours une ampleur nouvelle : la linguistique en progressant a posé des problèmes fondamentaux. La nouveauté et la richesse de ses points de vue, la profondeur de ses investigations, les perspectives qu'elle ouvre justifient le puissant intérêt qu'elle suscite. Mais force est de reconnaître que l'on en reste aux tâtonnements pour ses applications à l'école élémentaire. Les enquêtes méthodiques qui ont été entreprises n'ont pu donner encore que des résultats partiels, sur lesquels la discussion ne fait que s'engager et dont la vérification se situe dans l'avenir. Il serait pourtant fort malheureux que l'enseignement grammatical fût, en attendant, submergé par l'incertitude; et puisqu'il est l'un de ceux qui semblent donner le plus de déceptions, l'effort qui peut d'ores et déjà être entrepris pour l'améliorer ne doit pas être ajourné.

Au cours préparatoire

L'enfant qui entre au C.P. est capable de couler sa pensée dans certaines formes, de les varier, de construire des phrases, d'y associer des intonations, de manier des structures et de les lier les unes aux autres. Il emploie des verbes avec leurs sujets, des noms avec articles et adjectifs, il fait des accords. Tout cela, sans avoir besoin de connaître aucun terme grammatical ni aucune règle.

Or, avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, apparaissent les surprises et les difficultés de l'orthographe : elles offrent autant d'occasions de découvertes. Aussi le maître ne refusera-t-il pas son concours quand il pourra opportunément confirmer ou préciser une remarque de l'enfant, et même prêter l'appui d'une dénomination grammaticale usuelle, si le besoin s'en fait sentir.

Bien entendu, ces interventions du maître, au C.P., resteront fort prudentes. C'est avec sagesse que les instructions de 1923 se refusent à commencer dès cette classe « l'enseignement de la grammaire ». Cela n'a jamais empêché les maîtres avisés de tirer parti des premières observations grammaticales de l'élève, en ce qui concerne par exemple les majuscules par lesquelles commencent les phrases du livret de lecture, et les signes de ponctuation auxquels correspondent dans la dictation une attaque, une pause, un mouvement qui sont naturels. Voilà posés, et de la manière la plus simple, les fondements de la ponctuation.

Il en va de même pour les marques usuelles du genre et du nombre et pour leurs variations. Rien ne s'oppose à ce que l'on emploie dès lors les mots appartenant à la terminologie grammaticale, comme le féminin, le masculin, le singulier, le pluriel, le sujet, le verbe, quand vraiment l'occasion s'en présente.

Nous n'avons parlé que de la lecture ou de l'expression écrite, parce qu'elles se prêtent à l'observation visuelle : mais la même démarche peut s'appliquer à l'expression orale. Esquissée au C.P., elle trouvera dans les classes ultérieures un champ de plus en plus large, à mesure que les élèves développeront leurs lectures et que les textes étudiés et produits deviendront plus longs, plus nombreux et plus riches.

Caractère et valeur de cette démarche

Pour mieux caractériser cette démarche, rappelés comment se présente la leçon de grammaire habituelle. Les élèves « observent » un court texte ou une phrase modèle, tirés ou non du manuel, souvent sans rapport avec des activités antérieures et généralement écrits au tableau. Cette observation conduit à une définition ou à une règle. Ainsi s'opère, croit-on, la « prise de conscience » de faits et de rapports grammaticaux dont l'élève avait auparavant une notion intuitive, ou la découverte de notions nouvelles. Le maître pose des questions au sujet de la phrase écrite au tableau, les élèves doivent « trouver » la réponse — du moins s'il ne s'agit pas d'une révision, et si la leçon n'a pas été d'abord apprise dans le manuel. Ce serait donc une découverte sur injonction. Fréquemment la question est énoncée de telle façon qu'elle implique la réponse; et même, quelquefois, la réponse se faisant attendre, c'est le maître qui la donne. De toute manière, une fois la définition ou la règle formulée et la formulation apprise et récitée, on passe aux exercices d'application, car la notion est alors supposée acquise.

En réalité, c'est à partir des difficultés rencontrées ou des erreurs commises, dans des circonstances qui ne peuvent être fixées d'avance et au cours d'activités qui ne sont pas spécifiquement grammaticales, que se dégagent des faits et se perçoivent des rapports. Il est possible ensuite qu'une habitude naisse, qu'une nécessité s'éprouve; et le moment arrive où elle peut être invoquée.

Ainsi l'enfant passe de la pratique qui lui était familière à une pratique que l'on peut dire seconde puisqu'elle est déjà plus consciente et s'étend à des cas nouveaux et imprévus. Entre les deux pratiques que nous venons de distinguer se situe un événement décisif : la découverte. Le maître, qui l'empêcherait en la devantant par ses explications, la favorise en s'y intéressant quand elle se produit, et au besoin la sollicite avec discrétion. Si la remarque qu'il escompte n'est pas faite, il passe outre et attend une autre occasion; si elle l'est, il en tire parti, mais sans lourdeur ni insistance. Elle se renouvelera, faite par d'autres élèves ou par un même élève sur d'autres textes. La pratique seconde s'affermira par ces répétitions involontaires et nécessaires.

La « prise de conscience » est donc beaucoup plus nuancée et beaucoup plus souple que dans la leçon d'autrefois. Elle est aussi plus réelle,

car il y a quelque impropriété à parler d'une prise de conscience quand la notion nouvelle est communiquée par le maître et enregistrée par l'élève.

Définitions et règles

L'abus qui a été fait des définitions et règles n'est pas imputable aux instructions anciennes. « Il ne s'agit pas, lit-on dans celles de 1923, de formuler des définitions abstraites dont une connaissance approfondie ferait vite apparaître le caractère artificiel ». L'avertissement avait déjà été donné, avec insistance, par une circulaire datée du 28 septembre 1910, qui expliquait comment avait été établie la nomenclature grammaticale fixée par l'arrêté du 25 juillet 1910. Ce texte, malgré son ancienneté, reste aujourd'hui d'un grand intérêt.

« Les formes grammaticales doivent s'apprendre par des exercices pratiques appropriés et la syntaxe par l'observation méthodique des textes ».

« De parti pris, la Commission n'a pas donné de définitions. Presque toutes celles que les grammairiens ont proposées sont ou inexactes ou trop difficiles pour les petites classes, c'est-à-dire plus nuisibles qu'utiles à un enseignement rationnel ».

« L'enfant peut arriver par intuition à comprendre les premiers termes de la grammaire. L'observation bien conduite lui fera distinguer, dans un texte, les noms, les pronoms et les verbes sans qu'il soit absolument nécessaire de les définir ».

Ces avertissements n'ont pas suffi. L'abus des énoncés abstraits a été et demeure le fléau de notre enseignement grammatical.

Les dénominations utiles — qu'on évitera de compliquer — se donnent et se retiennent sur des exemples concrets, en évitant les généralisations abusives telles que : les verbes sont les mots qui expriment l'action du sujet. L'important n'est pas que l'enfant récite une définition du verbe, mais qu'il reconnaisse les verbes et sache les conjuguer ; et c'est à la possibilité de les conjuguer qu'il les reconnaîtra bientôt.

Si pour rendre plus juste l'énoncé d'une règle, on le complique, on le rend moins compréhensible pour l'enfant ; et même si la règle est exactement récitée, même si elle est comprise, c'est souvent peine perdue, car les règles apprises ne sont d'un secours réel qu'à celui qui se pose des questions sur ce qu'il écrit.

Pour que les règles en forme rendent quelque service, il faut qu'elles soient très peu nombreuses, claires, simples et que chacune apparaisse comme le « poteau indicateur » d'une pratique déjà repérée et suivie ; oralement élaborée en classe, la règle sera ensuite apprise, avec l'exemple joint.

Les exercices grammaticaux

Si l'exercice grammatical n'a pour but que de vérifier l'application d'une règle qui vient d'être énoncée, ou d'attacher des désignations aux mots d'une phrase, il est assuré de rester sans effet tant sur le langage de l'enfant que sur son intelligence des constructions ; et de fait, les exercices de ce type se révèlent inefficaces pour un grand nombre d'élèves. Il n'est pas moins certain que, mieux conçus et mieux motivés, les exercices grammaticaux peuvent être très stimulants et très profitables.

Tel est le cas d'exercices destinés, sans recours à la nomenclature grammaticale, à familiariser l'élève avec des structures qu'il ne mettrait pas spontanément en œuvre. C'est ce qui se produit par exemple pour les tournures interrogatives, et dans les exemples qui suivent, empruntés à des expériences récentes, faites sous l'égide de l'I.N.R.D.P.

Dans un C.P., la maîtresse a trouvé dans des textes d'élèves des phrases qui pourront motiver l'emploi de « qui ». Au lieu de « Geneviève a une poupée. La poupée ne parle pas », on a dit « Geneviève a une poupée qui ne parle pas ». La maîtresse demande s'il y a des élèves qui « auraient envie d'écrire deux petites histoires attachées avec le mot « qui ». Certaines des phrases alors produites sont réussies, d'autres comme : « Le petit âne qui s'ennuyait à la ferme » restent en suspens. L'exercice se poursuit oralement, et des élèves peuvent offrir des phrases plus satisfaisantes. Le terme « pronom relatif » n'a pas été prononcé.

La structure n'est pas encore fixée ; aussi la maîtresse organise-t-elle, quelques jours après, un exercice oral rapide qui fera jouer les réflexes. Elle propose deux phrases telles que « Françoise a une poupée, la poupée s'appelle Christiane ». Un élève donne la répartition : « Françoise a une poupée qui s'appelle Christiane » ; et ainsi de suite, la maîtresse variant les phrases d'« amorce ». Cette activité s'apparente aux « exercices structuraux » (en usage dans l'apprentissage des langues vivantes). Il faut choisir entre les occasions très nombreuses de les utiliser, et les mener avec entraînement, afin d'écartier les risques de monotonie et de passivité communs à tous les exercices destinés au montage d'automatismes.

Les transformations de phrases (par exemple, d'une affirmative faire une négative ou une interrogative), les substitutions (remplacement d'une structure par une autre, d'un mot ou d'un groupe de mots par un autre sans changement de structure), les déplacements (en particulier de compléments circonstanciels), les adjonctions ou soustractions à la phrase s'inscrivent dans le cadre qui vient d'être décrit, mais peuvent également donner lieu à d'autres exercices où la répétition intervient moins et la réflexion davantage. Ces exercices servent tout à la fois à affirmer l'usage de certaines constructions et à mieux élucider les notions qui les régissent, en introduisant en tant que de besoin les dénominations grammaticales. Il est conseillé aux maîtres de ne pas répartir ces exercices selon un ordre préétabli — celui, par exemple, d'un manuel — mais d'en user selon les besoins constatés, en faisant ces exercices le plus souvent possible à d'autres activités de la classe, que celles-ci se situent ou non dans l'horaire attribué au français. C'est ainsi par exemple que les activités coopératives peuvent susciter des exercices portant sur la manière de poser une question à partir de la présentation d'un projet, ou les activités sportives sur la manière d'énoncer une règle ou une consigne.

La reconstitution de texte, dont nous avons déjà parlé, offre un moyen souple et efficace de mettre les élèves en possession de structures variées. Elle peut porter sur un texte écrit dont l'observation préalable sera assez poussée pour permettre la mention de faits grammaticaux, mais sans qu'on s'attarde à leur analyse. On s'attachera au rythme, à l'enchaînement des phrases, aux groupes de mots et aux articulations dans la phrase. On utilisera de préférence de bons textes littéraires, exempts de complications ; ils présentent, en effet, une plus grande richesse de structures que des textes d'élèves même mis au point.

Problèmes de progression

L'habitude se perd de procéder par désignation, définition et subdivision d'espèces successivement introduites et minutieusement détaillées. Sans doute voulait-on munir d'abord l'enfant d'éléments simples, dont on lui montrerait ensuite le montage dans la proposition, dans la phrase. Pour aller du simple au complexe, on retardait ainsi le maniement des structures. Or la phrase forme une unité, où les mots se disposent en groupes. L'enfant qui constitue spontanément de tels groupes en reconnaît plusieurs types dès le C.E. Les déterminants du nom peuvent alors apparaître à l'intérieur de son groupe ; les adjectifs possessifs et démonstratifs, les pronoms se déterminent ainsi par substitution sans trop de difficulté et finissent par recouper

les autres éléments qui se dégagent du groupe ou des groupes sujet, du groupe ou des groupes complément.

L'ordre des constatations, découvertes et exercices nés de la lecture, de l'expression orale et écrite, des préparations de dictées, etc., ne peut, nous l'avons vu, se fixer d'avance. Une certaine progression, à caractère très souple, doit cependant être envisagée.

Pour l'ensemble des questions, la progression de 1961 peut encore servir, à condition d'être lue à la lumière des présentes instructions et des rectifications qu'elles apportent. On cherchera dans cette progression des indications non sur la formation des notions grammaticales, mais sur l'époque où il conviendra de les récapituler. Ces récapitulations, par lesquelles le maître s'assure que telle ou telle notion est bien possédée par toute la classe, donnent évidemment l'occasion de combler des lacunes et d'éliminer des incertitudes.

Les questions propres au C.M.

Du C.E. au C.M., les méthodes ne varieront pas. Des textes plus complexes, ou examinés sous de nouveaux aspects, prêteront à d'autres découvertes, du même type et par les mêmes voies que dans les premières classes élémentaires. Il est vrai, cependant, que les récapitulations deviendront plus nombreuses : encore faut-il savoir les limiter. C'est pourquoi nous demandons qu'il soit fait abstraction, dans l'usage que nous avons recommandé à titre provisoire des instructions de 1961, de la liste étagée, chargée qu'elle donne des « connaissances grammaticales » de l'issue du C.M. 2. Quant à la progression elle-même, rappelons que, depuis la circulaire du 20 juillet 1964, l'attribut de l'objet, le complément d'attribution, la distinction entre le sujet apparent et le sujet réel, les particularités orthographiques des indéfinis et des numéraux ne figurent plus parmi les connaissances requises à l'entrée en sixième. Remarquons toutefois qu'il serait surprenant que l'on n'eût pas rencontré dans les textes des phrases à sujet apparent distinct du sujet réel, et que cette rencontre n'eût donné lieu à aucune remarque. Si, par exemple, on lit qu'« il tombe de gros flocons de neige », on s'apercevra bien que le verbe reste au singulier, et que ce sont les flocons qui tombent.

Mais nous irons plus loin dans l'élagage d'un programme où figurent trop de notions que les élèves ne peuvent s'approprier, en fait, à l'école élémentaire. Renvoyant à la Sixième l'étude de la voix pronominale, on s'abstiendra au C.M. 2 d'étudier autrement que par des remarques sur des rencontres occasionnelles les règles d'accord des participes passés des verbes pronominaux. On s'abstiendra également de listes orthographiques de noms composés (quelques remarques sur les pluriels de ces noms suffiront). S'il faut apprendre, et avec soin, que certains verbes très usités se conjuguent à la voix active, avec l'auxiliaire « être » (et quelques autres verbes tantôt avec « avoir », tantôt avec « être »), cette étude ne doit pas se compliquer, même au C.M. 2, par les difficiles notions de transitivité et d'intransitivité.

Une autre simplification recommandable concerne les compléments du verbe. C'est peut-être la plus importante dans la pratique, parce qu'elle se rapporte à des notions anciennement et couramment enseignées. Après les compléments de lieu et de temps, on a distingué en effet ceux de cause, de manière, de but, de moyen, d'agent, de condition, et toutes ces étiquettes sont souvent exigées dans les analyses. Or, que le complément soit un nom avec ses déterminants ou une proposition, cet étiquetage est sans avantage appréciable. Aucune liste n'épuisera les nuances de sens possibles, et les catégories interfèrent. L'important est que les enfants, ayant acquis au C.E. la notion de complément du verbe, apprennent au C.M. à reconnaître le complément d'objet direct, condition du passage de l'actif au passif

(« le coureur atteint la ligne d'arrivée », « la ligne est atteinte par le coureur »). Quant aux compléments, de lieu et de temps, que les enfants reconnaissent aisément et désignent volontiers, il n'y a pas d'inconvénient à les nommer, même dès le C.E., mais comme exemple de complément de verbe, en faisant observer que les compléments donnent souvent toutes sortes d'autres renseignements.

Les conjugaisons

Les déconvenues apportées par l'enseignement des conjugaisons ne sont pas nouvelles. Selon un sondage statistique sur lequel les instructions de 1938 nous renseignent, on avait observé au certificat d'études que 55 % des fautes d'orthographe portaient « sur les formes du verbe, abstraction faite des fautes d'accord du participe passé ». Nos conjugaisons font difficulté pour de multiples raisons, telles que l'homophonie de l'infinitif et du participe passé pour les verbes du premier groupe ou la grande variété de formes que présentent de nombreux verbes du troisième groupe, parmi les plus usités en français. Il faut au maître beaucoup de patience et de persévérance pour ne pas renoncer trop tôt à revenir sur ce que les élèves « devraient savoir », mais en fait ne savent pas encore bien.

La persistance de certaines fautes peut être le symptôme de confusions tenues pour invraisemblables. La tenace confusion d'« être » et d'« avoir », en particulier, surprend l'adulte instruit. Elle a sa source dans le langage du jeune enfant, où elle se produit avant que soit bien perçue la différence entre « ai » et « est ». Elle risque de se maintenir plus longtemps qu'on ne l'imaginerait. C'est ainsi que « j'ai été », pour « je suis allé », devient aisément « je suis été », sans préjudice de « elles sont été », et qu'« avoir » est souvent substitué à « être » dans la construction des temps composés et des formes pronominales. Les erreurs de ce genre ne se corrigent pas en apprenant une liste de verbes intransitifs, ou tantôt transitifs et tantôt intransitifs. Mieux vaut recourir à des exercices analogues à ceux que nous avons décrits plus haut pour l'apprentissage des structures grammaticales, et se préoccuper d'habituer l'élève aux formes correctes : en les « apprenant » ensuite, l'élève ne fera qu'en confirmer l'usage.

Malgré ces soins, les remarques à faire, les fautes et les corrections se répèteront longtemps. Mais la répétition machinale et non motivée est vaine. Le grand adversaire est ici l'ennui, et c'est pourquoi l'emploi de conjugaisons en guise de punition est particulièrement nuisible.

Au surplus, la récitation répétée d'un temps de verbe, même rapide et exempté de fautes, ne garantit pas que l'élève saura reconnaître et écrire l'une des formes de ce temps lorsqu'il la rencontrera. Cette récitation a son utilité surtout comme récapitulation, et cette utilité même est le fruit d'activités bien antérieures : les formes que ce temps rassemble auront été séparément rencontrées dans les lectures, employées dans les textes rédigés, et au besoin dans des exercices ; elles auront donné lieu à des remarques, en particulier sur les terminaisons, telles qu'on les entend et telles qu'on les écrit. L'attention aura été portée sur des constantes : les terminaisons qui se retrouvent à une même personne (« s » pour « tu » ; « nt » pour « ils » ou « elles » ; « ons » pour « nous » ; « ez » pour « vous »), ou à un même temps (imparfait, futur, conditionnel présent) ; et l'occasion aura pu se présenter d'observer des exceptions comme « vous dites » et « vous faites ». Quand le moment sera venu d'étudier ce temps, mieux vaudra, d'ordinaire, ne pas commencer par le groupement des six formes. Il sera plus efficace de retrouver et de confirmer d'abord l'emploi oral et écrit d'une seule personne, puis de ceux ou trois.

S'il est possible de prévoir pour les conjugaisons une progression précise, il conviendra de ne jamais oublier les considérations de méthode qui précèdent. La progression que nous proposons énumère, pour chaque

classe, certains temps de certains verbes. Ce sont les temps dont l'étude doit être entreprise dans cette classe, et poussée jusqu'à la récapitulation. Mais il va de soi que les élèves se familiariseront au cours de la même classe avec d'autres formes verbales, selon le processus qui a été décrit.

Choix des verbes

- C.E. 1.** — Un verbe en « er » (type « chanter »), « avoir », « être », « aller ».
- C.E. 2.** — Les mêmes verbes, en ajoutant un verbe du type « finir », et les verbes « venir », « faire », « voir » et « prendre ».
- C.M.** — Les mêmes verbes, en ajoutant ceux d'une liste à répartir entre C.M. 1 et C.M. 2 : « partir », « recevoir », « devoir », « savoir », « vouloir », « falloir », « rendre », « boire », « croire », « dire », « écrire », « vivre ».

Remarques orthographiques sur les verbes en « cer », « ger », « ter », « uer », « yer ».

Ce choix tient compte du grand nombre de verbes très usités du troisième groupe. On a légèrement accéléré au début la progression actuelle et sensiblement réduit les exigences à l'issue du C.M. 2. En effet, si les conjugaisons étudiées dans les classes élémentaires sont bien sues, il sera facile d'y ajouter en sixième; tandis que, dans l'hypothèse contraire, tout reste à faire en sixième, avec échec probable.

Choix des temps.

- C.E. 1.** — Indicatif présent, futur, passé composé (le verbe étant désigné à l'infinitif, on fait évidemment connaître cette désignation).
- C.E. 2.** — Les mêmes temps, en ajoutant l'imparfait, l'impréatif (présent), le participe présent et le participe passé.
- C.M.** — Les mêmes temps, en ajoutant le plus-que-parfait, le passé simple, le futur antérieur, le conditionnel présent, les subjunctifs présent et passé, initiation au passif.

La circulaire du 20 juillet 1964 a déjà rendu facultative au C.M. 2 l'étude systématique du subjonctif imparfait et des conditionnels passés. Il en sera de même du passé antérieur. Cela ne signifie pas que le passé antérieur et le conditionnel passé deuxième forme, par exemple, seront négligés s'il advient qu'on les rencontre dans des textes : la démarche que nous avons longuement décrite vaut pour eux comme pour les formes composées du participe et de l'infinitif; et il va de soi que la première forme du conditionnel passé ne peut être ignorée.

Les formes du futur et celles du passé qui figurent dans la progression correspondent à des notions dont la perception peut être facilitée par des exercices introduisant des termes tels que « maintenant », « en ce moment », « aujourd'hui », « à présent », « demain », « plus tard », « ensuite », « la semaine (ou l'année) prochaine », « dans un mois », « hier », « avant-hier », « auparavant », « jeudi dernier », « l'année dernière », « il y a (ou il n'y a pas) longtemps »; des phrases avec un verbe au temps voulu seront alors construites à partir de ces expressions.

Les notions de présent, de passé et de futur étant liées, il faut, dès le C.E. 1, étudier un temps du passé de l'indicatif : on a choisi le plus usuel. Avec l'imparfait, dont la conjugaison est réservée pour le C.E. 2 (mais que l'on aura déjà rencontré dans les textes et qui aura donné lieu à remarques), les nuances deviennent plus subtiles. Il sera bon de construire des phrases qui exigent l'imparfait; de même, au C.M., pour le plus-que-parfait, le passé simple, le futur antérieur. Quant au conditionnel, on aura soin de construire des phrases avec « si », afin d'éliminer la faute « si

j'aurais ». Le passé simple, abordé et traité sans précaution, est une source inépuisable de barbarismes. On insistera surtout sur les formes de la troisième personne, plus usitées.

POÉSIE

De tout temps, et en tous pays, l'éducation a fait appel à la poésie : elle y puisait comme à une source de science, de sagesse et d'enthousiasme. La science a pris son autonomie; et il est arrivé que la trop sage exploitation scolaire des poèmes se fasse un peu morose. Pourtant, l'élève, touché par un poème, éprouve un pouvoir du langage auquel l'apprentissage de la seule communication pratique le laisserait étranger; et la poésie fait aimer la langue qui la porte. Que serait l'enseignement de la langue s'il la réduisait à ses seules fonctions prosaïques ? Il se priverait lui-même d'éclat, de chaleur et de joie. Dans un enseignement heureux, la poésie est présente; et il ne la cantonne pas dans un coin de l'horaire, il en reçoit tout entier le rayonnement.

Il a été reproché à l'école élémentaire de ne donner, au contraire de l'école maternelle, que peu de satisfactions aux besoins esthétiques de l'enfance et à son appétit de création. Il ne faut pas que ce reproche soit mérité. C'est surtout par la récitation que la poésie apparaissait dans nos classes, et l'on voyait dans cet exercice un moyen d'enseigner l'usage correct des mots et des tours de notre langue en mettant à profit le soutien que le rythme prête à la mémoire. Mais ces motivations, intéressantes pour le maître, sont nulles pour l'enfant; et une récitation apprise à contrecoeur ou par simple docilité ne donne pas de contact avec la poésie, elle en détourne.

Un poème ne doit pas être d'abord en classe un morceau qu'il va falloir apprendre; et le maître se trompe s'il s'attribue le choix des poèmes que tous ses élèves devront être prêts à réciter même s'ils ne les aiment pas.

Les résonances intimes qui font qu'un poème plaît à l'enfant échappent au maître; il se gardera de s'immiscer dans des motivations si profondes. Il lui appartient de présenter à la classe des poèmes susceptibles d'entrer dans la vie de celle-ci, et parmi lesquels il laissera à chaque élève la possibilité de choisir.

Pour cette présentation, le maître sera attentif aux demandes éventuelles des élèves; il pourra s'inspirer d'un thème d'études en cours, de même que le poème pourra suggérer un thème d'étude nouveau. De toute manière, le choix, que le maître ne se laissera pas imposer par un manuel ou un recueil, exige de sa part une recherche. Il sera guidé par sa sensibilité, sa culture, son goût — en n'oubliant jamais qu'il s'adresse à des enfants. Il fera au C.P. large place aux chansons et comptines; il ne les négligera pas dans les classes ultérieures. Il ne sera guère tenté, aujourd'hui, d'offrir en guise de poésie quelque versification moralisante, selon un usage qui semble bien appartenir à un passé révolu. Ses propres préférences ne justifieront pas non plus le choix de poèmes qui par l'ampleur descriptive ou oratoire, la portée philosophique, la rareté du vocabulaire, ou par la nostalgie propre à l'adulte ou au vieillard évoquant sa propre enfance, dépassent le degré de maturité intellectuelle et affective des élèves.

En revanche, une pratique déjà fréquente atteste qu'il est bon d'ouvrir à l'enfance un vaste champ poétique dont on l'a longtemps écartée. Les maîtres qui ont su faire appel à des textes bien choisis d'Apollinaire, d'Éluard, de Supervielle — dont les noms ne sont cités ici qu'à titre d'exemple — ont éprouvé que les enfants vont volontiers à des rythmes et à des sonorités non traditionnelles et aux images les plus imprévues. Il est sans doute à peine besoin d'ajouter que, pour leur donner ainsi accès à la

poésie contemporaine, on ne se croira pas tenu de les priver de La Fontaine et de Victor Hugo.

Pour présenter le poème, le maître le fera d'abord entendre. Le disque peut y servir, si la diction enregistrée est bien distincte et exempte de déclamation comme de vulgarité. Si le poème est dit ou lu par le maître, il se gardera de le présenter par une dictée, et il veillera bien à sa propre diction. Juste, elle sera exempte d'emphase et d'afféterie, libre aussi d'une timidité ou d'un parti pris d'impassibilité qui la rendrait égale et froide. La présentation enfin peut être faite par un élève si sa voix est assez forte et son élocution assez nette pour qu'il soit bien entendu. Au reste, si cette présentation est insuffisante, le maître la reprend en relisant ou redisant lui-même le texte en cause. La lecture silencieuse par les élèves ne vient qu'ensuite.

Faut-il expliquer ces textes ? On expliquera au besoin tel mot dont l'incompréhension serait un obstacle, mais la paraphrase, la glose, le commentaire sont propres à détruire l'attrait poétique. Il est naturel que l'enfant voie plus tard de lui-même, dans un poème aimé qu'il aura retenu, des significations qui lui avaient d'abord échappé ; et mieux vaut renoncer à présenter un poème qui exigerait trop d'explications. La pire erreur — fréquente pourtant dans les recueils scolaires — serait de dire aux enfants ce qu'il faut qu'ils admirent, à quel moment ils doivent être émus.

Parmi ces poèmes entendus en classe, certains plairont davantage. Des préférences personnelles se manifesteront, et la joie éprouvée à entendre des vers bien dits appellera celle de les bien dire soi-même. Elle peut être chez les enfants particulièrement vive, et elle est contagieuse. Pour dire le poème sans le secours du livre, il y aura des volontaires au C.M. dès le début de l'année scolaire, un peu plus tard sans doute au C.E. La désignation par ses camarades de l'élève chargé de dire en classe, ou au magnétophone, un poème destiné à des correspondants est aussi une source de plaisir et d'incitation à une bonne diction.

Bien dire un poème, ce n'est pas reproduire des intonations imposées ; c'est respecter les quantités, les accents, les rythmes ; c'est épouser le mouvement du vers en y accordant la respiration. Le maître s'attachera à communiquer aux élèves le sentiment des exigences de la diction. « Il faut (...) 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 » (Instructions de 1938). Le plaisir qu'apporte une diction juste permet ces exigences ; on ne les poussera pas jusqu'au point de le gêner.

L'enfant sera mieux aidé à percevoir et respecter les accents et les rythmes si l'étude du poème est associée à des activités de rythmique musicale et corporelle. Cela ne peut se faire qu'en classe. De fait, pour que les élèves « apprennent à apprendre » une poésie, il faut que quelques-unes soient apprises en classe, par audition et répétitions, éventuellement par une récitation à plusieurs voix ou par une récitation en chœur qu'il pourra être opportun de soutenir par un accompagnement musical. Le texte appris doit être su très exactement : du poème, rien ne doit être perdu ; au poème, rien ne peut être changé.

La technique de la reconstitution de texte peut être utilisée aussi dans cet apprentissage, car le rythme, la rime, les coupes, le mouvement que l'œuvre entraîne à épouser facilitent cette reconstitution et donnent à son exactitude une valeur particulière.

Le maître a soin que les textes sur lesquels porte l'apprentissage collectif soient de ceux qui plaisent le plus. Ils peuvent être désignés par

un vote après débat. Si la classe est d'avis partagés, des textes différents peuvent être étudiés par des groupes distincts.

Si après un tel entraînement et malgré l'exemple donné par des camarades plus entreprenants, certains élèves s'abstiennent encore d'appréhender individuellement un poème à dire en classe, le maître les invitera à le faire, tout en respectant leur liberté de choix.

Celle-ci peut s'étendre, pour chaque élève, à des poèmes qui n'ont pas été présentés à la classe — par exemple parce que le maître les a jugés trop difficiles. Bien entendu, cette liberté n'exclut ni les conseils du maître ni le cas échéant (mais ce cas sera exceptionnel) son refus de ratifier le choix de l'élève.

La bibliothèque de classe aura ses livres de poésie. Les poèmes qui auront eu le plus de succès au cours des années précédentes y seront rassemblés en une anthologie formée par le maître. Surtout, il encouragera les enfants à composer leurs propres anthologies, dans un cahier — ou un classeur — de poésie, librement illustré par eux. Ce trésor sera personnel, le maître n'exigera pas qu'il lui soit soumis. En classe, les enfants auront appris à écrire les vers de leur meilleure écriture, à bien répartir les blancs, les marges, à donner une belle image visuelle du poème. Ils sentiront bien que leur cahier de poésie a besoin d'être beau.

Les activités qui viennent d'être décrites, si fécondes qu'elles puissent être, ne satisfont pas totalement l'ambition de mettre en jeu les facultés créatrices de l'enfant. Peut-on définir des méthodes propres à le porter à une expression poétique autonome et sincère ? De premières expériences tentées à cette fin ont donné des résultats encourageants. Elles font appel au pouvoir de mots et de thèmes. Des mots du langage quotidien, tels que pain, rivière, nuage, fontaine, nuit, feu, sont comme munis d'une charge affective et figurative. A partir de tels mots, des associations verbales peuvent se former en réseaux, d'où se dégageront peut-être des ébauches de poèmes. Les thèmes du cheval, du vent, du feu, émeuvent la sensibilité de l'enfant, amènent un affleurement de souvenirs et d'images.

Nous en sommes encore, devant ces expériences, à une réflexion naissante. Mais sans recourir à une systématisation, l'accueil fait à la poésie dans une classe confiante favorise des expressions inattendues et touchantes de l'imagination enfantine. Des dessins, des coloriages, et tous gouaches en témoignent. Les écrits aussi peuvent offrir des trouvailles surprenantes. Sans s'appesantir sur elles, le maître montrera qu'elles lui ont plu. Peut-être certains textes prendront-ils forme de poèmes. Le maître s'y intéressera, sans s'extasier. Il s'abstiendra de procéder à une mise au point de ces textes, sans s'interdire de les insérer dans un recueil de classe ou d'y faire reconnaître un thème qui apparaît dans une œuvre de poète.

Ces trouvailles des enfants, ces tentatives d'élaboration poétique embarrassent parfois l'instituteur parce qu'il sait qu'elles risquent de susciter de pauvres imitations. Mais si la vanité n'a pas été flattée par des éloges inconsidérés, le défaut de succès ne causera pas de blessure.

L'essai manqué sera sans lendemain : ce n'est pas grave. L'essai réussi donnera du bonheur.

CONCLUSIONS

Un et continu dans sa diversité, l'enseignement du français à l'école élémentaire est tout entier en cause dans chacune des activités qu'il engendre. Tout exercice spécialisé, d'autant plus efficace que le maître le relie mieux au reste de son enseignement, concourt à une fin qui dépasse son objet immédiat. Chacun s'insère dans l'apprentissage d'ensemble grâce auquel la langue française devient pour l'élève l'instrument plus maniable d'une communication progressivement délivrée des contraintes de l'ignorance. A partir des notions qui sont déjà les siennes et de l'usage spontané qu'il en fait, c'est à un langage plus élaboré que l'élève s'initie et s'exerce par cet apprentissage, qui mobilise ses ressources linguistiques et les accroît en mettant en jeu son activité, son pouvoir d'observation et de raisonnement, sa mémoire, son imagination, sa « créativité ».

Ainsi orientées, les recommandations que l'on a lues s'inscrivent, comme il était annoncé, dans l'évolution en cours des conceptions pédagogiques, tout en s'harmonisant avec plusieurs des directives qu'offraient les instructions antérieures. Associées à la réorganisation que l'arrêté du 7 août 1969 a inaugurée en instituant le « tiers temps », ainsi qu'aux mesures prises pour fortifier la formation initiale et continue des maîtres, les méthodes préconisées sont déjà familières à ceux des instituteurs qui en ont démontré l'efficacité par l'exemple. Pour d'autres, elles seront plus nouvelles. S'ils participent à des stages d'information, s'ils enseignent dans une école à plusieurs classes et si elle est le lieu d'une coopération pédagogique effective, l'étape sera plus aisément franchie. Il appartient aux inspecteurs départementaux de l'Education nationale de tout mettre en œuvre pour y aider en s'intéressant plus particulièrement aux maîtres isolés. Au surplus, les présentes instructions recevront des compléments sous la forme de recommandations que je demanderai, éventuellement, à l'Inspection générale de formuler, et de fiches pédagogiques diffusées par l'I.N.R.D.P.

Nous nous bornerons pour finir à ajouter quelques indications sur l'organisation du travail détaillé dans les chapitres précédents.

L'abondance des possibilités peut embarrasser le maître. La classe offre sans cesse des occasions de lire ou de rédiger, occasions qu'il convient d'exploiter si l'on veut éviter de limiter la lecture aux leçons qui lui sont spécialement réservées, ou le travail écrit à une rédaction hebdomadaire — ce qui serait très mauvais. Les occasions de parler utilement sont multipliées, elles aussi. Lecture, rédaction, entraînement oral, qui appellent et suggèrent toutes sortes d'exercices, orthographiques, grammaticaux ou autres, fournissent en même temps maintes incitations au libre jeu de l'imagination enfantine. Comment ordonner efficacement toutes ces activités, en observant les gradations qui ont été marquées du C.P. au C.M. 2, et sans retomber dans l'ancien compartimentage ?

La difficulté varie beaucoup selon le style de l'enseignement. Les maîtres experts dans la mise en œuvre des méthodes actives et coopératives n'ont guère à craindre que l'attention de leurs élèves se dissipe en agitation ou se perde en rêveries. Au contraire, leurs élèves n'interrompent leur travail qu'à regret, et le danger serait de méconnaître, faute de signes apparents, la fatigue qui résulte d'un effort si soutenu.

Le travail motivé ayant sa dynamique, il n'est pas bon d'écourter les exercices que soutient l'enthousiasme, ce qui ne sera pas le cas, il s'en faut, des seules activités tenues pour ludiques. Il faut donc ménager des

pauses, non à des heures fixes, mais selon le rythme de travail, soit pour un repos total ou une dépense physique libératoire, soit pour des activités telles que le chant, une audition musicale, la conversation libre. La lecture silencieuse peut également servir d'intermède. D'une façon générale, il est bon de varier les activités, la variété étant par elle-même, à condition qu'elle ne soit pas factice et forcée, un facteur de détente. Outre ces pauses et cette variété, le remède à la fatigue intellectuelle qui naît d'un travail intense, se trouve dans la mise en œuvre du tiers temps toutes les fois qu'il peut être pratiqué.

Pour distribuer le travail dans l'année, le mois, la semaine et même la journée, le maître a besoin, néanmoins, de vues plus générales. Son choix réfléchi répondra nécessairement aux exigences de l'observation, de la motivation et de la cohérence.

L'observation attentive du langage des enfants dans les deux premières semaines de l'année scolaire — observation de leur langage oral au début du C.P., oral et écrit au début des classes ultérieures, les insuffisances étant ainsi repérées sur deux claviers — apportera bien entendu des indications spécifiques très variables. Le maître établit le dossier de ses observations et c'est en se fondant sur elles, sur les présentes instructions et sur les autres éléments de documentation pédagogique qui sont à sa disposition qu'il peut alors esquisser son plan de travail pour l'année. Si l'école comprend plusieurs divisions pour une même classe, la comparaison des observations et des plans, à laquelle il est souhaitable que le directeur participe, ne pourra manquer d'être féconde.

Il sera difficile, au C.P., de rassembler tous les exercices de lecture dans la seule matinée, étant donné leur nécessaire fréquence et la moindre durée de l'effort qui peut être soutenu par les élèves. Les activités d'éveil offriront heureusement bien des occasions de lire ; et les exercices d'écriture, les moments d'expression orale et écrite se grouperont d'une manière assez naturelle autour de l'apprentissage central, à tout moment.

Dans les classes ultérieures, toutes les occasions de lire continueront d'être saisies, quels que soient la nature et le moment du travail entrepris ; mais les séances de perfectionnement, encore indispensables (en particulier lecture à haute voix pour l'amélioration de la prononciation, de l'articulation, de la diction en général), devront se situer à des moments réservés de la matinée.

Dans ces classes, le double souci de la motivation et de la cohérence conduira le maître à déterminer, pour l'ensemble des enseignements dont il a la charge, un certain nombre de thèmes de travail. Tel thème d'une efficacité souvent éprouvée pourrait ne pas convenir à une classe donnée. Entre les sujets pour lesquels l'intérêt le plus vif se sera manifesté au cours des activités d'éveil et des entretiens, le maître se décidera, selon le parti à en tirer, compté tenu de ses propres connaissances et de la facilité pour les élèves de trouver des éléments d'information à leur portée. Il arrive que l'étude de certains thèmes puisse s'échelonner sur une seule semaine ; elle s'étendra d'ordinaire sur une période plus longue, selon la persistance de l'intérêt que manifesteront les élèves.

Quand un thème a été choisi, bien des questions se posent. Comment sera-t-il abordé ? Quelles sont les recherches qui pourront se faire rapidement, celles qui demanderont plus de temps ? Quels sont les documents disponibles, où les trouvera-t-on ? Qui pourra-t-on utilement interroger ? Comment diviser le travail ? Ces questions font l'objet d'un débat préalable et cet exercice d'expression orale aboutit d'une part à la formation d'équipes qui se partagent les tâches, d'autre part à l'établissement d'un plan de travail que chacun recopie soigneusement et conserve par devers soi.

Durant toute la mise en œuvre de ce plan, le maître s'assure que les élèves ne se laissent pas arrêter par des difficultés que ses conseils peuvent

leur épargner ou leur permettre de surmonter. Une documentation est réunie, elle est surabondante, elle doit être triée; certains documents se complètent, il faut grouper les informations qu'ils apportent. On lit, on résume, on recopie, on dessine, on dresse des tableaux synoptiques, certaines questions sont l'occasion d'enquêtes, de recherches en groupe, et conduisent à la présentation de petits exposés, d'autres à des travaux de rédaction contrôlée et de mise au point. Des ramifications et des développements imprévus apparaissent, et c'est à un risque de foisonnement que le maître doit veiller. Une étude bien réussie s'achève souvent par une exposition; de toute façon, le dossier constitué demeure dans les archives de la classe. Chemin faisant, de multiples occasions d'exercices systématiques auront ainsi été trouvées, et partiellement exploitées. Mais il serait bien excessif de vouloir rattacher systématiquement toutes les activités de la classe à l'étude exclusive d'un seul thème: le thème offre un fil conducteur: au maître de faire en sorte que ce fil ne devienne pas une chaîne.

Il n'est pas question d'examiner ici tous les autres problèmes que pose la conduite de la classe. Remarquons simplement, à propos de la correction des travaux écrits, que l'enfant est habituellement fort déçu si le maître ignore le résultat de son effort: c'est pour ceux qui ont fait de leur mieux que la déception est la plus grande. Si les travaux des élèves sont trop nombreux pour être corrigés tous en détail, le maître réservera une partie d'entre eux pour une vérification approfondie, en prenant soin qu'aucun élève n'en soit longtemps privé; les autres n'en feront pas moins l'objet d'une appréciation rapide. L'usage qui consiste à confier à chaque élève la mission de corriger le travail d'un camarade est à déconseiller, même dans le cas relativement simple d'une dictée: un tel procédé ne peut qu'engendrer les erreurs et les récriminations, si ce n'est la malveillance ou la complaisance réciproques. En revanche l'autocorrection, sous le contrôle attentif du maître, reste conseillée.

Formulées dans le cadre qui les limite, préparant l'avenir mais insérées dans la réalité présente, les présentes instructions ont pour objet d'aider les maîtres dans l'accomplissement pratique de leur tâche. Elles prendront valeur effective par l'action de chacun d'eux. Elles ne supprimeront pas les obstacles qu'opposent au maître des situations individuelles, d'origine souvent familiale ou sociale, qui exigent beaucoup d'attention et de surveillance, et deviennent moins pénibles dès que l'enfant trouve l'occasion d'un succès dans une activité scolaire quelle qu'elle soit. Notre espoir et même notre conviction est qu'en mettant ces recommandations en œuvre, l'école élémentaire rendra l'enseignement du français plus efficace, et qu'elle aidera mieux chaque élève, en évitant ce qui pourrait le décourager, à vaincre ses difficultés propres.

Le ministre de l'Éducation nationale,

J. FONTANET.