

Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 28 (1937)

Artikel: La réforme de l'enseignement du dessin
Autor: Berger, Richard
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-112469>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 12.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

PREMIÈRE PARTIE

La réforme de l'enseignement du dessin.

Quand un professeur de dessin veut faire quelque chose en faveur de la branche qu'il enseigne, il commence presque toujours par exposer les nombreuses preuves de l'importance qu'elle a, ou plutôt qu'elle devrait avoir. C'est que, pour la classe intellectuelle de beaucoup de pays, le dessin n'est qu'une branche accessoire, presque superflue, et dont on fait volontiers le sacrifice afin de se concentrer sur « l'essentiel », qui sont les lettres et les sciences.

Dans cette étude, nous ne nous attarderons pas à défendre la cause du dessin pour la bonne raison qu'en Suisse personne ne songe à nier la nécessité d'un enseignement artistique. Les deux heures hebdomadaires de dessin sont devenues une tradition dans toutes les écoles. Il est superflu de prendre leur défense.

Au contraire ! Le corps enseignant en vient à considérer maintenant le dessin, l'écriture, les travaux manuels comme des remèdes contre « l'abus de l'intellectualisme », de l'étude livresque, que l'on accuse d'être un danger pour la jeunesse. Pour ne citer qu'une preuve de ce revirement, nous rappellerons que tout récemment, en 1935, la Société vaudoise des maîtres secondaires a déclaré que « la culture secondaire est menacée par l'encyclopédisme sans cesse renaissant » ; et la commission nommée pour étudier les moyens capables de remédier à cet état de choses a proposé :

... de développer dans la mesure du possible les aptitudes manuelles dans le but de détourner des études supérieures les élèves qui n'y sont attirés que par absence de goût pour d'autres activités.

... dans les classes inférieures, de diminuer le nombre d'heures affectées aux branches principales au profit des branches secondaires, telles que le dessin, les travaux manuels, l'écriture.

Après ces conclusions d'une enquête émanant d'une association essentiellement composée de maîtres de langues et de sciences, toute plaidoirie en faveur de ces branches taxées autrefois « d'accessoires » serait oiseuse. Il y a maintenant un travail beaucoup plus important à entreprendre, celui d'examiner si *nos méthodes officielles de dessin sont bien au point*. Puisque les maîtres mêmes des cours généraux érigent le dessin en branche indispensable au bien des élèves, n'est-il pas de notre devoir, à nous autres, maîtres de dessin, de reviser nos méthodes, *de les conformer aux conceptions de la pédagogie moderne*, afin de mériter la confiance que l'on met en nous ?

La documentation. Pour élaborer, choisir ou réformer une méthode, il est indispensable de connaître à fond les expériences qui ont été faites dans le pays et à l'étranger, et les tendances qui se font jour après ces expériences. En un mot, il faut être documenté pour pouvoir juger sainement et sans parti-pris.

En ce qui concerne le dessin, la documentation didactique se trouve consignée surtout dans :

I. *Les rapports et comptes rendus des sept congrès internationaux du dessin* de Paris (1900), Berne (1904), Londres (1908), Dresde (1912), Paris (1925), Prague (1928), Bruxelles (1935).

II. *Dans les journaux et revues consacrés à l'enseignement du dessin* depuis un demi-siècle.

III. *Dans les manuels de dessin publiés par des spécialistes.*

IV. *Dans les collections consacrées à l'enseignement du dessin.* En Suisse, il en existe une depuis 1930, c'est l'*Institut pour l'étude du dessin chez les jeunes* (par abréviation : I. I. J.), qui est installé dans le Pestalozzianum à Zurich. Les dessins d'enfants, provenant de tous les pays, y sont classés dans des armoires à tiroirs, avec fiches et selon la nationalité ou le genre.

La Fédération internationale. De bonne heure, on avait senti la nécessité de coordonner les efforts qui tendent à perfectionner

l'enseignement du dessin en créant un organisme servant d'intermédiaire entre les diverses nations, afin de faire connaître d'un pays à l'autre toutes les expériences utiles. Déjà le premier congrès international du dessin (Paris 1900) avait constitué un *Comité permanent international* dont le président fut choisi en la personne de Paul Colin, inspecteur général de l'enseignement du dessin, à Paris. Mais au congrès suivant (Berne 1904), ce comité provisoire fut remplacé par un organe beaucoup plus important : la *Fédération internationale pour l'enseignement du dessin et des arts appliqués à l'industrie*, dont le Bureau permanent devait être suisse pour des raisons de neutralité. Ce Bureau de la Fédération était chargé d'organiser les futurs congrès internationaux, de centraliser tous les documents et renseignements relatifs à l'enseignement du dessin, et de publier un bulletin en trois langues, allemand, français, anglais, pour servir de lien entre les diverses sections nationales.

Furent nommés comme président de la Fédération : M. Fritschi, conseiller national à Zurich, et comme secrétaire général : M. Ph. Ritter, prof. à Berne. Tous deux sont morts aujourd'hui. A part une interruption pendant la guerre, la Fédération n'a cessé de remplir son rôle, dans les limites de ses possibilités financières. C'est elle qui a organisé les congrès de 1908, 1912, 1925, 1928, 1935. Depuis 12 ans, son président est M. le Dr Specker, professeur à l'Ecole cantonale de Zurich. Son secrétaire général est actuellement le soussigné. Le comité de la Fédération a tenu au printemps 1936, à Paris, plusieurs séances avec le Comité de l'association française des professeurs de dessin pour organiser le prochain congrès international qui aura lieu en 1937 à Paris, pendant l'exposition des Arts et Techniques.

Grâce aux archives de la Fédération et aux abondantes informations qui nous parviennent constamment de tous côtés, il nous a été possible de rassembler la documentation la plus complète qui existe dans le monde entier.

Exposer le problème de cet enseignement du dessin, même d'une manière succincte, exigerait au moins dix volumes. Puisqu'ici nous devons nous limiter, nous ne ferons qu'indiquer les conclusions de notre enquête sans donner les justifications et références, à notre grand regret.

Nous avons cherché à être aussi impartial que possible et à nous libérer de toute opinion personnelle ou préconçue. Si néanmoins nos conclusions devaient contredire les opinions de tel ou tel collègue, nous serions en droit de prier celui-ci de faire au moins une partie de l'effort que nous soutenons depuis plusieurs années : celui de se documenter avant de juger.

Les tendances modernes de l'enseignement du dessin. La méthode de dessin actuellement en vigueur en Suisse romande date de 1909. Elle a été exposée et précisée dans le *Guide méthodique du dessin* publié la même année par le Département de l'Instruction publique du canton de Vaud.

Avant 1909 l'enseignement du dessin était fondé généralement sur la copie de modèles lithographiés ou sur l'exécution de motifs floraux ou géométriques d'après des mesures dictées à l'élève (Méthode dite de « La Chaux-de-Fonds »). Les maîtres se contentaient d'apprendre aux élèves l'imitation correcte de formes. L'imagination était complètement absente de cet enseignement.

A cette méthode, qui n'exerçait que la main, on substitua en 1909 la méthode du *dessin d'après nature* qui développe avant tout l'observation. Plus de modèles lithographiés, mais la nature, les fleurs, les objets pris dans l'entourage de l'enfant ; puis la composition décorative basée sur la documentation florale.

Cette réforme fut saluée au début avec enthousiasme. On rivalisa d'ardeur dans l'étude de la nature. Les maîtres de l'ancienne école montrèrent beaucoup de bonne volonté à se mettre au courant de la nouvelle méthode. Peu à peu ils furent remplacés par de plus jeunes formés à l'Ecole normale déjà. On est donc en droit de nous demander pourquoi la question de la réforme se pose déjà de nouveau. L'enseignement du dessin aurait-il donc évolué depuis 1909 ?

En effet, il a évolué. Il s'est même complètement transformé depuis quelques années. Celui qui enseigne le dessin comme on le lui a appris autrefois, celui qui s'est composé un petit programme qu'il répète chaque année, celui-là ne peut connaître cette évolution. Pour la connaître, il faut sortir de son canton, de son pays ; il faut visiter l'étranger, participer aux congrès ; et surtout étudier sans parti-pris les nombreux ouvrages

qui paraissent à l'étranger et où sont consignés les résultats des nouvelles méthodes. Si les pédagogues suisses avaient toujours volontairement ignoré l'étranger en se renfermant dans leur tour d'ivoire, notre pays ne connaîtrait ni Herbart, ni Froebel, ni Montessori. On juge de la perte. Dans le domaine du dessin, nous ne pouvons pas non plus nous passer des autres nations, dont les ressources et le champ d'expérience sont infiniment plus riches que les nôtres. Ceux qui ont réformé l'enseignement du dessin chez nous en 1909 se sont pourtant bien inspirés d'un pays étranger : la France. Pourquoi ces mêmes personnalités refuseraient-elles aujourd'hui tout ce qui vient de l'étranger en disant « nous faisons aussi bien qu'ailleurs »... *sans aller voir ce qu'on y fait ?*

Ce n'est point par snobisme, par dédain pour le génie suisse ou romand que nous irons voir de l'autre côté de la frontière, c'est pour faire profiter notre pays des précieuses trouvailles faites par d'infatigables chercheurs disséminés dans le monde entier.

D'où vient la réforme ? Toutes les nations n'ont pas contribué également à l'amélioration de la didactique du dessin. Les unes telles que l'Espagne, l'Italie, l'Angleterre etc., n'innovent guère et se contentent de suivre le mouvement. La France a montré la voie au début du siècle, puis a stabilisé son enseignement sur la méthode du dessin d'après nature.

Mais d'autres pays sont partis de l'avant sous l'impulsion de pionniers bien connus : ainsi l'Autriche dans le domaine du dessin libre, la Tchécoslovaquie dans celui des arts graphiques, l'Allemagne dans celui des techniques, etc.

Déjà au 1^{er} congrès international du dessin, à Paris, en 1900, on avait constaté que les peuples germaniques sont beaucoup plus progressistes que les Latins dans le domaine spécial de l'enseignement du dessin et une explication fort juste de ce fait avait été donnée par le professeur français A. Keller (cité dans le rapport officiel du congrès, p. 110).

« C'est encore du Nord que nous vient la lumière, car dans tous les pays du sud de l'Europe la préoccupation d'art ne vit que dans les œuvres magnifiques du passé ; le dessin négligé à l'école ne s'exerce guère que sur les copies et l'on n'en est encore uniquement qu'au nez, aux yeux et aux oreilles de lugubre tradition. »

L'explication est exacte. Il faut malheureusement constater que ce glorieux passé dont s'enorgueillissent les peuples latins est précisément ce qui les retient dans l'ornière. Il vaudrait mieux qu'ils regardent en avant, comme le font les nations sans grandes traditions artistiques et non en arrière.

Le dessin impressionniste et le dessin expressionniste. Pour faire comprendre les principes suivant lesquels les peuples germaniques ont réformé leur enseignement du dessin, nous devons tout d'abord préciser la signification de deux termes importants.

Il existe deux sortes de dessin quant aux sources d'inspiration. L'une consiste à reproduire plus ou moins fidèlement ce que l'on voit. C'est le dessin *impressionniste*. Si le modèle est un objet, une plante, un paysage réel, le dessin est dit *d'après nature*. Mais quand le modèle est un dessin ou un tableau, on dit que c'est de la *copie*.

L'autre dessin consiste à *exprimer* une idée, une image, *sans modèle* réel ou graphique. C'est ce qu'on désigne par dessin *expressionniste* par opposition au dessin *impressionniste*. Le dessin libre, le dessin de mémoire ou d'imagination, la décoration géométrique ou abstraite, sont autant de formes du dessin expressionniste. On pourrait objecter que dans le dessin libre ou de mémoire, on reproduit souvent ce qu'on a vu antérieurement. Sans doute, la séparation entre les deux dessins, impressionniste et expressionniste, n'est pas tranchée. On ne tire rien de rien. Quand on invente un paysage, une scène, on concrétise inconsciemment des réminiscences de choses vues. Au point de vue de la méthode, cependant, la différence entre les deux dessins est très nette. Pour le premier, on travaille *d'après un modèle*, pour le second *sans modèle*.

La digression ci-dessus nous permet maintenant de préciser l'évolution actuelle de l'enseignement du dessin : *de plus en plus on abandonne le dessin impressionniste pour le dessin expressionniste*. Cette évolution n'atteint pas le même degré dans tous les pays : alors qu'elle est fort avancée et même accomplie dans les pays germaniques et anglo-saxons, on commence à peine à en parler dans les pays latins.

Voici en quelques mots les principes qui sont à la base de la réforme :

Il faut partir du dessin de l'enfant et non du dessin de l'adulte. Ce principe est analogue à celui de la méthode Montessori. C'est aussi le même qui sert de base à la réforme de l'écriture, réalisée actuellement.

Ces tendances modernes ont été maintes fois exposées dans la presse de langue allemande qui s'occupe du dessin. Le mot d'ordre est maintenant :

Vom Kinde aus ! Nicht von den Erwachsenen.

L'idée en France n'est pas nouvelle ; elle a été lancée par le prof. Luquet de Paris, dans un ouvrage fort bien documenté sur « Le dessin enfantin ». Il faut étudier les goûts de l'enfant pour découvrir la méthode qui lui convient le mieux. Or l'expérience montre qu'au dessin impressionniste l'enfant préfère de beaucoup le dessin expressionniste. C'est donc une erreur de lui imposer dès le début le dessin d'après nature, pas plus que la copie de modèles lithographiés. Le dessin d'après nature ne doit venir qu'en dernier lieu, une fois que l'enfant y a été préparé par le dessin d'imagination. La « *Bremische Lehrerzeitung* » (15.V.1930), affirme catégoriquement :

« Das naturalistische Zeichnen ist zu verwerfen. Die Kräfte des Kindes sind zu wecken... Das Kind ist nicht Impressionist, sondern Expressionist. Es zeichnet nicht, was es sieht, sondern was es weiss. »

D'où cette conclusion naturelle (qui sert de base à toute la méthode Rothe en particulier) : Au lieu d'obliger l'enfant à reproduire sur le papier un modèle (objet ou dessin) avec ses dimensions exactes, il est plus conforme à sa psychologie de lui faire imaginer quelque chose de nouveau, de le laisser créer de l'inédit. Délivré du souci de prendre continuellement des mesures, l'enfant donne libre cours à son dynamisme : il dessine plus vite, davantage et avec plus de joie. Il n'est plus comprimé par la crainte de ne pouvoir reproduire assez fidèlement ce qu'il voit. Et, chose curieuse, il arrive tout aussi bien à dessiner correctement par la nouvelle que par l'ancienne méthode.

Au premier abord cela semble une hérésie ! Mais les faits sont là pour le prouver. En 1930 déjà, M. Sichler de Genève signalait dans l'*Educateur* les expériences du prof. Kerschensteiner, expériences exposées dans l'ouvrage *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*.

« Ces expériences, écrit M. Sichler, faites sur un très grand nombre d'écoliers d'Allemagne, ont permis de constater que les élèves qui avaient dessiné ordinairement d'après nature faisaient les mêmes fautes et n'étaient pas plus avancés que ceux qui, durant la même période, avaient dessiné d'imagination.

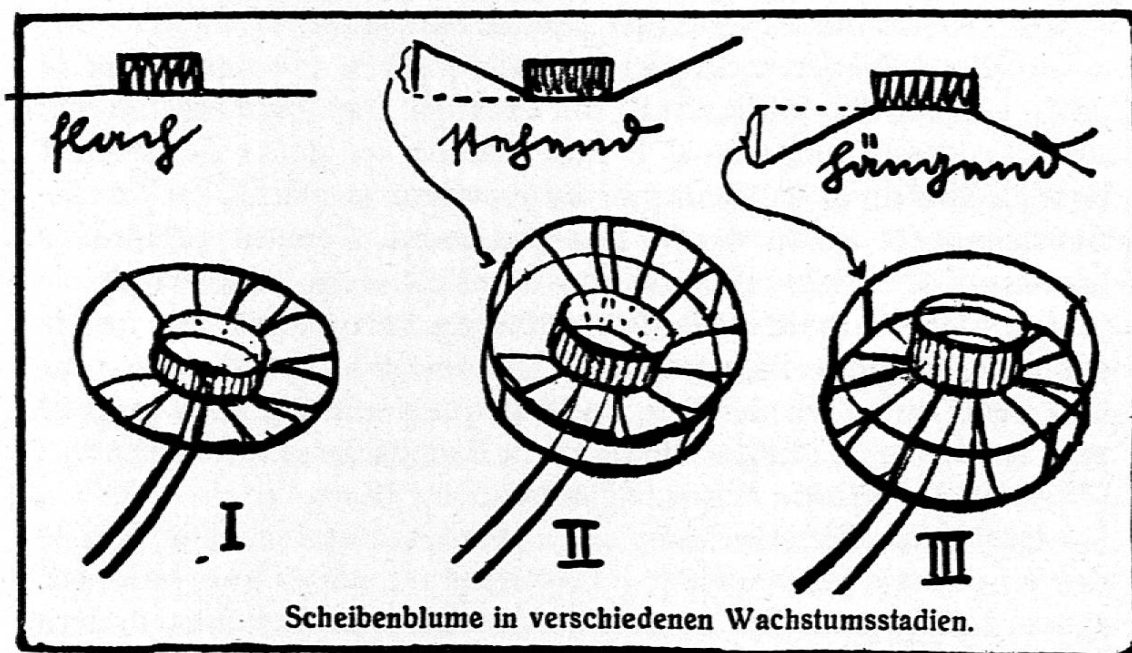


FIG. 1. — Le dessin expressionniste, d'après Richard Rothe. Fleurs d'imagination. I, fleur épanouie ; II, bouton s'ouvrant ; III, pétales tombant.

» Pour surmonter les difficultés du dessin on fait dessiner tout d'abord à l'enfant des fleurs imaginaires, des oiseaux exotiques, des animaux merveilleux et non pas une certaine fleur reconnaissable. L'enfant s'accoutumera à dessiner ce genre d'objets sans qu'un défaut de ressemblance puisse le décourager (fig. 1).

» Au bout de quelques années de dessin d'imagination, l'enfant prend un goût extraordinaire pour l'observation... A ce moment l'enfant sera prêt à travailler d'après nature. »

En résumé, l'ancien enseignement du dessin *partait du dessin d'après nature pour aboutir au dessin d'imagination*, tandis que l'enseignement moderne fait juste le contraire.

L'évolution de la didactique du dessin depuis l'introduction de cette branche à l'école pourrait se résumer comme suit :

<i>Dessin impressionniste</i>	1878-1909	Quadrillages
	Méthode de la copie	Modèles lithographiés
	1909-1930	
	Méthode du dessin d'après nature	Fleurs Objets usuels
<i>Dessin expressionniste</i>	1930-	
	Méthode du dessin d'imagination	Dessin libre Nouvelles techniques

La 1^{re} méthode avait été instaurée par un sculpteur (Guillaume), la 2^e l'avait été par des peintres, la 3^e l'est par des pédagogues.

Le dessin nouveau. Ce que les Allemands appellent aujourd'hui le « Neues Zeichnen » n'est rien d'autre que le dessin expressionniste. Dans les pays de langue allemande, ce « Neues Zeichnen » a déjà complètement remplacé le dessin d'après nature qui est considéré comme périmé (au point que notre « Didactique du dessin » fut classée par le critique de la *Erziehungs Rundschau* dans « l'ancienne école », pour avoir consacré quelques pages au dessin d'après nature !). On peut même affirmer qu'on y est tombé dans l'exagération ; il n'est pas nécessaire d'être si exclusif pour avoir raison.

Le dessin expressionniste s'est répandu en Suisse grâce surtout aux cours et aux ouvrages de Rothe, grâce aussi à l'ouvrage de J. Weidman, *Neues Zeichnen*, paru en 1933. Le I.I.J (Institut für das Studium des Jugendzeichnung) dont nous avons déjà parlé, a aussi largement contribué à cette diffusion. Sous la présidence de M. le Dr H. Stettbacher, il a organisé en 1932 une « Semaine de dessin » ou « Cours de vacances » à l'Université de Zurich ; les nouvelles conceptions y furent exposées par une dizaine de conférenciers suisses et allemands. Le N° 7 d'*Art et dessin* a publié les textes presque complets de ces cours.

Le dessin d'expression spontanée. Et après tout, pourquoi le dessin d'après nature devrait-il prendre la première place dans l'enseignement du dessin à l'école primaire et secondaire ? Ceux qui l'affirment ont-ils pensé à la vie pratique ? Au fait, en quoi le dessin est-il utile après la sortie de l'école ? Interrogez les artisans, les patrons, les ouvriers ; ils vous diront

tous que le dessin leur rend des services surtout en *leur permettant de préciser leur pensée par des croquis rapides, d'exprimer ce que les mots seraient trop longs à décrire*. C'est donc bien le dessin d'expression qui leur est utile. Il y a évidemment les artistes pour qui c'est le métier de traduire une impression ressentie en face d'un beau modèle, mais leur préparation reste du domaine des écoles d'art. Quant aux écoles primaires et secondaires, on aime à répéter que leur rôle n'est point de former des artistes. La conclusion ne fait donc pas de doute.

Après l'Allemagne, l'Autriche, la Suisse allemande, l'Angleterre, etc., c'est maintenant la Belgique qui suit. L'inspecteur du dessin de ce pays, M. Liénaux, vient de publier une méthode qui débute par cette déclaration, à laquelle nous souscrivons entièrement :

« Les pédagogues réclament du dessin élémentaire des rendements plus pratiques intéressant davantage la vie de l'enfant. C'est ce dessin enfantin et vivant qu'il convient de perfectionner et non de remplacer systématiquement par le dessin de l'adulte. Le but à atteindre est le dessin d'expression spontanée, celui qui se pratique tous les jours dans la vie courante. Cultiver uniquement l'observation, c'est-à-dire ce qui constitue la base de l'enseignement du dessin, à partir de l'âge de 8 à 9 ans ne suffit pas... »

Insuffisances du dessin d'après nature. On affirme que le dessin d'après nature apprend « à observer ». Il faut s'entendre. *Il est des choses qu'il est bon d'observer et d'autres dont la notation n'est d'aucune utilité*, et qui, au contraire, entraînent l'enfant à se perdre dans les détails sans aucune importance. Comme les modèles sont difficiles à trouver, le maître qui enseigne le dessin selon la méthode de 1909 n'a guère qu'une ressource, c'est de faire dessiner des feuilles et des fleurs. Les élèves passent alors la quasi totalité des heures de dessin à reproduire des pétales, des calices, des nervures, aussi fidèlement que possible. Travail amusant pour commencer, puis forcément ennuyeux parce qu'il y manque un renouvellement de l'intérêt.

Et si au moins le dessin de plantes était enseigné comme le préconise Rothe, en partant de la géométrie, l'enfant en retirerait un profit pour le dessin d'expression spontanée. Mais après avoir reproduit pendant des années des feuilles et des fleurs,

il est incapable de dessiner un carré un peu correctement, pas même avec la règle. Il est même incapable de dessiner une *feuille régulière* car il a trop bien appris à « observer » et à noter toutes les irrégularités des plantes qui lui ont servi de modèle. Ainsi que l'a fait très justement remarquer Rothe, « ce n'est pas la ligne de hasard, la ligne accidentelle que l'enfant doit retenir, mais il doit acquérir avant tout la science des formes qui ne changent pas ».

Au lieu de lui faire dessiner tant de ces muguets et de ces marguerites « d'après nature », on ferait mieux de lui apprendre à se servir de la règle, à reporter les mesures et à se débrouiller rapidement dans la construction de n'importe quelle figure géométrique. Trop souvent le dessin de fleurs n'est qu'un oreiller de paresse pour les maîtres qui trouvent trop pénible de préparer une leçon.

Pour comprendre les insuffisances du dessin de fleurs, il n'y a qu'à prendre au hasard le travail d'un élève de 12 ans. Deux ou trois fleurs ont exigé deux heures entières. Le même enfant qui, avant d'entrer à l'école couvrait de dessins libres tous les bouts de papier qu'il trouvait, semble maintenant paralysé. On a tué chez lui le dynamisme, le besoin de créer, d'imaginer, qui est une des plus précieuses qualités de l'enfant. Et maintenant, il n'ose plus dessiner de peur de se tromper. Regardez-le quand il dessine : sa main droite va prudemment, par petits coups, et sitôt qu'apparaît un trait, sa main gauche, armée de la gomme, se dépêche de l'effacer. Sur quatre lignes qu'il trace, il en efface aussitôt trois.

Il faudrait trouver une méthode qui stimule l'enfant au lieu de le paralyser, qui développe sa dextérité, qui l'oblige à dessiner beaucoup sans cette crainte continuelle de ne pas reproduire suffisamment bien le modèle. Et cette méthode, seul le dessin expressionniste peut la donner.

La paralysie graphique. Le reproche de paralyser la main de l'enfant que nous faisons au dessin d'après nature, on pourrait l'adresser également à la méthode Guillaume. On éprouve un étrange sentiment de gêne à pénétrer l'état d'esprit qui régnait dans l'enseignement du dessin au début du siècle, au temps de la méthode Guillaume. On dirait que nos prédécesseurs avaient *surtout peur que l'enfant fasse du zèle et use son crayon.*

On en jugera d'après les conseils que donnait le manuel en usage dans la Suisse romande à cette époque : « Il faut du simple, toujours du simple, ce qui n'exclut pas des dessins fort agréables à l'œil.

« Toute espèce de dessin ne se prête pas également bien à ce genre d'enseignement. Quoique en principe on doive y faire rentrer même l'enseignement de la figure et du paysage, on fera bien de se borner, surtout dans nos écoles primaires et secondaires, à des exercices rentrant plutôt dans les formes géométrales régulières ou symétriques, et ornementales. »

On étouffait dans un enseignement aussi mesquin. On mettait deux heures pour dessiner une palmette assyrienne qui, en réalité, aurait dû se faire en 10 minutes. Le programme n'était pas mauvais en lui-même. Il est nécessaire, en effet, que l'enfant sache construire une figure simple, géométrique ou symétrique, mais sur ce schéma, il faut permettre et même encourager l'enfant à construire quelque chose de personnel. En un mot : d'impressionniste le dessin devrait devenir expressionniste. Mais à cette époque, tous les élèves d'une même classe, les très habiles comme les retardés devaient se contenter de la palmette pour les deux heures, les zélés étant considérés comme encombrants. La marche de la leçon se guidait d'après les médiocres.

La synthèse. Chacune des deux méthodes imposées jusqu'à maintenant en Suisse française présente en somme des avantages et des inconvénients.

La méthode Guillaume *entraînait l'enfant à construire des formes géométriques simples et régulières*, mais elle tuait en lui tout esprit d'initiative (fig. 2).

La méthode de 1909 laisse à l'enfant plus de liberté, *l'habitue à observer*. Mais, d'autre part, les élèves y perdent trop de temps à noter des détails sans importance, au lieu de s'exercer à construire des formes géométriques (fig. 3).

Les deux méthodes présentent en commun le grave défaut de *comprimer le besoin inné d'activité chez l'enfant*, en l'obligeant à imiter constamment un modèle (lithographié ou réel).

Il est facile de conserver les avantages de chaque méthode et de donner en même temps satisfaction à cet instinct créateur qui sommeille chez chaque enfant. Il suffit de recourir au dessin

d'imagination. Prenons un exemple concret pour nous faire mieux comprendre. Soit une fleur :

Pour exercer l'enfant à la construction des formes circulaires, la méthode Guillaume présente une rosace tirée de l'art antique, roman ou gothique puis, par des mesures souvent très compliquées, il la fait reproduire aux élèves aussi exactement que possible. — La méthode du dessin d'après nature procède différemment : les élèves apportent à l'école quelques fleurs en rosace telles que des marguerites, des pâquerettes, etc., et durant

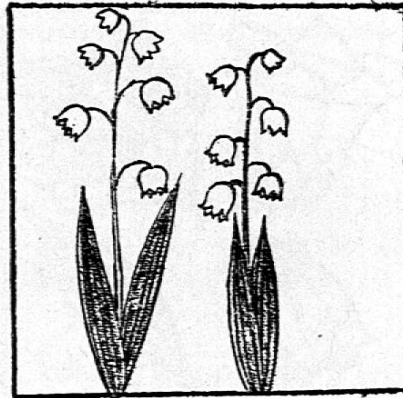
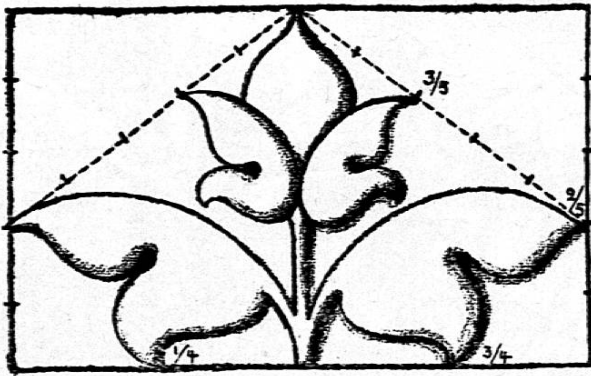


FIG. 2. — Méthode Guillaume.

FIG. 3. — Dessin d'après nature.

les deux heures, ils reproduisent aussi fidèlement que possible les fleurs, les feuilles, les tiges, les étamines, etc.

La méthode expressionniste procéderait tout autrement : sans se baser sur un modèle vraiment réel, le maître explique aux élèves comment on construit une fleur, au moyen de cercles en perspective (fig. 4). Puis il propose quelques exemples de feuilles en montrant la manière d'esquisser le contour symétriquement de chaque côté de la nervure principale ; enfin il demande aux élèves d'imaginer quelques touffes de cette plante dans un paysage. Les élèves médiocres dessinent ce qu'ils peuvent, les bons donnent libre cours à leur imagination et font de vrais petits tableaux (fig. 5). On nous objectera sans doute que les élèves travaillent alors « de chic ». — Et pourquoi pas ? L'enfant dessine toujours « de chic », c'est-à-dire d'imagination, jamais d'après nature. Il est donc logique de conformer la méthode de dessin à ses habitudes, à sa conception.

Bien entendu, le dessin d'après nature n'est pas rejeté. Au contraire, après être parti des formes imaginaires, on serre de plus

en plus près la nature. Finalement, l'enfant est placé devant la nature quand il s'est bien rendu maître des difficultés par une longue pratique du dessin d'imagination. Dans la méthode de 1909, on allait du dessin d'après nature au dessin d'imagination. Aujourd'hui on fait juste le contraire, conformément au développement artistique de l'enfant.

Remarquez que le dessin d'imagination peut servir d'introduction à la décoration aussi bien qu'au dessin d'après nature. Au lieu de faire imaginer à l'enfant un coin de paysage, en utili-



FIG. 4. — Croquis au tableau noir. FIG. 5. — Réalisation par l'élève.
Le dessin expressionniste.

sant les éléments floraux qu'on lui propose, on peut lui faire créer une composition décorative symétrique, dans une forme quelconque. Il n'est plus besoin de commencer par l'étude d'une fleur naturelle. L'enfant dispose des fleurs imaginaires symétriquement de chaque côté d'un axe. Ce n'est que plus tard qu'on lui fait étudier une plante d'après nature pour enrichir ses moyens d'expression graphique. On procède donc toujours *du général au particulier*.

Par cette méthode la personnalité de l'enfant est mieux sauvegardée. Autrefois les dessins devaient tous être pareils, aussi semblables que possible à un modèle donné. Aujourd'hui tous les dessins sont différents, parce que chaque élève a interprété à sa façon le thème donné.

Quant au coup d'œil et à la dextérité manuelle, ils ont tout à gagner avec la nouvelle méthode. Le crayon court sur le papier, cherche des arrangements, esquisse dix rosaces dans le même temps où la méthode Guillaume n'en exigeait qu'une.

La psychologie enfantine. Ce n'est que tout récemment que les psychologues ont entrepris l'étude minutieuse du développement artistique de l'enfant. Leurs travaux ont porté surtout sur la période pré-scolaire (de 3 à 7 ans) qui leur paraît bien plus intéressante que la période scolaire. Celle-ci préoccupe davantage les professeurs de dessin. Grâce aux recherches des prof. Rothe et Cizek en Autriche, de Kerschenssteiner et de Britsch en Allemagne, de Liénaux et Vinet en Belgique, de Quénioux et de Vital en France, de Tomlinson en Angleterre, de Gentile en Italie, on connaît maintenant assez bien les lois du dessin enfantin, ce qui a rendu possible l'élaboration d'une méthode rationnelle.

Théorie de la surface. Tout en condamnant la routine, nous ne devons pas croire qu'une méthode nouvelle est nécessairement bonne. La documentation rassemblée par les soins de la Fédération du dessin prouve que très souvent on a erré et tâtonné.

Un exemple :

Suivant certains théoriciens, on aurait tort d'imposer à l'enfant la représentation des choses par des lignes. La ligne, disent-ils, est une abstraction, une invention de l'homme. Notre œil ne voit jamais ce fil de fer autour des surfaces, mais seulement des surfaces colorées plus ou moins foncées. Se basant sur cette théorie, certains auteurs ont élaboré des méthodes dans lesquelles le contour est remplacé par la surface. Au lieu du crayon à mine de plomb, on se sert de matières pouvant s'étendre facilement pour figurer une surface, telles que la craie, le pastel, l'aquarelle. Avant la guerre, M^{mes} Audemars et Laffendel avaient publié un ouvrage, « Dessin pour les Petits », qui était inspiré par cette conception. « Les expériences faites, affirmaient ces auteurs, montrent que l'enfant se fait une idée plus juste, plus vraie, du contour en commençant par la surface. »

Nous ne pensons pas que cette conclusion soit vraiment justifiée. Une longue pratique nous a prouvé, au contraire, que l'enfant trouve tout naturel de représenter une surface par son contour, par un « fil de fer ». Des tout petits de quatre ans représentent déjà des maisons et des locomotives par des lignes. Rothe, dont on ne peut contester la compétence, a établi que les quatre étapes du dessin enfantin sont toujours successivement *la ligne, la surface, le mouvement, le volume*. Et le belge Vinet,

dans sa « Methodologie du dessin à l'école primaire », parlant de l'évolution du dessin pittoresque, écrit :

« Tous les dessins sont linéaires. Même lorsque les surfaces délimitées par les lignes sont remplies de couleur, on sent que la ligne a été l'essentiel. »

Nous pensons qu'il est, dans l'enseignement du dessin, des réformes plus importantes et plus urgentes que celle qui voudrait substituer la surface à la ligne.

Développement du coup d'œil. Signalons en passant une curieuse méthode qui, sous le nom de « Leçons de vision », avait occupé l'attention du corps enseignant vers 1920 (voir *Educateur* du 22 mai 1920). Son auteur, M. Wolkoff, peintre et critique d'art russe, estimant que le but de l'enseignement du dessin à l'école primaire est de « développer la mémoire visuelle » par des imitations exactes, imaginait de faire reproduire par les élèves des lignes et des angles avec leur grandeur et leur position exactes. Les différences entre le modèle graphique et la reproduction par l'élève étaient indiquées en millimètres pour apprécier l'écart plus exactement. A vrai dire, c'était le triomphe de la conception mécanique du dessin, l'aboutissement à la fois logique et absurde du dessin impressionniste.

Très heureusement cette méthode passa inaperçue. Il ne fallait pas connaître l'enfant pour imaginer un seul moment qu'on pouvait captiver son attention avec des exercices aussi dénués d'intérêt. Un adulte, à la rigueur, s'en contenterait, mais... un enfant !

La Théorie de Britsch. Récemment, en Allemagne, le professeur Gustave Britsch a émis sur l'enseignement du dessin des théories qui ont fait passablement de bruit et qui ont été appliquées dans l'institut qui porte son nom, à Starnberg. D'après Britsch, les véritables œuvres d'art doivent être cherchées dans les dessins libres de l'enfant, dans les créations de l'art primitif et dans l'art du peuple. La similitude entre les productions de l'enfance et celles du premier âge d'une civilisation est connue depuis longtemps. C'est à cause de cette similitude, affirme Britsch, que les enfants comprennent si bien les peintures primitives, celles du moyen âge par exemple.

En Autriche, le professeur Cisek a émis les mêmes théories

et en a fait la base de son enseignement. On sait qu'il en est résulté un art essentiellement enfantin, dégagé des influences du dessin d'adulte. M. Tomlinson, inspecteur du dessin en Angleterre, en a publié de nombreuses reproductions dans un ouvrage récemment édité par la revue anglaise « The Studio » et intitulé « Picture making by Children ».

Quelle valeur pédagogique peut avoir la théorie de Britsch ? Il est difficile de le dire. Pour le moment, nous ferons simplement remarquer qu'elle concorde bien avec la nouvelle conception de l'enseignement du dessin puisqu'elle substitue l'expressionnisme à l'impressionnisme et qu'elle part du dessin de l'enfant au lieu du dessin de l'adulte.

Le misonéisme des maîtres de dessin. Nous avons toujours été péniblement surpris de constater avec quel esprit de défiance et même de raillerie certains maîtres de dessin accueillent toute idée nouvelle en matière de méthode. Quand un profane entend parler de nouvelles conceptions, de nouveaux procédés concernant le dessin à l'école, son premier mouvement est de se renseigner auprès d'un « spécialiste » qui le plus souvent réproouve dédaigneusement.

Il est connu depuis longtemps que les artistes, et par conséquent les maîtres de dessin, sont des êtres farouchement individualistes. Chacun d'eux n'a qu'une crainte : c'est qu'on lui impose la méthode d'un confrère. C'est pourquoi toute idée nouvelle lui est d'autant plus suspecte qu'elle est accueillie favorablement par le corps enseignant. Pour comprendre cet état d'esprit, il faut se souvenir qu'un artiste considère comme une qualité indispensable d'être *original*, de posséder une manière personnelle. S'il n'était pas persuadé que son art est supérieur à celui des autres, il se découragerait bientôt et cesserait de produire. Loin d'être un défaut, cette infatuation est au contraire un stimulant pour son travail. L'artiste met son point d'honneur à ne rien devoir à ses confrères.

Mais, en pédagogie, il n'est plus question de se renfermer dans une tour d'ivoire et de refuser les expériences des autres. Cette attitude serait un crime contre l'enfant que nous avons mission d'éduquer, en utilisant les moyens les plus adéquats, sans égard à leur origine. Nous trouvons regrettable que sur les questions de didactique, les maîtres de dessin continuent à

raisonner selon un point de vue artistique et non pédagogique. Leur devoir ne serait-il pas de se renseigner avant de juger ? Nous avons entendu, par exemple, des collègues qualifier de « ridicules » les méthodes de Rothe et se vanter ensuite de n'avoir jamais lu une seule ligne de cet auteur qui a publié près de trente ouvrages. Rothe a évidemment tort de venir les déranger dans leur quiétude.

« S'adapter demande de grands efforts, écrivait Gustave Le Bon, récriminer n'en demande aucun. C'est pourquoi l'immense majorité des êtres préfèrent récriminer que s'adapter. »

Le grand malheur c'est qu'en constatant de si grandes divergences d'opinions entre spécialistes, le public conclut qu'il est impossible de se mettre d'accord sur la question de l'enseignement du dessin. Puisque la nécessité et l'utilité d'une réforme sont niées même par des maîtres de dessin, autant laisser cet enseignement dans l'état où il est. Tant pis pour les élèves !

Si tous les maîtres de dessin voulaient bien sortir de leur canton, visiter d'autres pays, écouter d'autres voix, chercher, expérimenter, l'unité d'opinion serait bientôt faite. Car *l'enfant est partout le même, où qu'on le prenne*. Les conclusions de ceux qui l'étudient et qui cherchent la méthode conforme à sa mentalité *ne peuvent différer beaucoup*.

Quand les maîtres de dessin s'opposent par principe à toute innovation, ils oublient la décision si méritoire qu'avait votée le Quatrième congrès international du dessin, en 1912, à Dresde, décision formulée en ces termes :

« Il sera accordé une valeur spéciale aux essais de nouvelles méthodes d'enseignement et à leurs résultats qui — s'écartant des programmes et des méthodes existants — ouvrent de nouvelles voies et des horizons nouveaux. »

Pas de méthode obligatoire. Souvent nous avons entendu exprimer le désir que les gouvernements *imposent* une méthode unique de dessin et un programme détaillé et précis, comme on l'a fait pour l'arithmétique. Cette uniformisation serait une erreur à notre avis. S'il est nécessaire que tous les enfants d'un canton arrivent à la même solution d'un problème, il serait suprêmement ennuyeux qu'ils fassent le même dessin. Ce qui intéresse en dessin c'est justement des résultats inédits, des travaux aussi variés que possible.

Tandis que dans les autres pays l'instruction publique dépend du gouvernement central, en Suisse elle dépend des autorités cantonales. Ce fédéralisme comporte quelque inconvénient, en particulier dans l'enseignement des branches secondaires : chaque canton est trop petit pour entretenir un inspecteur de dessin, de chant, de gymnastique, de sorte que ces branches spéciales ne sont contrôlées que par les inspecteurs cantonaux ou communaux non spécialisés.

Or il est impossible à un seul homme, quelle que soit sa préparation, d'être compétent dans tous les domaines à la fois. Quand il n'est pas spécialisé à fond dans l'enseignement du dessin, il se contente naturellement d'exiger que le maître applique fidèlement la méthode adoptée officiellement. Mais dans ce domaine, les résultats dépendent avant tout de la personnalité du maître. Il n'est pas de méthode dont on ne puisse tirer quelque chose de bon si l'on sait s'y prendre. Supposons donc que l'instituteur soit un peu artiste et qu'il emploie une méthode personnelle, différente de celle qu'on lui impose officiellement ; ne serait-ce pas une erreur que d'appliquer le règlement ? M. Freinet, de Vence, remarque avec raison :

« Il n'y a rien de plus tragique en éducation que la situation des instituteurs imprégnés de théories pédagogiques nouvelles. »

Dans les pays où l'enseignement du dessin est contrôlé par un inspecteur spécial, il est possible à celui-ci, grâce à sa parfaite connaissance de la branche, de conseiller l'instituteur, d'exiger un travail effectif sans lui imposer une méthode. Et quand l'inspecteur est ouvert aux idées modernes sur le dessin, les nouvelles méthodes sont plus rapidement propagées et adoptées. Il est vrai aussi que là où l'inspecteur spécial fonctionne jusqu'à un âge trop avancé, il devient souvent plus nuisible qu'utile par son opposition à tout essai en dehors des chemins battus.

Au fond, il serait presque nécessaire de faire une discrimination entre les maîtres qui ont du goût pour le dessin et les autres. Les premiers devraient être laissés complètement libres d'adopter la méthode qui convient le mieux à leur tempérament. Quant aux autres qui n'ont pas d'opinion personnelle sauf celle qu'on doit sauter à pieds joints par-dessus les leçons de dessin, l'inspecteur les obligerait à remplir exactement le programme imposé par la méthode officielle.

Quant aux maîtres de dessin diplômés, ils seraient évidemment dispensés de se soumettre à la méthode officielle.

Là où il n'existe pas d'inspecteur spécial de dessin, on devrait recourir plus fréquemment à un autre moyen de contrôle pour empêcher que les maîtres négligent cette branche. Il suffirait d'instituer, à des intervalles assez rapprochés (par exemple tous les deux ou trois ans), un *court* examen de dessin. M. René Leblanc, inspecteur général de l'Instruction publique en France, disait très justement : « le régulateur de tout enseignement, c'est l'examen qui le sanctionne ».

Carence de l'instituteur. Nul n'ignore que dans une bonne partie des écoles primaires, le dessin est encore très négligé. Trop souvent les deux heures hebdomadaires de dessin qui figurent à l'horaire sont supprimées au profit de l'arithmétique. Par prudence on maintient certaines heures dans l'année pour pouvoir présenter quelques travaux aux examens de printemps ou lors d'une visite de l'inspecteur. Mais, dans l'ensemble, le dessin est certainement la discipline la plus négligée de tout l'enseignement. Il serait intéressant d'en rechercher les causes.

L'enquête que nous avons menée à ce sujet nous a prouvé que ces causes sont multiples. On a dit qu'en premier lieu le grand coupable était « l'idée que le dessin est une branche secondaire ». Cette explication n'est pas tout à fait juste car les autres branches secondaires telles que le chant, l'écriture, ne sont pas sacrifiées comme le dessin. — Une autre raison invoquée, à savoir « le peu de goût des instituteurs pour le dessin », nous paraît beaucoup plus juste.

Mais encore d'où vient ce peu de goût ? C'est que le dessin est une branche très difficile à enseigner et que l'instituteur n'y est pas suffisamment préparé, pour des raisons que nous verrons plus loin. Voyons-le à l'œuvre :

La maître explique sa leçon puis abandonne sa classe. A la fin de l'heure, il examine les travaux et se répand en reproches : « Ce n'est pas ainsi que je vous avais dit de faire. Vous vous trompez tous. Recommencez. » Et l'enfant efface et recommence, le découragement dans l'âme. La crainte d'être de nouveau rabroué le paralyse. Il fait alors le moins possible, car moins on dessine et moins on risque de faire des erreurs !

Si l'enfant, malgré les explications au début de la leçon, n'a pas su s'en tirer, c'est que le maître a négligé *de graduer les difficultés* ; c'est qu'il lui a imposé un exercice trop difficile pour son âge ou qu'il ne l'a pas préparé par d'autres exercices plus faciles lui permettant de vaincre les difficultés sans peine.

C'est là qu'une méthode rigoureusement graduée serait nécessaire à l'instituteur. Mais encore faut-il préciser le genre de méthode.

Ce qu'un maître attend d'un manuel de dessin, ce ne sont pas des considérations vagues sur l'importance de l'art, ce sont avant tout des conseils pratiques sur la manière dont il doit s'y prendre ; disons-le franchement, il lui faut la description des « trucs » du métier, des recettes.

Un instituteur qui doit préparer ses leçons dans toutes les branches n'a pas le temps ni les possibilités d'approfondir une branche spécialement, comme un maître secondaire peut le faire. Le manuel de dessin le plus utile pour lui sera donc celui qui lui fournira la matière de leçons toutes préparées, avec l'indication de la marche de la leçon, des difficultés, et des meilleurs procédés à employer. Les spécialistes se rendent difficilement compte des difficultés que présente cet enseignement du dessin pour un maître primaire. Et à la vue de la méthode détaillée que nous préconisons, ces spécialistes formés à l'école des beaux-arts s'écrieront sûrement que nous ramenons le dessin à des « recettes ». S'ils avaient passé par l'enseignement primaire, ils comprendraient que ce sont précisément les « trucs » du métier, les recettes qui permettent de se tirer d'affaire ; ce ne sont pas les belles phrases sur « l'importance de l'art dans la vie ».

La question des modèles. A part l'absence d'un manuel détaillé, les difficultés d'application de la méthode actuellement en vigueur proviennent de la pénurie de modèles, et de la disposition de nos salles d'école. Comme nous l'avons signalé à plusieurs reprises déjà, le dessin d'après nature exige de nombreux modèles variés (et non seulement des fleurs !) et une disposition de la salle permettant à chaque élève d'avoir son modèle près de lui et au-dessous de son horizon.

Ces difficultés avaient été prévues et décrites longtemps avant l'introduction du dessin d'après nature. Dans les archives de

la Fédération internationale du dessin, nous avons retrouvé un rapport publié en 1904 par la « Délégation française du Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts » au deuxième congrès international du dessin à Berne. Ce rapport disait entre autres :

« Il est facile de prouver qu'un modèle AB qui, placé à 8 m.

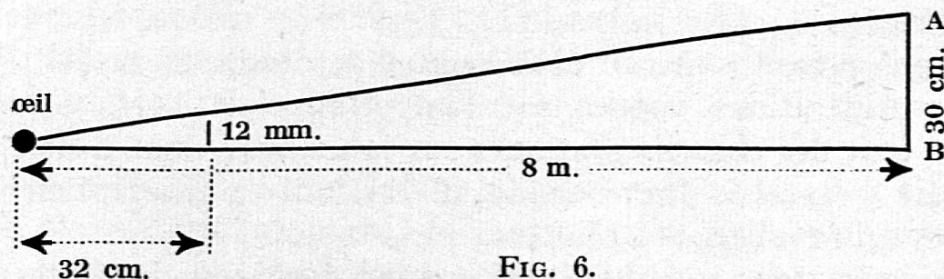


FIG. 6.

de distance, n'a que 0,30 m. de hauteur, n'apparaît pas plus grand qu'un objet placé à 0,32 m. (distance de la vision distincte), et qui aurait une grandeur de 12 mm. De sorte que si on demande à l'enfant de faire, de l'objet qui pose, une copie qui ait seulement 12 cm., c'est comme si on exigeait de lui un dessin 10 fois plus grand que ce qu'il voit... L'absurdité est évidente : il n'y a pas d'enseignement possible dans ces conditions. »

Plus de 30 ans se sont écoulés depuis la publication de ce rapport officiel, 30 ans pendant lesquels on a imposé dans nos écoles le dessin à vue dans les conditions décrites ci-dessus ! On comprend donc pourquoi la méthode de 1909 n'a pas été mieux appliquée jusqu'à aujourd'hui et ne le sera sans doute jamais. Le contraire eût été étonnant !

Pour sortir de cette situation, il faudrait ou fournir les modèles aux maîtres ou adopter la méthode du dessin expressionniste. La deuxième solution serait évidemment plus facile et surtout moins coûteuse.

La préparation de l'instituteur. Puisque le dessin est négligé dans les écoles en premier lieu à cause du manque de goût des instituteurs pour cette branche, qu'on nous permette une suggestion :

Chaque année il se présente aux examens des écoles normales de tous les cantons un nombre de candidats si considérable qu'on est obligé de rendre la sélection de plus en plus sévère. Et cette

sélection s'opère toujours sur les branches principales ou « essentielles ». On exige des connaissances de plus en plus étendues en mathématiques, en lettres, etc., mais aucune garantie n'est demandée en ce qui concerne le dessin. Les candidats, qui le savent, négligent complètement cette branche pendant leur temps de préparation pour se consacrer exclusivement aux branches essentielles. Récemment on nous citait le cas d'un élève entré à l'école normale et qui n'avait pas eu de leçons de dessin pendant les deux dernières années de l'école primaire.

Ce forçage intellectuel se continue pendant les quatre ans d'étude aux écoles normales, si bien que les jeunes maîtres qui sortent de ces établissements sont de première force en mathématique, en littérature, en allemand, etc., *savent une masse de choses qu'ils n'enseigneront jamais* à leurs élèves primaires, tandis qu'ils sont souvent inaptes à enseigner le dessin, par manque de goût naturel.

Du moment que le dessin est obligatoire dans toutes les écoles primaires, on devrait prendre des garanties à l'égard de son enseignement déjà à l'entrée de l'école normale. Un examen de capacité serait tout indiqué. L'abondance des candidats permet de l'instituer. Une autre innovation serait encore désirable :

Dans la plupart des écoles normales, l'instituteur est aujourd'hui fort bien préparé à *savoir dessiner*. Mais savoir dessiner ne signifie pas *savoir enseigner à dessiner*. Les deux arts sont très différents. Au moment où il termine ses études, l'instituteur sait se servir du crayon, du pinceau, de la craie, souvent avec dextérité. Beaucoup même sont capables de peindre à l'aquarelle et à l'huile aussi bien que des peintres de profession.

Toutefois, le but des écoles normales n'est pas de former des artistes. Leur tâche consiste à préparer les maîtres à enseigner *toutes* les branches du programme officiel. En ce qui concerne le dessin il faut constater que les deux heures hebdomadaires à l'école normale suffisent tout juste à éduquer artistiquement l'instituteur. Elles ne permettent pas de traiter sérieusement la question de didactique qui est spécialement complexe pour le dessin. Si l'on ne veut pas augmenter les heures consacrées au dessin à l'école normale, nous ne voyons que deux moyens de remédier à cette insuffisance de préparation : 1. soit exiger des élèves qui entrent à l'école un minimum d'aptitudes ou de

préparation graphiques, le contrôle se faisant au moyen d'un examen ; 2. soit remplacer les heures de modelage par des heures de didactique du dessin. Une telle solution serait évidemment regrettable à cause des avantages qu'apporte la pratique du modelage pour le développement artistique de l'instituteur. Il ne faut pas oublier, cependant, que rares sont les écoles primaires et secondaires qui ont introduit le modelage, bien que les maîtres soient préparés à l'enseigner. Le programme officiel qui fait du dessin une branche obligatoire met l'instituteur dans l'obligation de se préparer à enseigner le *dessin* en premier lieu. Dans les deux cas, la dernière année de l'école normale pourrait être consacrée à l'étude de la didactique du dessin avec leçons pratiques aux élèves. Et des leçons non seulement sur le dessin d'après nature, mais dans tous les domaines et dans toutes les techniques. Après cela, il ne sera plus possible de voir encore le dessin négligé dans l'enseignement primaire.

Et maintenant laissons de côté la question de didactique pour examiner les modifications qu'a subies chaque genre de dessin sous l'influence des idées nouvelles ces dernières années.

Dessin de plantes. Ce genre de dessin, tel qu'il est pratiqué aujourd'hui, est trop souvent un oreiller de paresse pour le maître. Pas de préparation de leçon : on demande aux élèves d'apporter une plante qu'ils dessinent plus ou moins bien, en reproduisant les formes irrégulières d'une feuille, d'un pétale, chaque feuille, chaque pétale bien fidèlement. Les deux heures se passent à reproduire des détails sans importance. La semaine suivante on recommence avec un autre végétal. Et le maître pense qu'il a bien rempli le programme tel qu'il est imposé par la méthode en vigueur.

En réalité, ce que l'enfant a appris est presque nul. (Après plusieurs années de ce régime végétal il n'est même pas capable de dessiner une feuille *régulière*). Il a surtout appris à faire peu de choses en beaucoup de temps. Il en résulte ce que nous avons appelé la « paralysie graphique ». Les élèves qui ont suivi cet enseignement en savent moins à 16 ans que ceux qui étaient éduqués suivant la méthode Guillaume ; car ceux-là, au moins, savaient construire une figure géométrique et la diviser.

L'enseignement moderne ne rejette pas le dessin de fleurs ; il lui donne une place raisonnable et surtout il l'enseigne tout

autrement. Au lieu d'imposer dès le début au jeune élève une plante *déterminée*, on commence par lui faire dessiner des plantes *imaginaires*, basées sur la géométrie, pour lui donner l'assurance et la dextérité nécessaires. On a constaté en effet que l'enfant, dans ses premiers essais, dessine toujours d'imagination ; il imagine des fleurs décoratives sans s'occuper de leur ressemblance avec les espèces naturelles. *Il va donc du général au particulier*. Ce processus est du reste le même pour le dessin de personnages et d'animaux (fig. 7).

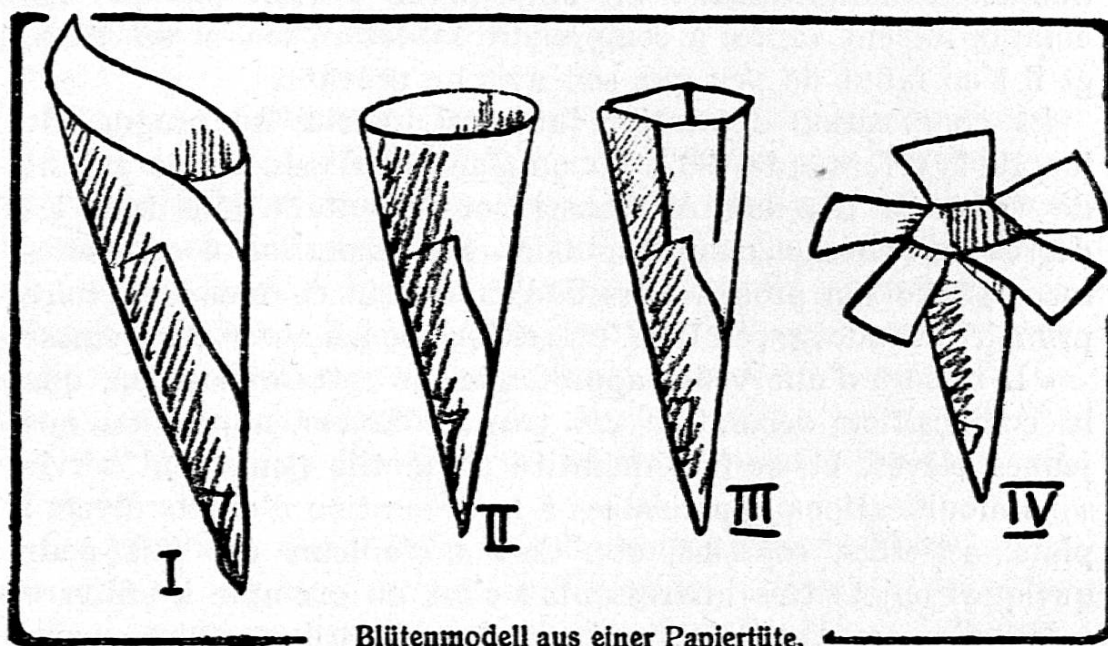


FIG. 7. — Construction d'un modèle en papier pour l'enseignement du dessin de fleurs, d'après Richard Rothe.

Il n'y a pas de raisons pour aller à l'encontre de l'évolution artistique de l'enfant. On laisse donc celui-ci dessiner « de chic » pour commencer, en se contentant de lui expliquer comment on construit rapidement des formes florales. Une fois qu'il est entraîné à dessiner d'imagination, on le met devant la nature et on lui fait étudier des espèces connues.

Au premier abord, un partisan du dessin d'après nature se sent choqué d'un tel procédé, mais on doit juger d'une méthode d'après ses résultats et non d'après sa conformité aux idées reçues. Si le dessin de plantes s'enseigne plus vite et mieux par l'imagination que par la nature, pourquoi ne pas changer la méthode ?

La composition décorative. On a peine à imaginer que la décoration en couleur, qui est si goûtée aujourd'hui de nos élèves primaires et secondaires, n'était enseignée, avant 1900, que dans les écoles d'art. Cette année-là, le premier congrès international du dessin étudia la question de son introduction dans l'enseignement populaire. La longue discussion qui se déroula montra les avis très partagés. Croirait-on que celui qui s'opposa le plus à cette introduction fut M. Mayeux, la première autorité en matière d'enseignement décoratif et auteur d'un manuel d'enseignement ? M. Mayeux ne pensait pas que des enfants fussent « aptes à comprendre la décoration et ses lois », et il s'en fallut de peu que son avis ne prévalût !

La composition décorative fut ainsi inscrite au programme lors de la réforme de 1909. Aucun genre de dessin n'a eu autant de succès et n'a montré d'aussi bons résultats dans tous les degrés de l'enseignement populaire. La décoration a complètement gagné son procès. Lors de l'exposition de dessins d'écoles primaires vaudoises, en 1922, un critique concluait en ces termes :

« Il ressort d'une visite approfondie de cette exposition, que la composition décorative est très en faveur auprès de nos jeunes élèves, et qu'une quantité de motifs pourraient servir sans modifications appréciables à la décoration d'objets divers : plats, assiettes, coussins, etc. Ceci a d'ailleurs été fait pour quelques objets très intéressants ; c'est un exemple à imiter ».

En France, l'enseignement de la décoration reste encore dépendant du passé, tandis qu'en Allemagne il s'en est affranchi depuis longtemps déjà. Comme preuve, nous citerons cet extrait du rapport publié par le journal officiel de la République française du 28 juin 1913 sur l'esprit de la pédagogie allemande au 4^e congrès international du dessin, à Dresde, en 1912.

« Aucune influence du passé. L'impression dominante est celle d'une volonté absolue d'affranchissement... Il faut remarquer, d'ailleurs, que dans les projets décoratifs des écoles allemandes, les formes sont plus orientées vers les lignes directrices purement géométriques, qu'influencées par des éléments produits par la nature, flore ou faune, éléments dont la plupart de nos écoles forment la base de leurs compositions. »

Plus de vingt ans ont passé dès lors. Il faut reconnaître aujourd'hui que c'est la conception allemande qui triomphe de plus en plus. Par la Belgique, elle gagne la France en ce moment.

Le manuel de décoration que vient de publier M. Liénaux, inspecteur du dessin en Belgique, est significatif à cet égard.

Pour enseigner aujourd'hui la décoration, on ne part plus du dessin d'après nature. On ne commence plus par l'étude d'une plante qui est ensuite stylisée. On suit juste le chemin contraire. On part plutôt de la géométrie, de l'ornement abstrait, puis peu à peu on rejoint la nature. Ainsi l'enfant prend mieux l'habitude de rechercher l'effet décoratif sans s'occuper de la ressemblance avec la nature. En décoration aussi le dessin expressionniste passe avant le dessin impressionniste, l'imagination avant le réalisme.

Le dessin de plâtres. Au risque d'offusquer pas mal de peintres, nous n'hésiterons pas à condamner le plâtre pris comme *base* de l'enseignement du dessin, même dans les écoles secondaires. Quand les maîtres de dessin étaient choisis parmi les peintres, sans égard à leurs capacités pédagogiques, ils se mettaient à enseigner le dessin à leurs élèves comme on le leur avait appris à l'école des Beaux-Arts, avec force statues et bas-reliefs. Ils ignoraient qu'une méthode, qui convient à des jeunes artistes de 18 à 25 ans, ne convient pas nécessairement à des élèves de 11 à 16 ans.

Les résultats d'une telle méprise sont connus ! Combien en avons-nous entendu de ces confessions : « Quand j'étais au collège, on ne me faisait dessiner que des plâtres toute l'année. J'avais pris le dessin en dégoût ».

Il est très possible que, suivant l'assertion de Bellanger dans son « Traité usuel de peinture », « les moulages offrent l'incalculable avantage de bien poser et d'offrir des lignes de démarcation entre l'ombre et la lumière toujours nettes et précises », et qu'on leur trouve encore cent autres vertus. Tout cela ne tient pas devant cette constatation : La plupart des collégiens ne gardent qu'un amer souvenir des heures passées à les dessiner. A quoi bon amener des jeunes gens à un certain haut degré d'habileté graphique si le moyen que vous employez les dégoûte en même temps du dessin ?

Nous sommes parfaitement d'accord qu'un dessin de plâtre de temps en temps est excellent pour enseigner l'observation des *valeurs* à des élèves, et encore à des élèves de 14 à 16 ans. Ça les intéresse parce que le genre est nouveau. Mais sitôt qu'il

constate de la lassitude, le maître doit se garder d'insister. Il existe bien d'autres moyens pour lui d'enseigner les ombres et les valeurs.

Le dessin de perspective. Dans l'enseignement moderne du dessin, la perspective ne subit pas de modifications notoires de méthode. Certains auteurs, comme Rothe, ne lui accordent qu'une place restreinte ; d'autres, comme Bereuter de Zurich, proposent de reculer cette branche jusqu'à l'âge de 14 ans, en alléguant que, dans l'histoire de l'art, la perspective est apparue très tard. Bien que la similitude entre le développement artistique de l'enfant et celui de l'humanité soit incontestable, nous croyons cependant que la conclusion de Bereuter pèche par exagération. L'expérience prouve que dès l'âge de 10 ans l'enfant s'assimile fort bien les règles élémentaires de la perspective et les applique sans beaucoup d'erreurs dans ses dessins.

Toutefois, la tendance générale aujourd'hui est de renoncer à la perspective descriptive dans les écoles primaires et secondaires pour n'enseigner que la perspective dite « d'observation ». Il est même recommandé de s'abstenir de parler aux élèves du *tableau*, du *géométral*, de la *ligne de terre*. Seules les notions de *points de fuite*, d'*horizon* et plus tard de *point de distance* sont nécessaires pour faire comprendre la perspective à vue.

De Belgique s'est répandue dernièrement une nouvelle conception concernant cet enseignement de la perspective. Sous l'influence des *méthodes de centralisation* préconisées par feu le Dr Decroly, on s'est avisé de *grouper* les objets, dont on étudie la perspective, suivant leurs formes : cubiques, cylindriques, etc. Le centre d'intérêt est donc constitué par la *forme géométrique*. Au lieu de présenter successivement une cafetière, un moulin à café, une balle, etc., sans aucun ordre, le maître explique tout d'abord la perspective d'une forme donnée, par exemple le cube, puis il fait dessiner les objets basés sur la forme cubique, tels que le moulin à café, le morceau de savon, etc. Ensuite il passe au parallélépipède, puis au cylindre, etc. L'idée nous paraît très intéressante et nous espérons qu'elle fera son chemin.

Dans la perspective du cercle, il y a lieu de rectifier une notion, dont M. Liénaux, inspecteur belge de dessin, a signalé avec raison la fausseté. On affirme souvent aux élèves que le

cercle en perspective est une ellipse aplatie en arrière et bombée en avant. En réalité, comme le prouve la géométrie descriptive, l'ellipse est toujours parfaitement régulière. Au lieu de l'enfermer dans un carré en perspective (c'est-à-dire un trapèze, fig. 8) par la dessiner correctement, il est alors plus simple de la construire directement au moyen de ses deux axes se coupant perpendiculairement en leur milieu (fig. 9, I, II). L'enseignement de la perspective en est considérablement simplifié.

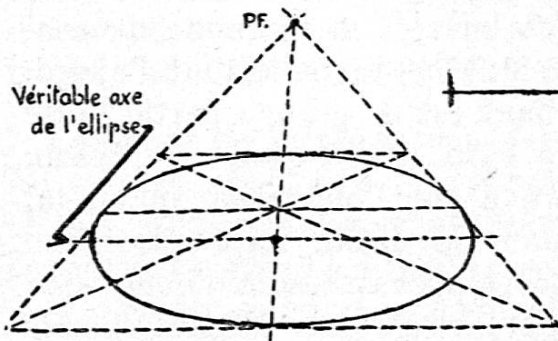


FIG 8. — Construction du cercle en perspective par la méthode du carré circonscrit.

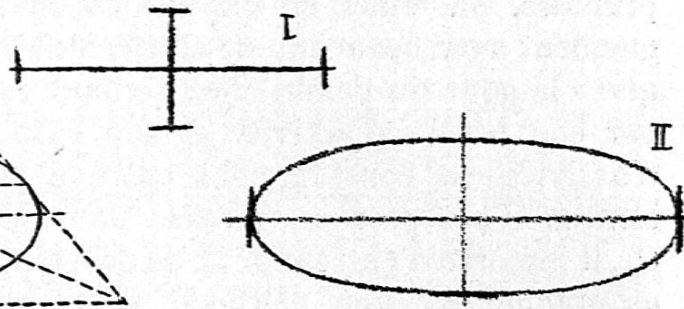


FIG. 9. — Construction directe en perspective.

Le dessin libre. Comme nous avons publié récemment un ouvrage spécial sur ce genre de dessin, nous ne faisons que signaler le sujet en passant, pour mémoire. Le dessin libre a été introduit à l'école populaire par la méthode de 1909. Il n'a cessé dès lors de prendre de l'importance au point qu'il est à la base de certaines méthodes, telles que la méthode Rothe.

Au début le dessin libre méritait bien son qualificatif de libre puisque le maître se contentait d'indiquer le sujet... Puis on s'est rendu compte que les résultats étaient bien supérieurs quand on *aidait* les élèves pour leur permettre de surmonter les difficultés et de progresser. Le dessin libre est alors devenu en réalité du dessin *demi-libre*.

Le dessin d'entraînement. Le programme officiel des écoles belges daté de 1922 prévoit cinq genres de dessin obligatoire à l'école primaire : 1^o le dessin libre ; 2^o le dessin d'après nature ; 3^o le dessin de mémoire ; 4^o la composition décorative ; 5^o le dessin d'entraînement. De ces cinq genres seul le dernier n'est pas encore pratiqué en Suisse française. Ce qu'on appelle le

« croquis » s'exerce sur des formes pittoresques plutôt que géométriques.

Pour combattre les hésitations naturelles des enfants, ou ce que nous appelions plus haut la « paralysie graphique », il faudrait leur imposer de temps en temps des exercices qui les obligent à travailler rapidement, qui leur débrouillent la main. De cette nécessité d'un entraînement méthodique est né le « dessin d'entraînement », que l'on introduit maintenant un peu partout. Dans sa « Méthodologie du dessin à l'école primaire, M. Vinet en expose les buts et la méthode d'enseignement avec beaucoup de clarté. M. Vinet rappelle, tout d'abord, que « le goût du dessin chez l'enfant est en grande partie causé par son besoin d'activité et son désir de création ». Ce besoin d'activité est constamment entravé par l'obligation qu'on lui impose d'observer un modèle dans le dessin impressionniste. Or, il importe d'entretenir et de développer ce besoin d'expression graphique par une méthode appropriée. Mais laissons parler M. Vinet :

« Dans le dessin d'entraînement, écrit-il, et contrairement à ce qui caractérise le dessin pittoresque et le dessin décoratif scolaire, *l'extériorisation de l'image est l'acte le plus important*. Les images que nous choisirons seront donc simples, formées antérieurement (écriture, formes géométriques) ou très faciles à former au moment de tracer. Les exercices se feront d'après des modèles mis au tableau noir par le maître. Le dessin d'entraînement est donc un dessin de copie dont les sujets sont sans importance par eux-mêmes. Il faudra arriver petit à petit au « calligraphisme », résultat de la souplesse de la main dont sont doués, naturellement, certains individus, mais on ne fera pas grief à l'élève des fautes légères de proportions, d'exactitude que pourrait contenir son dessin ».

Nous ne pouvons que recommander vivement ce nouveau genre de dessin dont le but est analogue à celui des exercices de croquis rapides : apprendre à s'exprimer *rapidement* par un croquis et entretenir la souplesse de la main.

Il resterait à composer ces exercices, d'en dresser une liste, aussi longue que possible, pour qu'à chaque leçon, le maître puisse en donner de nouveaux et maintenir ainsi l'intérêt des élèves. Pour ce genre de dessin on peut utiliser un papier bon marché, de la maculature par exemple.

La méthode de 1909 avait déjà compris la nécessité d'un assouplissement de la main, et, reprenant une idée parue dans la revue anglaise « The Studio », elle proposait de faire exécuter au tableau noir, par tous les élèves, des spirales, volutes, fleurons des deux mains à la fois et symétriquement de chaque côté d'un axe. Ces recommandations sont restées généralement lettre morte, la surface du tableau noir de nos écoles étant trop restreinte pour permettre ce genre d'exercice pourtant bien utile. Il vaudrait mieux proposer aux maîtres des exercices d'assouplissement qui puissent s'exécuter facilement sur le papier, et d'une main seulement.

Le dessin de mémoire. En dépit de toutes les qualités qu'on lui attribue, le dessin de mémoire n'est guère utilisé dans nos classes. Cela s'explique par le fait que les résultats *immédiats* semblent en être bien médiocres, à peine dignes d'être montrés aux inspecteurs et aux commissions scolaires. Les instituteurs pensent qu'ils ont déjà assez de peine à obtenir des travaux passables quand les élèves dessinent d'après un modèle placé devant eux, sans les obliger à se passer de modèle. Ce raisonnement est assez naturel, et on le fera tant que l'enseignement du maître sera apprécié d'après la collection de dessins présentés à la fin de l'année. Pour vraiment introduire le dessin de mémoire à l'école, il faudrait instituer de temps en temps un petit examen permettant de contrôler si les élèves ont été réellement entraînés à ce genre de dessin.

La méthode n'est pourtant pas bien difficile à appliquer : on présente aux élèves soit un objet, soit un grand dessin (tel qu'une affiche, une planche) pendant quelques minutes, après quoi on cache le modèle et on le fait reproduire de mémoire. L'exercice peut porter sur la mémoire des *lignes* et sur la mémoire des *couleurs*. Là où les élèves n'ont pas de boîte de couleurs personnelle qui rende possible la recherche rapide d'une teinte, on est forcé de renoncer à la culture de la mémoire des couleurs.

Le croquis rapide au tableau noir. Dans son rapport au 7^e congrès international du dessin (Bruxelles 1935), M. Dolphyn, professeur de dessin à l'Ecole normale de Bruxelles, notait que « l'enseignement du dessin à l'école normale semble de plus en plus s'orienter vers la pratique du croquis rapide au tableau noir ».

Cette remarque est vraie non seulement pour la Belgique mais pour le monde entier. Peu d'innovations ont été aussi unanimement acceptées dans tous les pays, quelle que soit la méthode en vigueur. Les maîtres mêmes se rendent compte que leur enseignement a tout à gagner en intérêt et en efficacité quand il s'illustre de ces petits croquis rapidement esquissés au tableau noir. Les « Cours de croquis rapide au tableau noir » organisés ces dernières années par les sociétés vaudoises de travaux manuels et de dessin ont été suivis avec ferveur par tout le corps enseignant primaire, même par les maîtres que ne préoccupe guère l'enseignement du dessin.

Le croquis au tableau noir se présente sous deux aspects également intéressants :

Ce peut être le *croquis artistique*, celui qui est pratiqué par les peintres et qui est en lui-même un but. L'autre genre est le *croquis documentaire ou didactique*, qui n'est qu'un moyen de se faire mieux comprendre dans une explication. S'il est nécessaire d'avoir un sens artistique très développé pour réussir dans le premier genre, n'importe quel maître peut se tirer d'affaire dans le second, avec un peu d'exercice. Il n'y a que le premier pas qui coûte. Le croquis didactique devrait être rendu obligatoire dans la préparation des maîtres primaires et secondaires et le degré d'entraînement contrôlé par un examen à la fin des études.

L'écriture ornementale. Autrefois la calligraphie et le dessin étaient deux branches absolument distinctes et les maîtres de dessin se seraient crus déshonorés de s'occuper d'écriture. Aujourd'hui on a compris que la confection d'une affiche ou d'une pancarte exerce le coup d'œil et la main, et cultive le goût au même titre que la composition décorative. Grâce à la mise sur le marché des nouvelles plumes (Redis, Ato), nos élèves arrivent très rapidement à des résultats très appréciables, et très appréciés des parents, surtout des commerçants.

Au congrès de Prague, qui réunissait la plus vaste exposition de dessins scolaires qu'on ait jamais vue, les travaux étaient groupés en neuf sections et une de ces sections était entièrement consacrée à l'écriture ornementale. Du reste, en Tchécoslovaquie, l'écriture ornementale est une branche obligatoire de l'enseignement primaire (fig. 10).

Les auditions colorées. Parmi les nouveautés, préconisées récemment pour aider à l'enseignement du dessin, signalons l'emploi du cinéma, grâce auquel les élèves peuvent étudier le mouvement (surtout dans le « ralenti »). Les congrès de Paris en 1925 et de Prague en 1928 ont examiné la valeur de cet auxiliaire et adopté des résolutions favorables. Malheureusement des raisons budgétaires n'ont pas permis jusqu'à maintenant de réaliser ces beaux projets.

LA VIEILLESSE EST UN TEMPS DE REQUEILLEMENT POUR RELIRE ET CORRIGER LE LIVRE DE LA VIE

FIG. 10. — Exemple d'écritures décoratives. Serti et fond en couleur. Emploi de la plume Redis.

Autre procédé intéressant : Les relations entre la musique et le dessin sont sérieusement étudiées depuis quelques années dans plusieurs pays. On s'est rendu compte que la musique constituait un puissant stimulant pour les élèves dans les leçons de dessin, surtout dans le domaine de la décoration.

On a cherché surtout à connaître les *lois* qui régissent les auditions colorées, mais, bien que le problème ait été longuement étudié au congrès de Prague, et repris à la Semaine du dessin à Zurich, en 1932, par le professeur Georges Anschütz, de Hambourg, on est loin d'être arrivé à des conclusions bien nettes. En Suisse romande, le professeur Duplain, de La Chaux-de-Fonds, a procédé à de nombreuses expériences sur ses élèves. Après avoir fait jouer des disques de gramophone, des morceaux classiques choisis parmi les plus caractéristiques, il invitait ses élèves à peindre à l'aquarelle gouachée les formes colorées que leur suggérait la musique. Les compositions qui en sont résultées montrent indéniablement un rapport de formes et de couleurs entre la musique et la peinture, et prouvent aussi

qu'une audition musicale est parfaitement apte à créer une émotivité qui profite au dessin. (Voir à ce sujet l'article de M. Ferrière dans l'*Educateur* du 13 juin 1936.)

Nouvelles techniques. Durant ces quinze dernières années, en Allemagne et en Autriche surtout, de nouvelles techniques ont été introduites avec grand succès dans l'enseignement du dessin. En voici quelques-unes :

1° *Emploi de la plume Redis*, ou plume à disque, pour tracer des traits d'épaisseur constante. Alors qu'autrefois il fallait recourir à la pointe d'un pinceau, la plume Redis permet aujourd'hui de tracer rapidement des « cordons » de n'importe quelle épaisseur, depuis le $\frac{1}{2}$ mm. jusqu'à 1 cm. Les plumes décoratives utilisent l'encre de Chine ou l'encre ordinaire épaissie. Les traits en couleur s'obtiennent au moyen d'encres de Chine de couleur ou d'Ecoline. (L'aquarelle convient à la rigueur.)

2° *Emploi de la plume ATO* pour tracer des traits en ruban comme une grosse plume à la ronde dont la tranche serait épaisse.

3° *Découpages de papier*, appliqués non seulement à la géométrie mais au paysage, à la flore, à la faune.

4° *Découpages de papiers ajourés* ou chablons au moyen d'une plume coupante.

5° *Composition de vitraux, de mosaïques. Gravure sur linoléum. Presspan.*

L'introduction de ces nouvelles techniques rend d'énormes services à l'enseignement du dessin en apportant de la variété dans les leçons et en utilisant le goût de l'enfant pour les travaux manuels. Beaucoup d'élèves peu doués pour le dessin se prennent d'intérêt pour cette branche quand ils peuvent en même temps satisfaire leur besoin d'activité manuelle.

L'expérience prouve que l'enfant aime beaucoup changer de technique. S'initier à un nouveau procédé est un plaisir pour lui. On a remarqué aussi que certains enfants qui se montraient faibles dans un moyen d'expression — par exemple le crayon — se révèlent souvent supérieurs dans un autre.

A l'école primaire c'est la question financière qui oblige à se contenter du crayon à mine de plomb et de l'aquarelle. Pourtant il serait facile d'introduire sans beaucoup de frais les décou-

pages de papier, l'emploi de la plume Redis ainsi que la composition du vitrail et de la mosaïque.

Le matériel d'enseignement. Sur la question de la technique à utiliser à l'école, les opinions sont encore très divergentes. Chaque maître penche pour un certain moyen et le recommande comme supérieur à tous les autres. On semble arriver, cependant, de plus en plus aux conclusions suivantes :

Pour obtenir une grande variété de tons et à un moment donné le ton précis qu'il désire, l'enfant doit avoir sous la main un grand nombre de couleurs, ou il doit pouvoir les obtenir par *mélange*. Les crayons de couleur, même au nombre de douze, permettent difficilement la recherche d'une nuance précise, même par de savantes superpositions, et encore celles-ci ne peuvent-elles donner les teintes plates nécessaires dans la décoration.

L'aquarelle au contraire s'adapte également bien au dessin d'après nature et à la décoration. Nous lui reprocherions seulement de produire facilement des taches quand l'enfant aux mains inexpérimentées peint de grandes surfaces en décoration. C'est la raison pour laquelle nous recommanderions deux techniques : 1° *L'aquarelle pour le dessin libre et le dessin d'après nature*. Dans le dessin pittoresque, en effet, il est bon que les traits de crayon, les hachures, les ombres, ne disparaissent pas. Le dessin doit rester visible sous la couleur puisqu'il apporte un intérêt de plus au travail. En somme le procédé le meilleur serait le dessin au crayon rehaussé d'aquarelle. — 2° *L'aquarelle mélangée de blanc (ou gouache) pour la décoration*. La couleur devient alors *couvrante*, ce qui permet de revenir sur un ton, de le remplacer par un autre plus harmonique. Faire une teinte absolument plate à l'aquarelle, sans bavure et sans tache, n'est pas une opération facile pour un enfant ; à la gouache cela va tout seul. On ne doit pas imposer aux élèves une technique difficile quand ils pourraient obtenir de meilleurs résultats avec une autre.

Les couleurs à l'aquarelle sont généralement fournies aux écoles primaires sous forme de *tablettes* ou *briques*. La meilleure manière d'utiliser ces tablettes est de les coller par séries complètes sur des morceaux de carton épais. (On mouille chaque tablette et on la presse simplement sur le carton pour la fixer.)

Dans la décoration, où il faut une certaine quantité de couleur, le frottage du pinceau sur les tablettes exige un temps considérable. Pour éviter cette perte de temps, il suffirait de mettre tremper les tablettes à l'avance dans des godets. Une fois qu'elles sont délayées jusqu'à la consistance de la crème, les couleurs peuvent se mélanger instantanément.

Une autre solution consisterait à livrer aux écoles des *couleurs moites en tubes* au lieu de tablettes. Ces couleurs s'expriment d'un seul coup et dans la quantité exacte qu'on désire.

Dans les écoles secondaires, c'est la boîte de couleur en fer-blanc garnie de 12 tubes qui constitue le matériel idéal. Elle est malheureusement un peu chère pour les écoles primaires.

Citons encore une suggestion très heureuse de M. Vinet, de Virton, pour doter les écoles primaires d'une couleur couvrante presque sans frais.

« Une demi-livre de cette poudre, dite *blanc fixe*, que l'on trouve chez tous les peintres en bâtiments, est dissoute dans l'eau bouillante et repose jusqu'à ce qu'elle prenne la consistance de la crème fraîche. Elle est versée dans un bocal à conserver avec un bouchon, et se garde ainsi pendant très longtemps. On distribue la pâte aux enfants à chaque leçon. »

Le dessin technique est encore trop peu pratiqué chez nous, ce que constatent avec regret de nombreux rapports officiels. La raison de cette carence est, à notre avis, la même que pour le dessin d'après nature. Pour enseigner le croquis coté, il faut de nombreux modèles variés, une collection allant du plus simple au plus compliqué, afin que le maître puisse graduer les difficultés. Il faudrait que les communes les fournissent aux écoles ou que les maîtres les confectionnent eux-mêmes. — Un programme précis d'enseignement nous semble aussi nécessaire, aussi bien que pour la géométrie. La liberté complète que l'on laisse aux maîtres est souvent interprétée par eux comme une autorisation à ne rien faire du tout.

Signalons enfin dans ce domaine du dessin technique une évolution importante : autrefois il était de règle que tous les dessins fussent passés à l'encre de Chine au moyen d'un tire-ligne. La *mise au net* suivait obligatoirement tout croquis coté. Mais on s'est rendu compte que ces mises au net, longues et fastidieuses, sont bien moins profitables pour le développement

de l'enfant que le *croquis coté* fait à main levée. Et l'on se contente maintenant d'une mise au net pour trois ou quatre croquis cotés. Les expositions sont peut-être moins riches en dessins de « façade » mais, en revanche, les élèves apprennent davantage en moins de temps.

Une heureuse innovation consiste à faire la mise au net simplement au crayon mine de plomb, ou au crayon noir (ou de couleur pour les lignes de rappel, lignes de cotes ou axes). On gagne ainsi un temps considérable sans que la présentation des dessins en soit moins bonne.

Richard BERGER.

P.-S. — Le huitième Congrès international pour l'enseignement du Dessin et des Arts appliqués s'est tenu à Paris au début d'août sous la présidence de M. Hourticq, inspecteur de l'enseignement des Beaux-Arts en France. Les deux méthodes, impressionniste et expressionniste, s'y sont trouvées pour la première fois en opposition à propos de la question qui traitait des « erreurs dans le dessin enfantin, de leur origine et des moyens de les prévenir ».

Certains maîtres de la section allemande poussaient le respect de la « personnalité » enfantine jusqu'à s'interdire de corriger même les erreurs les plus grossières des dessins d'élèves, ce qui est manifestement exagéré. Ils affirmaient que ces fautes de perspective, de proportions, etc., « ne sont des erreurs qu'à notre point de vue d'adultes » ! Les sections anglaise et française, au contraire, étaient unanimes à estimer que le maître doit intervenir dans le dessin enfantin.

Comme en fin de congrès il fallait bien arriver à une résolution unique, M. Liénaux, inspecteur du dessin en Belgique, trouva un compromis qui fut agréé de tous : « *Dans le domaine de l'illustration et de la décoration, la personnalité enfantine doit être respectée. Le dessin d'observation doit être corrigé suivant l'évolution naturelle de l'enfant.* » La formule était ingénieuse ; mais à y regarder de près elle aboutit à des inconséquences qui seront difficilement admises dans la pratique : un élève qui dessine d'*imagination* peut faire toutes les erreurs qu'il voudra sans que le maître puisse les critiquer. Mais le lendemain, s'il fait les mêmes erreurs en dessinant d'*après nature*, le maître devra le blâmer et baisser la note attribuée au travail ! On voit combien la distinction est artificielle.

Nous continuons à affirmer que le maître doit intervenir dans tous les genres de dessin, aussi bien dans le dessin expressionniste que dans le dessin impressionniste. Du reste, à partir d'un certain âge, l'enfant désire lui-même cette intervention parce que ses dessins ne le satisfont plus et qu'il en comprend les insuffisances.

Le Congrès de Paris a aussi voté à l'unanimité une importante résolution : *Tout éducateur doit être averti de la psychologie de l'enfant, aussi bien pour ce qui concerne le dessin que pour les autres disciplines.*

C'est précisément ce que nous avons demandé tout au long de la présente étude écrite bien avant le congrès.

R. B., septembre 1937.