

Attention à la scolastique !

Je vous écris pour vous faire part des réflexions que me suggère la lecture du n° 6 de « L'Éducateur », consacré au texte libre, et que je viens de recevoir. Le camarade Ferlet, de l'Isère, y développe (p. 132 à 134) sa méthode d'utilisation du texte libre en vue de l'apprentissage de l'expression écrite.

Un enfant de sa classe, certainement bien doué (Jacques, 10 ans $\frac{1}{2}$) a écrit un très beau texte relatant la libération de son village par les Alliés. L'enfant y exprime sobrement son inquiétude, sa joie, en termes particulièrement heureux ; le récit des faits est alerte, bien composé. Évidemment, ses camarades ne pouvaient s'y tromper : le texte de Jacques fut choisi. Il allait subir un « traitement » immérité.

N'est-ce pas, tout d'abord, une erreur que de choisir comme texte d'étude, appelé à subir : mutilation, adjonctions, modifications, enrichissements, etc., etc., le meilleur texte libre de la classe ?

Mais voici que commence le travail collectif « d'analyse raisonnée » qui conduira à la « synthèse réfléchie ». L'erreur initiale que je viens de signaler conduit alors, me semble-t-il à d'autres erreurs.

Est-il souhaitable de remplacer : « J'entendis des applaudissements », par : « J'entendis crépiter des applaudissements nourris » ? Intégrer un mot mal connu des enfants et suggéré sans doute par le maître (crépiter), ou peu familier au sens figuré (nourri), dans une phrase simple qui s'en trouve ainsi surchargée sans raison essentielle, (j'entends par là, sans que cette adjonction satisfasse un besoin d'expression ressenti par l'enfant), c'est faire du vocabulaire — bien compris d'ailleurs — mais c'est seulement du vocabulaire. Je ne crois pas que l'enfant soit amené ainsi à préciser sa pensée. Pour deux raisons au moins. D'abord c'est lui seul qui est évidemment juge de sa propre pensée, et c'est la classe (et le maître) qui la « nuance à sa place, avec son approbation » (?) Mais, d'autre part, elle est « nuancée » mécaniquement, de l'extérieur, avec des matériaux (crépiter, nourris) qui ne sont pas intellectuellement familiers à l'enfant.

L'opération a, certes, un résultat valable : l'enfant acquiert deux mots nouveaux. Mais ce n'est pas le résultat visé. Opérer ainsi — et pourtant le camarade Ferlet s'en défend ! — c'est aller des mots à l'idée, c'est l'antique exercice « d'enrichissement de phrases » qui ressuscite !

Sans doute, on objectera : « Mais alors, vous n'aidez jamais l'enfant à dépasser la pauvreté, la sécheresse, de son expres-

sion spontanée. » Si, mais d'une manière qui me paraît plus rationnelle. Il faut laisser l'enfant s'exprimer librement avec les matériaux qu'il a à sa disposition, c'est-à-dire avec les mots, les expressions, les schémas syntaxiques qu'il connaît bien, parce qu'ils font déjà partie de son expression orale. Or, la valeur quantitative et qualitative de ce bagage linguistique et syntaxique va sans cesse croissant, elle est étroitement en rapport avec la courbe ascendante de son développement intellectuel global. Aussi, c'est par une lente mais sûre imprégnation scolaire (lecture, vocabulaire, grammaire, élocution, jeux dramatiques, etc.) et extrascolaire (conversations avec les adultes, affiches, spectacles de la rue, etc.), que ce bagage s'enrichit, se précise, se complète. L'action du maître, en ce qui concerne l'amélioration de l'expression écrite, doit donc être, à mon sens, indirecte. C'est dans la mesure où, en vocabulaire, les idées seront présentes en même temps que les mots ; c'est dans la mesure où, en grammaire, on partira de phrases vivantes et non de définitions dogmatiques ; c'est dans la mesure où les enfants liront, joueront de petites scènes, s'exprimeront oralement le plus souvent possible, que leur expression écrite deviendra peu à peu plus riche, plus précise, plus nuancée. Mais, j'y reviens, surcharger une phrase écrite par l'enfant, avec des mots qui ne font pas encore partie de son « acquis » linguistique ou syntaxique, c'est faire passer la charrue devant les bœufs. Et c'est faire croire à l'enfant, parfois, que la recette du « bien écrire » est simple : il suffit d'allonger la phrase. N'en fera-t-on pas ainsi des perroquets ? Ne sont-ils pas déjà enclins à utiliser des mots qu'ils connaissent mal parce que leur sonorité, leur nouveauté les a frappés ? N'encouragera-t-on pas ces phrases enjolivées d'adjectif, ce langage « fleuri », dont nous avons tous pu observer les effets chez certains enfants bien doués ? Et n'aurons-nous pas à nous reprocher de les incliner ainsi vers une sorte d'improbité intellectuelle ?

Remarque analogue : « Je sortis en hâte. Un spectacle splendide s'offrait à mes yeux », devient « Je sortis. Et que vis-je ?.. » Était-ce souhaitable ? Cette inversion interrogative, déjà peu familière à un adulte, n'est-elle pas plaquée brutalement, mécaniquement sur la pensée toute simple de l'enfant ? Ici encore, ce changement est prématuré. Il n'était pas souhaitable, du point de vue qui nous occupe : celui de l'apprentissage de l'expression écrite.

Mais voici des modifications qui me paraissent encore plus imprudentes. Jacques avait écrit : « Au crépuscule, on entendit de formidables détonations, on vit des lueurs d'incendie sur Pont de Claix, et on se coucha, très tourmenté. » Après correction, la

dernière proposition — pour varier les tournures employées — est devenue : « Aussi, se coucha-t-on très tourmenté ! » Je crois que la forme exclamatoire modifie profondément la résonance affective bien personnelle du sentiment que l'enfant avait su, spontanément, exprimer. L'exclamation me paraît participer de la joie ultérieure d'avoir échappé au danger. Mais l'enfant, rétrospectivement, nous faisait vivre ce danger. Sa phrase dans la nudité, et la sobriété de sa forme affirmative, traduisait avec une juste gravité, la sombre progression de son inquiétude vers l'angoisse du soir. Il me semble donc que la pensée authentique du petit Jacques, (il a revécu le souvenir de la journée tragique en l'écrivant), a été un peu méconnue, et cela pour un mince bénéfice : user du tour exclamatif.

Remarque analogue : L'enfant avait écrit : « Vers une heure de l'après-midi, un camion de patriotes revenait de Pont de Claix en criant : « Enlevez les drapeaux, les Allemands nous suivent : » Cette phrase est devenue : « Vers une heure de l'après-midi, de Pont de Claix, revenait un camion de patriotes et ceux-ci criaient ... » Un élève avait remarqué en effet : le camion ne peut crier. Sans doute. Mais que l'enfant ait écrit là, d'un jet, sous la poussée de l'image — gravée pour toujours dans sa mémoire — d'un camion bondé de patriotes, criant tous ensemble, et faisant irruption dans le village, cela aussi est certain, et cela ne mérite-t-il pas qu'on passe l'éponge sur la « faute » commise ? Cet enfant bien doué n'est pas appelé à la commettre souvent. Ici, ce n'était pas une faute, c'était une réussite heureuse. La phrase de l'enfant, directe et vibrante, traduisait bien son émotion. Maintenant, alourdie par l'inversion et le pronom surajouté, son ressort est brisé, elle nous fait perdre connaissance d'un fait, nous ne le vivons plus. Ici aussi, le bénéfice ne compense point la perte, il s'en faut.

Je crois donc qu'il ne faut toucher qu'avec la plus extrême prudence à ce que l'enfant a spontanément écrit. Car c'est le sentiment et la pensée qui appellent, d'eux-mêmes, la forme syntaxique et les mots les plus aptes à les traduire. On objectera peut-être que l'enfant n'a pas voulu, consciemment, traduire les nuances que je discerne dans son sentiment ou sa pensée. Encore que certains enfants ont des dons d'expression évidents, et même si ce n'était pas le cas ici, il n'en reste pas moins que s'il avait senti ou pensé autrement, il se fût exprimé différemment.

Je passe sur « l'objectivité » qui est demandée au petit Jacques (10 ans $\frac{1}{2}$). Il ne s'agit pas d'apprendre à relater objectivement des faits, du moins pas encore. (Est-ce possible à l'école primaire ?) Si l'enfant a su exprimer ce qu'il a senti ou pensé, qu'im-

porte que son message soit tout subjectif ? C'est l'acte même de l'expression écrite qui importe, non le contenu. Encore une fois, il s'agit de permettre à un activité vitale de s'exercer à son rythme, selon ses forces et ses possibilités propres.

Je crois donc, en définitive, qu'il ne faut s'engager qu'avec la plus grande prudence dans la voie de la correction collective du texte libre, en tant que cette correction, je le précise, est : modification, enrichissement. Corrigions collectivement les fautes d'orthographe, les incorrections flagrantes et impardonnables, les impropriétés manifestes, les fautes si fréquentes contre la concordance des temps, d'accord. Mais laissons à tout texte libre sa saveur originale.

Sans doute, comme le dit le camarade Ferlet, les pédagogues attardés crieront à « l'absence de méthode ». Mais ils auront tort. Il n'y a pas, il ne peut y avoir de méthode figée, codifiée, pour apprendre du dehors, mécaniquement, ce qui est, sans exagération, un besoin majeur, une nécessité vitale : communiquer sa pensée aux autres par la parole, l'écriture, le dessin, la mimique et le dialogue. Ce qui convient à l'un, en ce domaine, est prématuré, — ou dépassé, — pour d'autres ; et l'enseignement collectif est peut-être ici une servitude à vaincre, plus qu'une circonstance favorable.

Je ne prétends certes pas détenir la Vérité en la matière : il n'y a pas de dogme pédagogique. Mais j'ai cru bon d'exposer mon point de vue. Je ne sais ce qu'il vaut, et je vous serais bien particulièrement reconnaissant, M. Freinet, si vous vouliez bien préciser votre pensée sur ce point que j'ai essayé de développer en opposant mon point de vue — un peu brutalement, peut-être, mais que le camarade Ferlet m'en excuse : ce n'est qu'une discussion « pédagogique » ! — à celui d'un autre éducateur.

Fernand GARRIGUES,

Instituteur public

à Ganic, par Castelmau-Montratiat (Lot).

*
*
*

Nous nous expliquerons dans un prochain article. Nous faisons nôtre une partie des réserves de notre camarade Garrigues. Nous affirmons cependant la nécessité aussi de travailler, non dogmatiquement, mais avec les enfants, pour les aider à toujours mieux exprimer leur pensée profonde. Il s'agit, certes, de ne pas manquer le coche et de ne pas faire de cette aide substantielle et vivante un nouveau sujet de leçons qui risquerait de brimer la pensée enfantine.

Entre les deux dangers, il y a un passage possible. C'est celui que nous tâchons de défricher et d'éclairer. — C. F.