

CENTRE
D'ÉTUDES
PÉDAGOGIQUES

N° 1

OCTOBRE

1946

MÉTHODES ACTIVES

REVUE
DE PÉDAGOGIE PRATIQUE



EDITIONS
BOURRELIER
& C^{IE} PARIS

METHODES ACTIVES

REVUE MENSUELLE DE PEDAGOGIE PRATIQUE

Comité de rédaction

G. CONDEVAUX, Inspecteur général de l'Instruction Publique. — G. DE FAILLY, Directrice des Centres d'Entraînement aux Méthodes actives. — A. FOURNIER, Institutrice. — R. GAL, Professeur, Conseiller technique au Ministère de l'Education Nationale. — M. LERICHE, Bibliothécaire de « L'Heure Joyeuse ». — P. MEZEIX, Inspectrice générale des Ecoles maternelles. — F. SECLET-RIOU et J. SEGUIN, Inspectrices primaires. — A. WEILER, Professeur, Conseiller technique au Ministère de l'Education Nationale, et F. MORY, ancien Instituteur, Docteur ès Lettres, Inspecteur primaire, qui assumera la direction de la Revue.

SOMMAIRE

SUGGESTIONS :

Comment faire les premiers pas, par F. MORY.....	3
Méthodes actives à l'usage des éducateurs par L. GROISARD.....	4
Remontons aux sources : Decroly, par M ^{me} J. NAUD-ITHURBIDE....	6
Psychologie et éducation nouvelle, par R. DUTHIL.....	10

COMPTES RENDUS ET EXPERIENCES :

Pour mieux connaître nos élèves : un climat de liberté totale, par S. BIHAN	12
La guérison d'un paresseux, par M ^{me} MORTEL.....	13
Le document d'histoire à l'école active : aveu et dénombrement de la châtelainie d'Épernon, par P. MARECHAL.....	14
Le dessin, moyen d'expression de l'enfant, par A. MARCHAL.....	18
Tâches individuelles de Français, par le GROUPE D'ETUDES DE LANGRES	21
Initiation aux études géographiques, par L. VEREL.....	25
Le journal de la classe, par M. MALARME.....	27
La mosaïque papier, par F. CORTEZ.....	29

CHOSSES D'HIER : Histoire de l'art, par l'INSPECTEUR EN TOURNEE	30
POUR VOTRE BIBLIOTHEQUE : Decroly	30
LIBRES DISCUSSIONS	31

EDITIONS BOURRELIER ET C^{ie}, 55, rue Saint-Placide, PARIS

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

Revue paraissant 10 fois par an (pendant la période scolaire)

5 numéros (octobre 1946 à février 1947).....	100 fr.
10 numéros (octobre 1946 à juillet 1947).....	190 fr.

Abonnements jumelés à cinq numéros de **Méthodes Actives**
et à cinq numéros de **Pour l'Ere Nouvelle** : 195 francs.

Abonnements jumelés aux dix numéros des deux revues : 350 francs.

Comment faire les premiers pas ?

Vous qui, à trente ans, voulez « à tout prix vous libérer de cette routine qui, bien souvent vous est accablante », vous, qui, après bien des années d'enseignement, confessez votre « regret de constater le rendement si peu efficace de vos peines », vous, qui sortez de l'Ecole Normale et voulez vous lancer dans l'école active, vous-même, qui « saviez rendre votre classe vivante » et avez employé des « méthodes qui n'ont jamais été figées dans un conformisme traditionnel », vous tous, qui, au seuil de cette année scolaire, voulez faire du **neuf** qui reste **raisonnable**, faites sans crainte les premiers pas.

Il faut d'abord vouloir **prendre une attitude objective** en face des méthodes nouvelles et faire des essais, n'importe lesquels, observer et juger. Abandonnez les idées préconçues; ne dites pas, après tant d'autres : « La méthode globale est l'ennemie de l'orthographe, le travail par équipes ruine la discipline d'une classe, les enquêtes perdent beaucoup de temps... » Essayez avant de juger. La revue vous a fait connaître quelques expériences qu'il est aisé de recommencer : divisez votre classe en équipes et écrivez un roman collectif ou une pièce de théâtre que vous jouerez, établissez le self-government, essayez pendant quelques semaines et pour quelques matières seulement d'employer des tâches individuelles de travail, tentez un essai d'expression libre, même si vous n'avez pas d'imprimerie... Si vous sentez l'excellence des méthodes actives, si un grand courant de vie joyeuse anime le travail nouveau, si un climat agréablement cordial règne dans la classe, alors, adoptez les techniques nouvelles : elles vous conviennent et sont adaptées à vos élèves.

Ne craignez pas d'étendre l'expérience et organisez votre classe sur des bases différentes. Réglez déjà la question de la **discipline**; abandonnez votre esprit autoritaire, votre manie de commander en toute chose, ayez confiance dans les enfants et, progressivement, laissez-leur des initiatives. D'ailleurs, l'adoption de méthodes de travail satisfaisant les intérêts des enfants vous aidera : la discipline imposée devient inutile pour des élèves qui se livrent à une occupation qui leur plaît, qui correspond à leurs besoins, suscite naturellement leur effort. L'enseignement individuel vous a plu, vous a donné de bons résultats ? adoptez-le : préparez des fiches de travail pour deux matières (calcul et géographie, par exemple). Le travail par équipes convient bien au français ? organisez ainsi l'étude du vocabulaire, développez les entreprises collectives... Commencez des observations suivies de sciences naturelles pour les jeunes élèves et entreprenez une enquête sur le milieu avec les plus grands. Renoncez aux rédactions imposées et conduisez peu à peu vos élèves à écrire librement : le journal de la classe ou le texte libre les conduiront à l'imprimerie et aux échanges interscolaires. Faites une grande place à la lecture silencieuse libre, réservez quelques moments à l'expression dramatique, organisez un « grand jeu »... Peu à peu, vous serez gagné et, après avoir **imité les expériences** de vos devanciers, vous **inventerez** à votre tour.

Pour bien appliquer les techniques nouvelles, il faut changer d'attitude et prendre un esprit nouveau. Mais la technique et l'esprit sont inséparables :

en faisant une expérience convenablement guidée, vous saisissez l'esprit nouveau; en vous pénétrant, par des lectures appropriées, de l'attitude nouvelle, vous vous préparez à bien appliquer les procédés. C'est pourquoi il faut connaître des expériences, s'inspirer des comptes rendus, des essais divers tentés çà et là, mais il faut aussi lire les « classiques » de la pédagogie active, remonter aux sources de l'école nouvelle, s'intéresser aux progrès de la psychologie de l'enfant, se tenir au courant de la vie des mouvements d'éducation nouvelle, suivre les travaux des divers groupements : **Méthodes Actives** continuera donc, pour guider vos premiers pas, à vous donner des comptes rendus et expériences et aussi des suggestions qui permettent d'aborder, avec un esprit nouveau, les problèmes de l'éducation.

F. MORY.

MÉTHODES ACTIVES A L'USAGE DES ÉDUCATEURS

On a précisé maintes fois que les méthodes actives n'étaient point des découvertes inédites d'une pédagogie en mal de rénovation, mais bien plutôt un élan donné à des façons éducatives connues et solidement consacrées, et qui les fait passer, en quelque sorte, du statique au dynamique. Cette impulsion surajoutée a sa source dans le vouloir du maître, et anime les élèves. Mais elle est à la fois instinct et intelligence. Il est nécessaire que le maître ait le tempérament d'un entraîneur; il convient que son action s'applique à bon escient, accroisse l'efficacité des leçons. Pour bien employer les méthodes actives, il sied d'y croire, puis il ne faut pas se lancer inconsidérément, sans quoi des techniques éprouvées, au lieu de gagner en qualité, ne recevraient plus qu'un ébranlement désorganisateur.

La formation théorique des maîtres ne procure pas forcément l'aptitude au maniement rationnel des méthodes actives. La superficialité de l'expérience professionnelle, l'isolement dans le milieu où l'on exerce, voilà les deux obstacles principaux. Pour pouvoir imprégner d'activité son enseignement, l'instituteur doit d'abord être capable de bien appliquer les règles traditionnelles. Et pour se dépenser avec une vigueur lucide et renouvelée, il est bon qu'il retrouve, dans le bain d'un climat collectif vibrant, l'encouragement qui recharge les forces.

*
**

Je crois intéressant de signaler aux éducateurs que ces problèmes attirent, une **expérience** en cours qui est mue justement par le souci de fournir aux maîtres les moyens intellectuels et moraux de s'adonner utilement aux méthodes actives. Cette expérience, certes, ne fait que s'ajouter à d'autres

nombreuses, qui éclosent un peu partout. Sa particularité provient peut-être de ce qu'elle s'exerce dans un milieu difficile, à l'écart des grands souffles spirituels, dans un pays de montagne où les rigueurs du froid et de la solitude sont le lot des instituteurs, jeunes et vieux. Sous l'étiquette : **Centre d'études et d'action pédagogiques** se réunissent périodiquement à Saint-Chély-d'Apcher (Lozère), de nombreux éducateurs du département. Nulle rigueur dans ces réunions où l'on discute en toute liberté et cordialité de questions professionnelles. Mais l'idée directrice est l'étude initiale du milieu, de façon que ce milieu serve de support naturel et concret. Chacun recherche donc ce qui, autour de lui, peut être la clé d'une leçon caractéristique. Ce travail aboutit à une leçon-type pour un cours déterminé, ou bien il revêt plus d'ampleur. Il est joint aux autres apports, lesquels sont étudiés par des commissions spécialisées de géographie, de sciences... désignées par l'assemblée du Centre, puis discutés au cours des réunions et revus en dehors, par de petits groupements de maîtres qui constituent autant de satellites pédagogiques locaux. Ainsi seront mis au point et édités des cahiers de pédagogie régionale à l'usage des éducateurs qui y trouveront une documentation immédiatement efficace, des sources d'inspiration pour des leçons à tirer d'un milieu semblable, une invitation à s'intéresser de plus près à leur petit pays, donc des possibilités d'un enseignement moins livresque et plus vivant.

C'est une œuvre de longue haleine qui est ainsi amorcée, qui s'étendra de proche en proche à différentes disciplines, et qui ne prendrait fin qu'au jour où l'ensemble des programmes aurait été adapté aux caractères du milieu.

Du point de vue moral, l'incitation au travail collectif est obtenue par le coude à coude des réunions où l'impulsion des jeunes s'harmonise avec la sagesse des anciens, et par diverses autres activités où quiconque adhère selon ses affinités et ses goûts. Des groupes se sont formés s'occupant : de culture générale, de théâtre, de chant, de questions coloniales, d'organisation d'expositions pédagogiques ou de voyages d'études, etc. L'étiollement professionnel, c'est-à-dire le plus redoutable danger qui menace l'éducateur est, de la sorte, heureusement combattu.

*
**

C'est là une expérience, répéterai-je, et comme pour tous les essais, l'épreuve seule de la durée dira quel en est l'intérêt véritable. Mais, ne prouverait-elle, surtout à notre époque où la jeunesse, dit-on, marque de la répugnance à l'effort, que cette jeunesse se laisse pourtant entraîner, même dans une atmosphère physique et humaine plutôt propre à la rebuter, vers l'action confiante, que l'entreprise serait justifiée. D'autant plus, qu'en dernier ressort, il est bien permis d'espérer que les écoliers bénéficieront de ces méthodes actives que leurs maîtres auront préalablement vécues eux-mêmes, pour leur propre satisfaction.

L. GROISARD
Inspecteur primaire, Marvejols.

Remontons aux sources

DECROLY

Tous ceux qui ont parlé de Decroly soulignent l'aspect incessamment vivant, donc mouvant et constructif de sa pensée et de son œuvre, pourquoi sans doute il n'a jamais voulu figer l'une ni l'autre, l'une nourrissant l'autre qui la prolonge, dans une synthèse définitive. Scrupule de chercheur, scrupule d'homme d'action attentif à ne point immobiliser le courant même de la vie. Attitude aussi d'éducateur inspiré... Quel est celui, digne de ce nom, qui ne construit en utopie la plus belle part de son œuvre ? Chez Decroly, le clair regard du clinicien se perdait aisément dans le rêve, s'y perdait — ou y retrouvait quelque vérité plus essentielle.

Mais la tâche n'en est point facilitée pour qui veut approcher son œuvre. Par une manière de paradoxe non inexplicable, n'en sont passés dans l'information pédagogique la plus usuelle, pour ne pas dire la plus banale, que quelques-uns des aspects les moins valables. Voici d'abord : « Les Jeux de Decroly » : lotos d'acquisition, jeux d'observation minutieux et abstraits, jeux d'association, selon les formules les plus discontinues d'une psychologie sensualiste. Ils appartiennent au fonds de matériel de la plupart des écoles maternelles, sans guère entrer heureusement dans la pratique courante de ces écoles. Mais les « centres d'intérêt », à quel verbalisme, à quel arbitraire n'ont-ils pas, on le sait trop, fréquemment conduit ? La lecture globale reste peut-être la création la moins défigurée, encore que l'impitoyable logique française tende, par le moyen de l'analyse précoce et de la généralisation systématique, à ne plus faire qu'une manière de réplique inverse de la méthode syllabique traditionnelle de ce qui est, à son origine, le mode d'acquisition de la lecture le plus souple, le plus docile à l'intérêt et au progrès vivant de l'enfant.

Qui donc veut approcher Decroly souffre un peu de sentir entre le génial pédagogue et lui, une manière d'écran. Il lui faut se contenter, quant aux œuvres originales, d'articles ou de brochures traitant de points de méthode assez particuliers ou assez spéciaux, et en un style qui sacrifie peu à l'agrément. Reste le recours aux commentateurs : l'ouvrage de M^{lle} Hamaide, collaboratrice des premiers jours, exact, précis, celui d'une admiratrice française, M^{lle} Flayol, moins informé peut-être, mais chaleureux et vivant. Dans **L'Éducation Nouvelle**, A. Medici présente de l'homme et de l'œuvre une étude très objective et très située. Enfin, cinq précieuses brochures ont été rédigées depuis la mort de Decroly par un groupe de ses collaborateurs, sur les thèmes essentiels de sa méthode éducative. Le chapitre d'A. Medici s'en inspire largement.

Decroly accorda toute sa vie une extrême importance à la recherche psychologique et ses premiers commentateurs ne manquent pas d'y accorder un chapitre particulier.

En nous tenant à ce qui concerne l'étude des enfants normaux, pourquoi ne pas avouer quelque déception quant à la valeur psychologique pure des résultats rapportés ? Les « fiches de psychologie affective » offrent pourtant une grande richesse concrète et empirique. Quant à la « fonction de globalisation », à laquelle Decroly a consacré une brochure, il est permis de trouver qu'il la décrit peut-être un peu confusément. Rattachée au caractère global de certaines adaptations nerveuses, à des traits très particuliers de la perception visuelle, aux schèmes attentionnels de d'Allones, à la pensée prélogique des primitifs et des enfants, elle paraît à la fois trop générale et trop limitée pour mériter de devenir, autant que l'auteur le préconise, le trait explicatif de tout le psychisme infantin. Un tel trait d'ailleurs existe-t-il ?

*
**

Mais une œuvre éducative vivante est autre chose qu'une psychologie appliquée. L'invention pédagogique se révèle, selon nous, chez Decroly, de qualité très supérieure aux prémisses de la psychologie théorique. De la considération d'un des aspects les plus précis de la globalisation, celle de la perception visuelle, mais non point de cela seulement, il a tiré l'idée de la **méthode globale en lecture**. Sur l'idée d'ensemble de la globalisation, il a construit une pédagogie de la totalité de la personne infantine. Non point personne consciente encore, sinon en une aspiration confuse et plus affective certes que rationnelle, mais personne vivante et, parce que vivante, « une ». Cette recherche de l'unité est au cœur même de l'œuvre de Decroly. Ni morcellement des aptitudes et des fonctions de l'enfant, ni fragmentation des objets qui lui sont proposés, et cependant une organisation, une hiérarchie, un progrès. Peu importe, après cela, que le vocabulaire psycho-pédagogique paraisse parfois imprécis ou inadéquat ou que certaines pratiques pédagogiques, telles celle de la mesure généralisée et appliquée aux grandeurs, aux couleurs, aux qualités diverses, déconcertent un peu.

Il reste que c'est sans rupture d'intérêt, sans éparpillement d'activité, mieux encore, par une progressive conquête de ses moyens d'acquisition et d'expression, que l'enfant est conduit du contact « global » jeu ou activité spontanée, avec le milieu (c'est l'observation) à l'extension méthodique de ses acquisitions (c'est « l'association ») extension objective et subjective, par le moyen des « centres d'intérêt » en même temps que les « jeux » permettent aux plus jeunes surtout, l'acquisition techniquement précisée, mais qui n'a son sens que située dans l'activité totale, motivée par l'intérêt même. Quant à « l'expression » manuelle, intellectuelle, esthétique, ses formes sont aussi diverses que les besoins et les moyens de l'enfant et elle va de la lecture-écriture au bricolage manuel; la fabrication d'un petit bateau est « expression » comme aussi la rédaction du journal de l'école ou de poèmes libres et l'organisation d'une séance théâtrale.

La plupart des doctrines pédagogiques de l'activité et de l'intérêt affirment, il est certain, les mêmes tendances en opposition à certaines éducations traditionnelles et formelles qui trop souvent disloquent la personnalité infantine. Aucune ne nous semble avoir porté peut-être cette préoccupation au même point que Decroly, ni réussi aussi complètement à y satisfaire. La seule réserve pourrait porter sur le fait que les centres d'intérêt (nourriture, défense contre les intempéries, etc.) sont sinon imposés, du moins préalablement posés, sans intervention active de l'enfant.

Mais ce qui nous paraît peut-être la forte originalité de Decroly, sa har-

diesse même là où certains le jugeront sans doute un peu entaché de traditionalisme, c'est qu'il n'a jamais séparé l'enfant d'un milieu, de tout son milieu.

Un être vivant ne croît que par les échanges avec le milieu. Combien donc l'enfant, si aisément requis par tout ce qui autour de lui, bruit, bouge, s'anime, se transforme, vit! Les premières écoles de Decroly : l'Ermitage, Uccle, ont jardin, élevages variés — partout quelque roucoulement de tourterelle — et aussi ateliers et bibliothèques, imprimerie et collections, le plus possible de sollicitations concrètes, le plus possible d'outils manuels et mentaux pour y répondre. Certains éducateurs contemporains et non des moindres ont érigé l'enfant en une manière d'entité détentrice de sa propre vérité éducative, capable au besoin, seul capable même, de la révéler à « l'adulte, serviteur ». Decroly respectueux de la liberté de l'enfant, confiant certes en sa capacité de progrès spontané, n'est point tombé pour autant dans cet excès. Par lui, l'enfant, l'être faible mais si riche de virtualités, désireux à la fois de se conquérir lui-même et de se saisir du monde, est situé dans le milieu et pourvu des moyens qui lui permettront de comprendre les choses et de se faire lui-même. Mais pour autant, Decroly ne le livre pas aux choses, ni à lui-même. Et c'est ici que bien des novateurs trouveront sans doute excessive l'intervention adulte dans l'œuvre éducative. Decroly n'a pas voulu séparer des familles ses écoles, mais au contraire, les y lier étroitement. A l'école, il n'a point prescrit au maître l'abstention même apparente, mais s'il demande de lui une intervention discrète, respectueuse, conseillère, camarade même, il ne la dissimule pas pour autant. Et la présence adulte, autant que les responsabilités qu'on lui confère ou l'équipe qu'il organise contribue à définir pour l'enfant le milieu moral où il se développe. Un milieu enfantin pur est peut-être création de théoriciens. L'enfant, naturellement, vit avec l'adulte, se tourne vers lui, attend quelque chose de lui. Decroly, devant une difficulté éducative concernant les jeunes enfants, aimait demander : « Mais voyons, que fait la maman ? » C'est sur l'enseignement par la mère de la langue maternelle au tout petit qu'il a voulu calquer ou presque l'enseignement de la lecture...

*
**

Telle fut dans ses grands traits l'œuvre de Decroly : œuvre d'un praticien et d'un artiste, d'un créateur réfléchi, d'un expérimentateur qui doit vraisemblablement à sa formation médicale, l'indissoluble union de la recherche méthodique et du respect de son objet, l'enfant. Elle porte la marque indélébile de celui qui l'a vécue et qui a vécu pour elle, mais elle prouve sa vitalité propre en survivant à son auteur entre les mains d'autres éducateurs dont certains sont ses disciples immédiats, certains seulement ses continuateurs. Les brochures citées au début de cette étude le confirment. Elles apportent, au moins nous le semble-t-il, plus que des précisions dans l'ordre de la pratique : une mise au point discrète, mais sûre de certaines positions psycho-pédagogiques, une progression mieux adaptée aux divers âges et, sans que la recherche semble encore moins active, une maîtrise moins tâtonnante dans l'utilisation des choses et celles des aptitudes de l'enfant. Ce qu'il fallait en somme pour qu'une œuvre inspirée devînt une méthode généralisable, suivie maintenant par nombre de classes primaires belges. On a l'impression d'ailleurs que les positions ainsi établies marquent un certain point de perfection au-delà duquel il serait aisé d'aboutir à une systématisation riche encore, valable encore, mais dorénavant « fermée » où la pratique pourrait se perfectionner, où l'esprit novateur ne trouverait peut-être

plus son compte. Il importe de s'y arrêter quelque peu. A l'heure où la pédagogie nouvelle cherche, sinon peut-être plus ardemment, mais plus instamment que jamais ses références et ses voies, et, où plus d'éducateurs se tournent vers elle, l'œuvre de Decroly est l'une des plus riches de suggestions pour la méditation et la recherche, bien plus encore que pour l'imitation. Nous sommes de ceux qui croient qu'une pédagogie « nouvelle » peut presque aussi s'inscrire en des clichés et des formules que la pédagogie la plus traditionnelle. Il ne serait point si malaisé de discerner déjà dans certaines tentatives dites « nouvelles » le procédé. S'il est vrai que l'action éducative quotidienne exige quelque normalisation des pratiques, il ne l'est pas moins que ce n'est pas par ces pratiques qu'elle prend sa vraie valeur. Mais d'abord par son esprit, par son sens incessamment médité, par la recherche créatrice, si modeste soit-elle. On peut l'orienter, on peut la guider, on ne peut lui prescrire des règles, ni peut-être des principes immuables. L'éducateur reste toujours plus ou moins la mesure de l'œuvre éducative. Et c'est ainsi que saura nous être un inspirateur, celui qui, se refusant aux systèmes, sut, écrit Angela Médici, « peiner toute sa vie avec humilité ».

J. NAUD-ITHURBIDE,
Directrice d'Ecole Normale, Caudéran.

N. B. — Depuis la rédaction de cet article, le **Congrès international de Pédagogie nouvelle** (Paris, 29 juillet-12 août) a montré de façon frappante la vitalité et l'actualité de la pensée de Decroly, inspiratrice essentielle de la pédagogie contemporaine, si active, de la Belgique. En France, un certain nombre de « sixièmes nouvelles » y cherchent le point de départ d'une formation intellectuelle échappant à la fois au verbalisme et à l'éparpillement.

J. N.

Avec le n° 2 de **Méthodes Actives** commencera une importante étude de Mlle A. Claret sur « Les écoles actives en Belgique : l'Ermitage ».

PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION NOUVELLE

Savoir, afin de pouvoir. Toute l'ambition de l'éducateur est enfermée en cet adage. Pouvoir, c'est pour lui se sentir capable de transformer l'enfant en homme; mais pour atteindre ce but, que faut-il donc savoir ?

Les programmes de nos Ecoles Normales s'efforcent de répondre à cette question, mais parmi tout ce qu'ils contiennent, rien ne me paraît plus nécessaire, mais aussi plus difficile à acquérir, que la connaissance de l'enfant.

Comme cette connaissance était facile, lorsque parents et maîtres considéraient l'enfant comme un adulte en réduction! Comme elle est devenue difficile, du jour où Rousseau, cet intuitif de génie, écrivit dans l'*Emile* : « Commencez donc par mieux étudier vos élèves, car, très assurément, vous ne les connaissez point! »

Répéter après lui que l'enfant a ses façons propres de sentir, de penser et d'agir, c'est énoncer un programme de recherche et non pas nous fournir une technique d'application, or, c'est d'une telle technique dont ont besoin tous ceux qui assument la belle, mais lourde tâche, d'élever les petits des hommes.

Comment connaître l'âme enfantine ?

On nous dira d'abord : « Mettez-vous à la place de l'enfant », mais c'est précisément cette attitude qui nous est refusée, puisque nous sommes les adultes et que l'enfant n'est pas un petit adulte.

Y parviendrons-nous grâce à la mémoire ? L'expérience est tentante, mais combien difficile! Entre nos souvenirs d'enfance et le moment présent s'interposent des miroirs déformants que sont précisément nos façons actuelles de sentir, de penser et d'agir.

Rejetez-vous donc comme sans valeur, nous objectera-t-on, les mémoires, souvenirs et confidences des grands écrivains ? La réponse est délicate.

Comme nous, les grands écrivains sont des adultes et leur témoignage tombe de ce fait sous les coups de la critique ci-dessus formulée. Mais ce sont des adultes de génie, et il entre dans les prérogatives du génie cette puissance d'intuition et d'analyse qui permet notamment à nos romanciers, à nos dramaturges de faire, comme Balzac, « concurrence à l'état-civil ».

De plus, remarquons-le, ces écrivains, pour la plupart, ne rédigent ces confidences qu'au déclin de leur vie, c'est-à-dire à l'âge où le vieillard semble mieux que l'adulte être capable de comprendre l'enfant. Pour ces deux raisons, je ne saurais trop recommander aux parents comme aux maîtres la lecture des souvenirs d'enfance, plus particulièrement celle du recueil émouvant dû à Marguerite Reynier et intitulé *L'Âme enfantine* (Gallimard), et de la thèse si riche de Aimé Dupuy, *Un personnage nouveau du roman français : l'enfant* (Hachette).

Autre moyen de pénétration, l'étude des ouvrages consacrés par des spécialistes à l'observation de l'enfant, la liste en devient chaque année plus longue et les noms de Binet, Claparède, Wallon, Guillaume, etc., sont familiers même à des normaliens; je me permets toutefois de conseiller plus spécialement le dépouillement attentif des ouvrages de Jean Piaget, parce que les observations, les expériences de ce pédagogue peuvent être répétées par tout éducateur doué d'esprit critique.

Parmi les méthodes de recherche mises au point par des spécialistes de la pédagogie expérimentale, qu'une place de choix soit réservée à l'emploi des tests. Je renvoie mes lecteurs soit à mon **Initiation à la Méthode des Tests** (Delagrave), soit au bref aperçu paru plus récemment dans ce Cahier de Pédagogie Moderne édité chez Bourrellier et qui s'intitule : **La Psychologie de l'enfant de sept à quatorze ans.**

Certes, les tests dont nous disposons sont en nombre encore insuffisant, mais à les utiliser on s'habitue à la recherche précise et méthodique; pour allécher les instituteurs et institutrices qui me lisent, j'ajouterai que, grâce à l'emploi des tests, leurs collègues américains ont réussi à mettre au point « l'individualisation de l'enseignement collectif », c'est-à-dire l'adaptation de l'enseignement aux besoins et aux aptitudes de chaque élève et non, comme il arrive trop souvent, hélas! à la moyenne des élèves, voire à l'élite d'une classe.

Conseiller la pratique de l'observation et de l'expérimentation pédagogiques, c'est implicitement recommander à tous ceux qui ont charge d'enfants de tenir journal de leurs découvertes.

Observer jour après jour son propre enfant ou celui des autres, rédiger brièvement mais avec précision les résultats de cette observation continue, c'est vraiment faire œuvre utile pour soi et pour autrui; c'est en accumulant de tels matériaux, que des maîtres que nous admirons ont commencé; leurs ouvrages ne furent souvent que l'organisation des données ainsi rassemblées.

Bien que la question soit délicate, je voudrais enfin signaler l'emploi judicieux de la **psychanalyse** :

Freud lui-même en 1925, c'est-à-dire après trente années de recherches, déclarait : « L'enfant est l'objet par excellence de la recherche psychanalytique. » Pour ma part, je crois que le recours à cette forme d'analyse doit être réservé à ce qu'on appelle des « cas difficiles ».

Il est des enfants sur lesquels n'ont prise ni la sévérité, ni la bonté; il en est qui, parmi leurs camarades, apparaissent vraiment comme des anormaux du caractère; parents et maîtres se trouvent devant eux littéralement désarmés et incapables d'appliquer le conseil de Rousseau que nous rappelions en tête de cet article. Alors, l'emploi de l'enquête psychanalytique peut se révéler étonnamment utile; je renvoie le lecteur intéressé à **L'Âme enfantine et la psychanalyse** de Ch. Baudouin (Delachaux et Niestlé).

Et voici, à peu près énumérés, les moyens dont nous disposons pour pénétrer la vie énigmatique de l'enfant, ajoutons que les techniques les plus subtiles restent inefficaces lorsque celui qui les emploie manque de foi et d'amour.

Des mères nous étonnent parfois par la finesse de leurs observations ou la maîtrise de leur conduite envers leurs enfants; elles n'ont pourtant lu ni Wallon, ni Piaget, ni Freud, mais leur tendresse sagace et volontaire leur a suffi, c'est leur exemple qu'il vous faut d'abord suivre, et tout le reste est... pédagogie.

(A suivre.)

R. DUTHIL,
Ancien professeur d'École Normale.

POUR MIEUX CONNAITRE NOS ÉLÈVES : UN CLIMAT DE LIBERTÉ TOTALE

Connaître l'enfant est la condition essentielle pour développer sa personnalité. Certains élèves déroutent le maître par leur attitude « scolaire ». Un climat de liberté permet seul à certaines personnalités de se révéler. Voici un exemple intéressant d'une enfant « libérée » de contraintes qui auraient fait d'elle une élève médiocre.

C'est moins par volonté que par besoin qu'un éducateur franchit la frontière qui sépare l'enseignement traditionnel de l'éducation nouvelle. Ce besoin naît du contact quotidien et sympathique avec les enfants. Et ce mot de sympathie est peut-être, à lui seul, toute une méthode, la seule qu'on puisse indiquer d'une façon sûre à ceux que tente le travail actif. Cette sympathie, qui est, par elle-même, une connaissance d'autrui, n'exclut pas la recherche constante, l'observation continue pour une appréciation plus approfondie de l'âme enfantine. Sans doute, certains enfants sont des sujets d'observation facile, grâce à leur spontanéité, mais le milieu scolaire reste pour beaucoup un milieu artificiel dans lequel ils arrivent avec une certaine allure, certains soucis, une attitude particulière. Cette attitude est d'ailleurs très souvent créée et encouragée par la famille : « Quand tu iras à l'école, tu verras... » — « Ce n'est pas à l'école que tu ferais cela... », etc.

Pour arriver à la connaissance profonde, il faut rompre cette contrainte. Comment ? La connaissance est individuelle, les procédés devront être adaptés à chaque individu. L'enfant est un inépuisable sujet d'enseignements, et par son attitude même, il nous montre la voie à suivre.

Il faut créer autour de lui le *climat* qui lui convient, celui où il sera *lui-même*, sans aucune contrainte. L'éducateur aura parfois besoin d'un peu d'audace, ou de témérité ou de courage.

Voici un essai tenté dans un milieu scolaire courant : une classe d'un faubourg de grande ville, une trentaine de

fillettes de six à neuf ans, où on pratique, depuis un an, du travail libre. Le contact sympathique est établi, sauf avec une des meilleures élèves, V..., qui reste lointaine, indifférente à l'atmosphère amicale qui est celle de la classe. C'est une enfant de sept ans, très sage, très appliquée, intelligente, et qui s'efforce, au cours de la journée de classe, de suivre les conseils du papa qui l'amène chaque matin et lui recommande de ne donner lieu à aucun reproche.

Dans sa famille, V... est soumise à l'observation constante des principes d'une bonne éducation. A l'école, c'est vraiment l'élève modèle. Je me demande si cette élève modèle n'est pas un personnage. Au cours des récréations, j'observai, à plusieurs reprises, un changement très net dans son attitude. Dès lors, il me sembla que, placée dans une atmosphère particulière, où elle se sentirait vraiment libre, V... livrerait sa véritable personnalité.

Ce ne pouvait être celle de la récréation, où les nécessités de la surveillance rendent impossible toute observation individuelle suivie. Je proposai à mes élèves de leur laisser la liberté complète de la dernière partie de l'après-midi du samedi. Je m'effaçai dans un coin de la classe et m'absorbai dans un travail, sans avoir aucunement l'air d'observer, d'entendre ou de voir quoi que ce soit.

Les premières expériences furent assez maigres en profit en ce qui concernait V... Cependant, après s'être assurée, par quelques sondages habiles, que je ne prenais aucune part à la vie de la classe, V... se révèle. Elle écrit le texte de scènes qu'elle fait apprendre par ses compagnes, elle organise, elle dirige, commande au besoin, et ce fut pour moi un spectacle curieux que celui de toute une classe soumise à l'autorité d'une petite bonne femme de sept ans. Elle utilise les compétences, aide les faibles, fait preuve de ténacité, se montre un chef remarquable. Enfin, libre dans cette ambiance de toute autorité adulte, elle laisse éclater un conflit intérieur :

elle joue le rôle d'une petite fille mal élevée, et, à l'abri de cette fiction, elle s'en donne à cœur joie de désobéissance, d'insultes aux parents, d'expressions triviales, de mots grossiers.

Ce débordement inattendu ne fut pas sans m'inquiéter et, à sa première manifestation, j'eus du mal à ne pas intervenir (influence de l'exemple, réactions possibles des parents, etc.), mais la joie de V... était si évidente que je laissai faire. De semaine en semaine, d'ailleurs, le flot se calma. Parallèlement, et c'était pour moi le fait essentiel, l'attitude en classe se transformait. V... était toujours paisible et travailleuse, mais « l'écolière » avait brisé ses attaches et son

application au travail était une manifestation spontanée et non une soumission aux ordres reçus. Elle fut, dès ce moment, libérée d'une contrainte paralysante, put utiliser au mieux des dons individuels précieux et jouir d'une atmosphère libre de laquelle elle était restée longtemps séparée.

Sans doute, un procédé qui consiste à abandonner ses élèves à eux-mêmes ne saurait-il être généralisé. Employé dans un but précis et limité dans sa durée, il s'est révélé nécessaire et efficace.

S. BIHAN,
Institutrice.

LA GUERISON D'UN « PARESSEUX »

Il s'agit du Foyer de l'Assistance publique de X... et d'un enfant réfractaire à toute adaptation scolaire qui, brusquement, se transforme...

C'était un garçon de quinze ans, pupille de l'Assistance publique depuis sa naissance. Probablement un « sang mêlé » : le masque un peu asiatique et l'éternel sourire d'un innocent. Son enfance s'était écoulée dans un préventorium, car il était complètement déhanché.

Le personnel d'internat n'aimait pas ce grand garçon solitaire au sourire béat. On le disait paresseux, vicieux et bête. A l'école, toutes mes tentatives pour essayer de l'appivoiser avaient échoué. Lectures dialoguées, jeux dramatiques, marionnettes, tout se heurtait à un mur d'indifférence.

Un jour, les gendarmes amenèrent quatre petits enfants. Les parents étaient en prison. La mère, un jour, écrivit à l'aîné une lettre émouvante où elle se plaignait d'être sans nouvelles. Je grondai l'enfant publiquement et, en institutrice consciencieuse qui saisit l'occasion d'une *causerie morale*, me voilà faisant des phrases sur la « maman ». C'était la dernière des maladresses, car les petits dans cette maison ne savent

pas ce que c'est qu'une maman. Tout à coup, mon grand garçon déchira une marge d'illustré et se mit à écrire sur ce chiffon. Je l'observai : c'était la première fois qu'il se livrait à un travail spontané depuis que je le connaissais.

Je rapporte ici le début de son travail : « Ma chère petite maman, je ne te connais pas, je ne t'ai jamais vue, mais je t'aimerais tant, je t'embrasserais si fort si je pouvais te voir une fois... Où es-tu ? Je n'ai pas ton adresse, je ne te connaîtrai donc jamais... ? » Quelques lignes suivaient encore, dans le même style.

J'étais profondément bouleversée. Son visage à lui n'avait pas varié d'une ombre. Il restait immobile. Je lui demandai simplement : « Qu'aimerais-tu faire ici, dans la classe ? » Je venais d'établir le contact. Son visage s'est épanoui, ses yeux brillèrent et il me montra spontanément l'équipe des graveurs. Alors l'enfant paresseux et incapable se mit au travail lentement, sûrement. Il s'est révélé le plus fin graveur que j'aie connu depuis trois ans et les lino qu'il m'a laissés sont de véritables petits chefs-d'œuvre.

M^{me} MORTEL,
Institutrice.

Aveu et dénombrement de la châteltenie d'Épernon rendu au Roi par Dame Marie de Luxembourg, comtesse de Vendômois, le 21 avril 1497

« DU ROY, NOSTRE SIRE,
NOUS, MARIE DE LUXEMBOURG, COM-
TESSE DE VENDOSMOIS, DAME D'ÉPERNON.
ADVOUONS TENIR EN FIEF NOBLE, A UNE FOY
ET HOMMAGE...

NOTRE CHASTEL ET CHASTELLENIE D'É-
PERNON, notre ville dudit Epernon close
de murs et fossés, les halles, le marché
tenu audit lieu, droit de change, en icelle
ville, d'or, de monnaie.

— sont sujets, tous les manants et
habitants de la dite châteltenie, de faire
le guet et garde au dit Château d'Éper-
non.

— toute justice haute, moyenne et
basse en la dite ville et châteltenie ...
droit de baillif, prévôt, procureur, rece-
veur, sergent, prisons, géolier et autres
officiers pour gouverner la dite justice,
tabellions.

— sceaux authentiques.

— le four et pressoirs banniers.

— les moulins banniers.

— Trois foires qui se tiennent par
trois fois l'an au dit lieu d'Épernon.

— garennes de perdrix en toute la
dite châteltenie.

— sur tous et chacun les manants
et habitants des villes de Craches, Orse-
mont, Lespinay, Orfin, Berchères, Ma-
rolles, Houx et Saint-Lucien, de 7 ans
en 7 ans, taille sur chacun ménage te-
nant feu et lieu, trois sous tournois.

— sur tous les texiers de notre
ville et châteltenie d'Épernon, avons
droit de prendre cinquante sous tournois
de la taille qui se paie par chacun an à
notre recette d'Épernon, par la main des
maîtres du dit métier, le jour Saint-Mar-
tin d'hiver.

(Suit une longue énumération
de terres, prés, moulins, étangs,
bois, métairies et autres droits sur
les manants de plusieurs commu-
nautés d'habitants.)

— les vasseurs qui en dépendent.

(Suit une liste de soixante vas-
seurs, des terres et droits possédés
par chacun.)

..... En toutes les choses dessus dites
avons droit de baron châtelain toute
haute justice, sur tous nos vasseurs ci-
devant nommés.

(Suit une délimitation géogra-
phique de la châteltenie « de
borne en borne ».)

..... En témoin de ce, nous avons fait
signer ce présent aveu du seing manuel
de Jean Chauvin, notre tabellion, en
notre dite baronnie et châteltenie d'É-
pernon

..... le vendredi vingt et unième jour
d'avril après Pâques, l'an mil quatre
cent quatre vingts et dix sept. »

(Extrait des Mémoires de la So-
ciété archéologique d'Eure-et-Loir,
tome VI : « Notice sur la Châtel-
lenie d'Épernon. » Éd. Lefèvre.)

NOTRE LANGUE A LA FIN DU XV^e SIÈCLE

1. — L'orthographe ancienne a été
respectée dans les premières lignes du
texte. Comparez-la à celle de la Charte
de Dreux en 1269.

Quelle lettre, aujourd'hui remplacée
par un accent, subsiste à deux siècles de
distance ? (Vendosmois, nostre, chastel,
chastellenie) Le « d » de « advouons »
s'est-il conservé ? Quelle valeur faut-il
donner à l'y dans « foy » et « roy ».

2. — Le vocabulaire compte quelques
formes actuellement disparues (texiers =
tisserands ; chastel = château ; icelle =
cette ; chacun = chaque).

3. — La syntaxe est très voisine de la
syntaxe moderne.

Deux mots, sous la plume du « tabelion » ou notaire, sont d'un usage régional : vasseurs = vassaux; bannier = banal.

I. — Quel est le sens général de l'acte d'aveu et de dénombrement ? Une survivance du régime féodal

1) Marie de Luxembourg, dame d'Épernon (situez Épernon sur la carte, à 25 km. au N.-E. de Chartres), « avoue », c'est-à-dire « reconnaît » tenir du roi (Charles VIII) toutes les terres et tous les droits « dénombrés », c'est-à-dire « énumérés » dans l'acte.

2) Elle tient ces terres et ces droits « à une foi et hommage ». Que signifie cette formule qui se retrouve dans tous les actes du même genre ? Elle rappelle deux institutions fondamentales de l'époque féodale : la cérémonie de l'hommage et le serment de fidélité.

3) Recherchez une gravure représentant la cérémonie de l'hommage et décrivez-la.

Deux hommes sont en présence : l'un qui veut servir, l'autre qui accepte d'être le chef. Le premier joint les mains, il les place, ainsi unies, dans les mains du second et se reconnaît son homme; chef et subordonné s'embrassent ensuite en signe d'entente et d'amitié. Cette cérémonie consacre des liens personnels extrêmement puissants entre un *vassal* et un seigneur ou *suzerain*. Elle crée des obligations réciproques : le vassal a le devoir d'aide et d'obéissance vis-à-vis de son seigneur. Le seigneur a le devoir de protection vis-à-vis de son vassal. Ces liens, sous le double aspect de la dépendance et de la protection, sont à la base de la société féodale. Le vassal n'est ni sujet d'un roi, ni citoyen au sens actuel du mot, il est uniquement l'homme d'un autre et il ne reconnaît qu'une seule autorité : celle de son seigneur.

De tels liens sont renforcés par le serment de fidélité de caractère religieux. Le vassal, les mains étendues sur les Évangiles ou sur les reliques, jure d'être fidèle à son seigneur. Le seigneur ne prononce que très rarement un serment parallèle.

4) En cette fin du XV^e siècle, la formule de l'acte d'aveu « à une foi et hommage » rappelle ces deux cérémonies, qui tendent à disparaître. Pourquoi ? Pensez aux progrès de l'autorité royale depuis le XII^e siècle.

En 1407, Marie de Luxembourg engage sa fidélité au roi, plus comme *sujette* que comme *vassale*, et son serment n'est que tacite. Les liens qui l'unissent à ses soixante vassaux ne sont plus que formels; deux siècles avant, ses vassaux eussent été réellement ses fidèles; ils sont tous maintenant les sujets du roi.

Le roi a brisé les liens personnels de la féodalité médiévale dans cette partie du royaume.

Quant à l'hommage, dont l'aspect cérémoniel a parfois disparu, il conditionne uniquement à cette époque la possession d'une terre. Il est renouvelé à chaque changement de propriétaire (ici à la mort de François de Bourbon, comte de Vendôme, époux de Marie de Luxembourg) parce qu'il s'accompagne de profits pour qui le reçoit; le vassal acquitte des droits de mutation.

En est-il ainsi aujourd'hui ?

À quelles conditions est-on propriétaire ? quels droits sont acquittés lors du transfert de la propriété par vente ou par héritage ?

II. — Le fief noble d'Épernon

Qu'est-ce qui le compose ?

1. — Quels *territoires* constituent la châtellenie de Marie de Luxembourg ? Relevez-en la mention dans l'acte et dans les quelques lignes qui en résument de longs passages.

LE FIEF A UNE ASSISE TERRITORIALE

Il s'inscrit géographiquement dans le morcellement et dans l'enchevêtrement féodal du royaume. Son étendue est d'environ 400 km. carrés, approximativement un rectangle orienté N.-O.-S.-E. de 22 à 25 km. de long sur 13 à 13 km. de large (limitez-le sur la carte). Ses terres ne sont pas d'un seul tenant; le domaine, comme le cas est fréquent, enferme des enclaves étrangères (c'est-à-dire dépendant d'un autre seigneur) et compte quelques terres éloignées. Caractérisez, de ce fait, le tracé des divisions territoriales en France féodale. La châtellenie est la plus petite de ces divisions.

Son nom lui vient du château forteresse qui en est le centre. L'acte mentionne le titre du seigneur qui y commande. Quel est-il ? Quelle est l'importance du château ? Pour répondre à cette question, étudiez sa situation sur la carte au 1/80.000^e.

Le château d'Épernon, dont les derniers

vestiges ont disparu au début du XIX^e siècle, a longtemps dominé les vallées amont et aval de la Drouette, la vallée de la Guéville et la vallée de la Guesle. Son donjon carré datait du XI^e siècle. Aux XII^e et XIII^e siècles, Épernon est dans une zone frontière. Pour le comprendre, observez une carte de la France capétienne et suivez les limites du duché de Normandie. Marquez sur cette carte, Épernon, Montfort-l'Amaury, Néauphle et Maule plus au nord; ce sont les places fortes d'une seconde ligne de défense du domaine royal du côté de la Normandie, les forteresses de la première ligne couvrant le cours de l'Eure.

(D'après E. Ledru, *Mémoires de la Société archéologique de Rambouillet*, t. XI.)

2. — Du commandement du baron-châtelain relèvent tous les habitants de la châtellenie : les soixante vassaux expressément désignés, les habitants de la ville d'Épernon et tous les manants. Le château est le centre d'un réseau de dépendances; sa puissance garantit les droits du châtelain.

Ces droits appelés droits féodaux, sont au même titre que la propriété du sol, constitutifs du fief noble.

Recherchez-en l'énumération dans l'acte d'aveu.

a) Le plus important est le droit de *justice*. Quels fonctionnaires en assurent l'exercice au nom du seigneur? Qui possède encore des baillis et des prévôts pour le représenter? (Souvenez-vous de l'organisation du domaine royal à l'époque capétienne.) Comment se distinguent la haute, la moyenne et la basse justice?

La châtellenie est toujours le territoire d'une haute justice de laquelle ressortissent les vassaux directs (ici les soixante vassaux de Marie de Luxembourg). La haute justice est une justice de sang; ses jugements peuvent, à l'origine du moins, comporter la peine de mort et toutes les causes criminelles s'y rapportent. La moyenne et la basse justice intéressent les délits et les contestations qui mettent en présence le seigneur lui-même et les manants ou les manants entre eux.

b) D'autres droits ont un caractère financier. Lesquels? Deux sortes de *taille* sont perçues.

Quelques-unes des villes désignées dans l'acte ont aujourd'hui disparu; au temps de Charles VIII, elles n'étaient que de

simples hameaux. La taille perçue tous les sept ans est un impôt foncier. Qui doit la payer? Que signifie l'expression « tenant feu et lieu »? « Lieu » est synonyme de « domicile » et « feu » de « foyer » ou de « membres d'une même famille vivant sous le même toit ». Les tisserands sont organisés en corporations. Quel détail l'indique? La taille qu'ils acquittent paie la reconnaissance de leur droit de fabrication. L'État ne taxe-t-il pas aujourd'hui la production? Citez des exemples.

c) Le droit de *garde du château* rappelle le droit d'ost primitif : droit de faire la guerre et de mobiliser à cette fin les vassaux et les manants.

Tous ces droits, reconnus au XII^e et XIII^e siècles par toute l'Europe féodale, sont des *droits souverains*. Que signifie cette expression?

Les *droits féodaux* correspondent aux *droits royaux* dans une société monarchique et aux *droits de l'État* dans une société démocratique.

En 1497, ils subsistent partiellement. Ils disparaîtront devant les progrès de l'autorité royale sous François I^{er} et Henri II au XVI^e siècle et avec l'établissement de la monarchie absolue au XVII^e siècle.

III. — Les droits seigneuriaux

D'autres droits intéressent plus directement la vie économique de la châtellenie : ce sont les *droits seigneuriaux*.

Déterminez-les d'après l'acte d'aveu. Pensez au droit des marchés et des foires, aux taxes levées sur les forains et les changeurs (banquiers, changeurs de monnaies).

Qu'est-ce que le four banal? Le moulin banal? Le pressoir banal? Le droit de garenne?

Qui supporte le poids de ces charges ou « *banalités* »? Le seigneur met à la disposition des hommes de la « *seigneurie* » certains instruments indispensables à toute exploitation rurale. Lesquels? Il en garde le monopole; il règle ainsi la vie économique des tenures paysannes et il se fait payer.

Ces droits ne seront supprimés que par la Révolution de 1789. En quelle occasion?

*
*
*

En partant du texte, et en conclusion,

déterminez trois des caractères essentiels de la société féodale. Vous les trouverez en répondant à ces trois questions :

Aux XII^e et XIII^e siècles

1. — Quel chef unique reconnaissent les petits vassaux de la châtellenie d'Épernon et les manants de ce domaine ?

2. — Qui rendait la justice ? Qui commandait à Épernon ?

3. — Qui possédait le pressoir et le moulin banal ? Qui dirigeait et contrôlait la vie économique de la châtellenie ?

Au moyen âge

1. — Le vassal n'obéit qu'à un seul maître : son seigneur auquel il est lié par la cérémonie de l'hommage et auquel il prête serment de fidélité.

2. — Le seigneur exerce sur tous ses vassaux et sur tous les manants de ses domaines des droits souverains appelés *droits féodaux*.

(Droit de justice, droit d'ost, droit de taille, ce dernier sur les manants seulement.)

3. — Il possède en outre des *droits seigneuriaux* qui régissent la vie écono-

mique de la « seigneurie » : vie agricole, artisanale et commerciale.

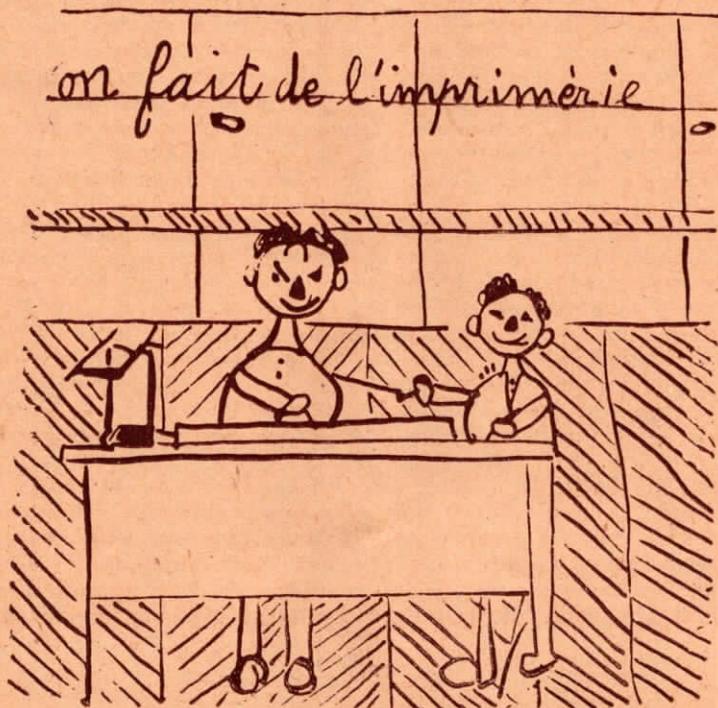
Le texte a été étudié dans une classe primaire de Dreux. Les élèves ont travaillé par équipes au cours de trois séances de trois heures chacune environ. A la demande des enfants et avant tout travail, la maîtresse a expliqué le sens du mot « aveu » et de l'expression « seing manuel ». La formule « à une foi et hommage » a surpris ; quelques questions relatives au droit d'ost, aux attributions des baillis, prévôts, receveurs et sergents ont été posées spontanément ; certains commentaires, trop abstraits, ont été remaniés au cours de l'étude.

« Le travail a paru un peu difficile aux fillettes, mais toutes ont déclaré que cela leur plaisait beaucoup et aucune n'a accepté d'abandonner en cours de route, comme elle en avait le loisir. » (Note de l'institutrice.)

Je cite sans commentaire. L'expérience doit se poursuivre avant toute conclusion si l'on veut aboutir à une sérieuse mise au point pédagogique.

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

P. Poleyon



LE DESSIN, MOYEN D'EXPRESSION DE L'ENFANT

A l'école traditionnelle — je m'en réfère à mes propres souvenirs —, on réservait au dessin les fins de journée du mercredi et du samedi. Est-ce inexact de dire que la plupart du temps la leçon de dessin était « escamotée » ? il y avait toujours à ce moment un devoir à finir, des corrections à faire, une explication supplémentaire à donner. Cependant, si le maître aimait lui-même le dessin, ou s'il était scrupuleusement fidèle à son emploi du temps, la leçon de dessin était une réalité. Il s'agissait alors de dessiner, peindre ou colorier une feuille morte, une pomme ou une thière, un bol, en y plaçant des ombres, ou encore de trouver la décoration d'un papier peint. La maîtresse passait et repassait dans les bancs, redressait un contour, adoucissait une ombre et sur une trentaine d'élèves on obtenait trois ou quatre dessins valant d'être accrochés au mur (et je ne suis pas certaine que notre maîtresse ne pensait pas de ces dessins : « Ce n'est pas tout à fait cela, mais c'est bien pour des enfants de cet âge »).

Je ne suis pas douée, aussi ces séances de dessin ne m'ont laissé, en tant qu'élève, que d'amers souvenirs ! Tout ce que j'ai dessiné n'était que caricature de ce qui m'était proposé, mes productions m'humiliaient, je sentais obscurément la laideur de mes barbouillages, aussi plus tard, parvenue au collège, puis à l'école normale, je trouvais plus facile d'inventer un alibi pour échapper à la leçon de dessin plutôt que de bâiller et de m'irriter devant ma feuille. C'est que le dessin était alors considéré comme une initiation à l'art. Malheureusement pour ceux qui n'étaient pas doués, et c'étaient les plus nombreux, cette méthode leur donnait rapidement le sentiment de leur infériorité et les paralysait plus qu'elle ne les incitait à se perfectionner. Le dessin, dans nos classes primaires, doit être avant tout un moyen d'expression, un moyen pour l'enfant d'extérioriser sa pensée, de la transporter dans la réalité, de la faire

connaître aux autres. De même, nous ne faisons pas des leçons de chant pour préparer des chanteurs d'opéra, mais pour donner aux enfants le moyen d'exprimer leur joie, leur allégresse, leur mélancolie aussi.

*
**

C'est au dessin — moyen d'expression — que j'ai fait une large place dans ma classe de perfectionnement. Malgré les faibles moyens intellectuels de mes élèves, malgré leur sens esthétique bien médiocre, car la plupart viennent de familles presque misérables, les résultats sont fort intéressants.

Voici comment nous pratiquons ce dessin :

Tout d'abord, nous fabriquons nous-mêmes notre calendrier des jours écoulés. A la fin de chaque journée de classe, je donne à un de mes élèves, souvent un volontaire, un morceau de papier (une demi-feuille de cahier de dessin ordinaire) et je lui dis : « Dessine la journée d'aujourd'hui », c'est-à-dire : « Dessine le fait saillant que tu as retenu de la journée d'aujourd'hui à l'école. » Le plus souvent, l'enfant ne se met au travail qu'après avoir engagé avec ses camarades et moi une petite conversation : « Aujourd'hui, il y a eu un feu de cheminée chez Monsieur le Directeur », ou : « Aujourd'hui, on a fait de l'imprimerie », ou encore : « Bernard a apporté un poisson que nous avons mis dans un bocal. » Si vraiment la journée s'est passée sans incident, même menu, j'obtiens : « On a lu au tableau », ou : « Nous avons fait la gymnastique dans la cour. » Et tout de suite, l'élève désigné se met au travail pour illustrer la phrase que nous avons trouvée tous ensemble.

Chaque morceau de papier représentant une journée est collé au précédent et nous obtenons pour le mois une bande d'une vingtaine de dessins que nous laissons fixés au mur. Les enfants acquièrent ainsi la notion du temps

écoulé, une feuille représentant un jour de classe, une bande représentant un mois, les bandes les plus courtes sont celles des mois ou figurent des vacances, etc., plusieurs leçons sur le vocabulaire du temps, des saisons peuvent être faites à l'occasion de ce calendrier.

Mais c'est surtout au point de vue de la psychologie du dessin que ce procédé est le plus intéressant.

Demandez à un adulte de vous dessiner un feu de cheminée. La plupart du temps, vous essuiez un refus, l'interpellé n'osera pas se lancer dans une telle aventure. Aucun de mes élèves n'aurait hésité et l'un d'eux, âgé de huit ans, a tenté l'expérience après avoir réellement assisté au feu de cheminée : quatre coups de crayon, voilà la maison; au milieu de la façade, la cuisine est dessinée; un tuyau, apparent sur le dessin, bien que l'enfant ne l'ait pas vu en réalité, relie la cuisine à la cheminée d'où s'échappe une fumée noire; sur le toit à côté de la cheminée, un ouvrier est debout : c'est celui que nous avons vu percer un trou dans la maçonnerie pour éviter l'éclatement; d'une lucarne, une personne regarde ce qui se passe sur le toit; par terre, dans la cour, les morceaux de pierre arrachés à la cheminée éventrée. Ce n'est certes pas artistique, mais c'est exact et je suis satisfaite que mon petit bonhomme ait eu la hardiesse de dessiner cette scène, qu'il s'en soit senti capable, qu'il ait été sûr de lui. Son dessin me révèle aussi qu'il a réfléchi à l'occasion de ce fait observé puisqu'il a eu la précaution de relier la cuisine à la cheminée par un tuyau qu'il n'avait cependant pas vu.

Certains détails des dessins réalisés ainsi semblent incompréhensibles au maître, mais ils ont toujours pour l'enfant une signification. J'ai constaté qu'en interrogeant un enfant sur ce qu'il a voulu dessiner par ce petit rond, cette petite croix, ce petit barbouillage qui me semble à moi inutile, jamais il n'a répondu : « Ce n'est rien » ou : « Je ne sais pas ». Il s'agit toujours d'une petite chose que l'enfant a vue et qui l'a frappé. Ainsi dans le dessin « on fait de l'imprimerie ». Il représente deux de mes élèves qui sont allés imprimer un texte dans la classe des grands. A première vue, ce dessin m'avait un peu intriguée. Je reconnaissais bien mes deux élèves, la casse à lettres d'imprimerie et

même la presse, mais que représentaient ces hachures derrière les enfants ? Après avoir vainement réfléchi, j'interrogeai l'auteur qui me répondit sans l'ombre d'une hésitation : « C'est le parquet. » En effet, la classe de première est parquetée de planches disposées en diagonales et je reconnus même en arrière-plan les trois grands placards qui forment le fond de la classe et le petit bouton de cuivre servant à les ouvrir. Évidemment, un adulte n'aurait pas songé à dessiner les détails du parquet et des placards, en même temps qu'il illustrait la phrase : « On fait de l'imprimerie », mais c'est justement ce qui fait la valeur de ce genre de dessin de nous découvrir la psychologie de l'enfant en nous montrant ce qu'il voit, ce qui le frappe, ce qui retient son attention.

D'autres aspects de la psychologie de l'enfant apparaissent lorsqu'on a plusieurs dessins du même élève. Un de mes petits bonhommes est un peu myope et de plus, extrêmement timoré, embarrassé de sa personne, toujours disposé à s'effacer, à se glisser, à disparaître, d'ailleurs je dois l'avouer pas très franc non plus et facilement enclin à jouer des tours hypocrites. Il ne commence jamais un dessin qu'en partageant sa feuille en deux. Je crois qu'il lui est aussi pénible d'avoir son papier blanc devant lui que d'avoir à traverser la cour d'un pas assuré quand on le regarde. Il est plus à son aise avec une demi-feuille, de même qu'il est plus à son aise en se glissant le long du mur.

D'autres dessins du même genre m'ont donné aussi de précieux renseignements sur mes élèves. Ce sont ceux que je donne à faire le lundi matin en entrant en classe avec ce titre : « Ce que j'ai fait hier dimanche. » Je fais ainsi connaissance avec le milieu où vit l'enfant : il y a la famille où l'on passe ses après-midi de dimanche à dormir, celle où l'on danse au son d'un phono, celle où l'on fabrique du bois, etc., etc... Je remarque combien le goût au travail ou l'humeur du lundi sont fonctions des occupations du dimanche.

Le dessin ainsi compris donne lieu à d'utiles exercices d'élocution. Je crois qu'il y aurait un non-sens à ramasser le dessin exécuté par l'enfant sans lui demander des explications au sujet de ce dessin. L'enfant est ainsi amené à traduire oralement ce qu'il a librement

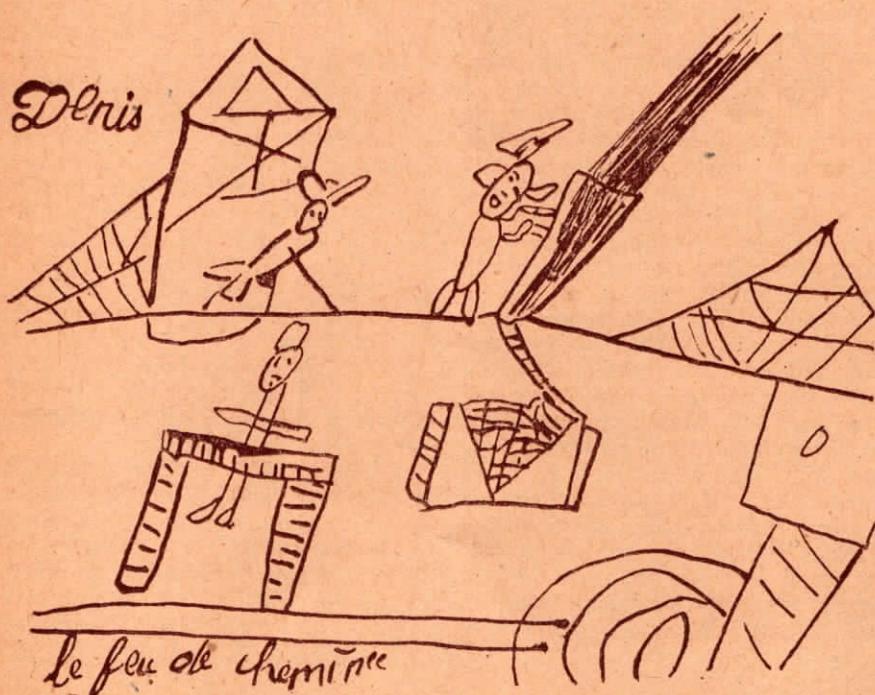
exprimé par le dessin, il parle de quelque chose qui l'intéresse et les mots qu'il prononce à cette occasion correspondent réellement à des idées puisqu'il les a déjà exprimées d'une autre manière. Cet exercice d'élocution, utile à l'enfant, n'est pas moins utile au maître qui comprendra mieux le dessin réalisé et aussi la personnalité de son auteur. Les explications données par l'enfant sont notées brièvement par le maître sur le dessin si l'enfant ne sait pas écrire, s'il sait écrire, on peut lui demander de mettre à ce dessin un titre ou d'écrire une phrase qui l'explique ou le commente et l'on amorce ainsi les exercices de rédaction libre.

Avant de terminer, je voudrais dire un mot encore de l'esprit avec lequel nous devons accueillir ces productions. Il me semble que le premier devoir du maître, avant de juger, est de faire parler l'enfant. Quand l'enfant apporte son dessin, il est encore tout à son émotion créatrice, il s'est libéré en extériorisant ce qui occupait son esprit, l'œuvre est terminée, mais l'inspiration en est à peine dissipée : profitez de cet instant pour demander à l'enfant de vous l'expliquer. Demandez-le-lui avec bienveillance, suscitez sa confiance, le petit bonhomme sera très content de vous expliquer son chef-d'œuvre s'il vous sent

compréhensif. Pas d'ironie, pas de reproches ni de critiques trop amères qui détruiraient le climat de confiance et créeraient entre vous et l'enfant une infranchissable barrière. Vous pouvez à l'occasion donner un conseil, indiquer comment on aurait pu représenter ce personnage, indiquer cette perspective, mais ces conseils ne viennent qu'après l'explication du dessin par l'enfant et, en aucun cas, je ne me permets d'intervenir pendant l'exécution alors que l'enfant visiblement absorbé, s'abandonne à son inspiration et crayonne avec entrain.

Certains pédagogues contemporains prônent aussi le dessin libre et condamnent tout autre genre de dessin. Je ne suis pas aussi exclusive : les exercices de remplissage, les dessins d'observation et même le dessin pratiqué dans un but d'initiation artistique ont aussi leur utilité, mais le dessin — moyen d'expression — doit avoir je crois la priorité, surtout dans les petites classes. De même que l'enfant chante avant de savoir chanter, il doit dessiner avant d'avoir appris la technique du dessin pour traduire sa pensée, pour s'extérioriser, pour se libérer.

A. MARCHAL,
Institutrice.



TACHES INDIVIDUELLES DE FRANÇAIS

Cours préparatoire et élémentaire

L'école maternelle a résolu depuis longtemps déjà le problème de l'occupation individuelle des enfants, grâce à l'emploi de matériel éducatif; dans les classes primaires, à partir du cours moyen surtout, des tâches de travail permettent de donner un enseignement qui soit à la mesure de chacun, mais, entre la maternelle et les « grandes » classes, les jeunes élèves sont souvent négligés — et encore davantage lorsqu'il s'agit des écoles rurales à une seule classe où, trop souvent, les petits enfants dessinent et copient sans profit.

Nous proposons ici des occupations individuelles convenant aux enfants sachant lire (cours préparatoire en fin d'année, cours élémentaire), étant admis que tous les « jeux » de l'école maternelle conviennent encore pendant la période d'apprentissage de la lecture. De ces occupations, beaucoup sont connues; toutes sont expérimentées depuis bientôt dix ans par les membres du Groupe d'Études de Langres. L'attachement des élèves et de leurs maîtres à ces pratiques est la meilleure preuve de leur efficacité.

La lecture

Vos jeunes enfants savent lire seuls, encore lentement peut-être, mais il ne se pose plus pour eux de problèmes de déchiffrement. Allez-vous continuer de diriger des leçons collectives de lecture où les élèves doués devront suivre la lecture des dix ou vingt retardataires qui annoncent encore? Deux mesures très simples vous permettront de donner des soins à ces enfants lents et de permettre aux autres d'aller de l'avant : la lecture suivie silencieuse et les textes avec questionnaires.

LECTURE SILENCIEUSE. — Achetez tous les ouvrages qui existent en librairie comme premiers livres de lecture courante. Ils sont nombreux (voici quelques-uns de ces livres utilisés avec faveur par les enfants : *Au point du jour*, *Tap-tap et Bilili*, *Nicolas et Nicolette au bois charmant*, *Contes des cent un ma-*

tins, de E. Pérochon, Delagrave, édit. — *Au pays bleu*, de E. Jauffret, Belin, édit. — *Aimons à lire*, de Gourdon et Ozouf, chez Gédalge — *Petit Gilbert*, de E. Jauffret, Belin, édit. — *Joies d'enfants*, de J. Combiér; *Fauvette et ses frères*, de Ab der Halden et Lavaut; *La Chaumaine*, mêmes auteurs, chez Bourrelier. — *La petite basse-cour*; *Touky chien*, de Vasseur et Queste, chez Hachette.)

Quand un élève aura lu la lecture du jour à haute voix, suivi deux ou trois lectures, que le texte ne présentera plus aucun intérêt pour lui, il ira chercher sur une table « son » livre et tranquillement, pour lui seul, lira avec joie un récit suivi. A la fin de l'année, c'est plusieurs ouvrages qu'il aura ainsi lus et relus.

TEXTES AVEC QUESTIONNAIRES. — Parfois on dispose de peu de temps, ou l'enfant n'est pas d'humeur à entamer une longue lecture, ou l'on se propose d'attacher son esprit à un texte court ayant une unité, alors on dispose de séries de textes détachés pour lesquels on a préparé des questionnaires très simples, ayant pour dessein de faire regarder les récits de près, d'en provoquer plusieurs lectures. Le Groupe d'Études a choisi, par exemple, des textes de la fin du livre *Entre amis* (Édit. Bourrelier) collés sur une couverture de cahier en papier fort, avec au dos quelques questions (on annexe à ce texte la liste des élèves du cours et ceux-ci mettent une croix en face de leur nom quand ils ont lu pour ne pas reprendre plusieurs fois le même texte).

Voici un exemple mais il suffit d'y avoir pensé pour le multiplier indéfiniment.

Texte : Dans la montagne (*Entre Amis*, p. 55).

Questions :

1. Par où se sauve Blanchette ?
2. Ecris le nom de l'oiseau qui chante.

3. Que mange la chèvre dans la montagne ?

4. Au lieu de dire : « Blanchette *mange* l'herbe » et « Le loup *mange* la chèvre », emploie les verbes qui sont dans le livre.

Bien sûr dans tous les livres de français, il existe de tels questionnaires et il n'y a là rien de nouveau, mais tout l'intérêt réside pour les enfants dans la liberté de choisir leur texte, de s'occuper individuellement, de faire un travail supplémentaire...

Exercices de composition

La lecture reste la base de toutes les tâches : il faut, non seulement multiplier les occasions d'exercer les enfants à la lecture, mais s'assurer qu'ils font l'effort de comprendre et de réaliser le texte. Découper une phrase en groupes de mots (sujet, verbe, compléments) ou en mots séparés, pour la donner à recomposer est un exercice bien connu. On dispose, par exemple, de bandelettes de papier de couleur de un centimètre de large, utilisées pour les exercices classiques de « tissage » : rien n'est plus aisé que d'y faire copier les éléments de la phrase à reconstituer, soit que le maître ait écrit les mots au tableau, soit que les grands élèves consacrent une partie de la leçon d'écriture à copier avec soin la phrase et la découpent avant de la confier à leurs jeunes camarades. Cette sorte de puzzle connaît un succès toujours renouvelé, mais il faut que l'enfant ait les mots sur des étiquettes, les manie, les déplace avec facilité. Ce sera, au cours élémentaire, une initiation à la composition : l'ordre des mots prête à des variantes, on pourra faire juger les diverses interprétations obtenues, se rendre compte de la valeur d'un mot mis en vedette en tête de la phrase :

Les chevaux exténués avançaient avec peine sur le chemin rocailleux. Exténués, les chevaux avançaient avec peine sur le chemin rocailleux. Sur le chemin rocailleux, les chevaux exténués avançaient avec peine. Et, sans tomber dans l'excès du Bourgeois Gentilhomme avec sa « belle marquise », on peut très bien rendre sensible le rôle d'un mot quand il change de place...

Sur les mêmes bandes destinées au tissage, on peut copier ligne par ligne un récit suivi dont les actions s'enchaî-

nent logiquement : il s'agit de retrouver l'ordre des phrases. Ce travail plaît aux enfants qui deviennent si habiles que des adultes mal informés ne peuvent pas croire qu'ils ont le temps de lire, de réfléchir, de classer. Il est même arrivé que dans un « match » entre inspecteur et enfant de sept ans, le gagnant ne soit pas le plus âgé...

Voici un exemple très simple (chaque ligne est écrite sur une bande, les bandes sont données en désordre) :

1. Les voyageurs, debout au bord du trottoir, attendent l'autobus.
2. Un bruit de trompe fait tourner les têtes toutes ensemble : le voilà.
3. L'autobus s'arrête en faisant grincer ses freins.
4. Quelques personnes encombrées de colis descendent.
5. Le conducteur délivre les billets et, peu à peu, les gens s'installent.
6. L'autobus est complet et repart lentement.

Vocabulaire

Tous les exercices de français se font à l'aide d'étiquettes; les enfants les lisent plusieurs fois, à chaque tâche, ils acquièrent ainsi sûrement les mots et en apprennent l'orthographe. Ils font ces travaux soit tous ensemble, chacun ayant une tâche différente ou la même tâche (pourvu que le travail soit personnel et la correction individuelle), soit librement, lorsqu'ils ont le temps ou le désir d'entreprendre ce qu'ils appellent « un jeu ». Voici des exemples :

I. — ÉTIQUETTES ET OBJETS

Les fleurs du printemps : on étale sur la table des violettes, des anémones, des tulipes, des coucous, des primevères, des populages, des cardamines... Il faut lire les étiquettes et les placer convenablement : un ou deux élèves contrôlent le travail de celui qui opère; tous sont actifs. On recommencera souvent des identifications (les fleurs, les feuilles, les fruits, les racines,... les outils, les métaux, etc...).

Autre exemple : les couleurs et les nuances d'une même teinte. Il faut, par exemple, une série de boîtes semblables entourées d'une feuille de papier peint, on commence par des teintes très franches et diverses, on mêle peu à peu des nuances, deux par teinte (rouge clair et

rouge foncé, jaune pâle et jaune vif...). On dispose des échantillons de papier peint, à rapprocher de ceux qui ont été employés et des étiquettes portant le nom des couleurs. Cet exercice se répète souvent pour faire acquérir la connaissance parfaite de toute la nomenclature des teintes. Il peut s'accompagner de jeux : le marchand de peintures tient son magasin et les clients viennent acheter : « Je voudrais un pot de peinture bleu ciel... » Il faut que vendeur et client connaissent le nom et la teinte.

II. — ÉTIQUETTES ET IMAGES

Les objets sont encombrants, on ne les a pas toujours à sa disposition, on ne peut pas tout apporter en classe. Aussi, se contentera-t-on parfois de dessins. L'étude des animaux, par exemple, se prête bien à cette combinaison : il suffit de rassembler dans une pochette les images et leur légende, la tâche consistant à étaler sur le pupitre un certain nombre de dessins d'oiseaux et à placer leur nom sous l'image, ou inversement à lire les noms d'abord et à chercher ensuite les dessins correspondants. Dans les deux cas, il faut dire et penser. Le contrôle est très rapide. Quelques maîtres ont aussi imaginé d'utiliser des gravures découpées çà et là dans des magazines ou des livres, voire de vieux tableaux mureaux destinés aux leçons collectives. Ils ont préparé les étiquettes correspondant au nom des divers détails, dessiné des cadres reliés par une flèche à ces détails et où il faut placer l'étiquette. Ainsi, l'atelier du forgeron montrera l'ouvrier lui-même, son tablier de cuir, l'enclume, la forge, le soufflet, le marteau, les tenailles...

Tous ces exercices individuels forment plus la révision des notions apprises qu'une acquisition. Après un travail collectif, on répète individuellement par ce procédé qui fixe sûrement les connaissances et donne à l'enfant la joie de l'activité.

III. — ÉTIQUETTES SEULES

D'innombrables tâches peuvent être réalisées grâce à l'emploi d'un (ou deux) systèmes d'étiquettes. S'agit-il d'exercices sur les contraires comme on en trouve dans tous les livres de grammaire ? — exercice fastidieux et souvent sans profit quand ils sont faits selon les

vieux procédés. Préparer deux séries d'étiquettes portant les contraires (adjectifs, verbes, noms successivement). Les enfants étalent sur la table la série d'étiquettes (blanches par exemple), puis ils cherchent les contraires dans la série des étiquettes (de couleur) : chaque mot est lu plusieurs fois, le contrôle est automatique, l'orthographe se fixe et l'activité suscitée par le maniement des étiquettes rend l'exercice agréable aux enfants. Ils le font avec plaisir, y apportent de l'attention et en tirent du profit.

Voici un autre exemple de tâche de vocabulaire, en application d'une leçon faite en classe (*Ce qui se boit*).

Les étiquettes comprennent des noms de boissons, et, pour obliger les enfants à la réflexion, le nom de quelques liquides qui ne sont pas des boissons. Sur des fiches sont indiquées les tâches à faire. Une liste portant le nom des élèves de la section ou de la classe est annexée à la pochette qui contient tâches et étiquettes.

Étiquettes : l'orangeade, la limonade, l'apéritif, le champagne, la grenadine, l'eau minérale, le jus de raisin, le café, l'eau-de-vie, le lait, le thé, le sirop, les liqueurs, la bière, le vin, la tisane, le café au lait, l'eau, le cidre, le chocolat au lait, le vinaigre, l'essence, le pétrole, l'alcool à brûler, l'eau de Javel.

Tâches :

1. Lis toutes les étiquettes et trie le nom de tout ce qui peut se boire. Cherche le nom des boissons qui sont faites avec des fruits. Cherche ce qui vient d'un animal. Écris le nom de la boisson que tu préfères.

2. Lis les étiquettes et garde tous les noms de boissons. Dans les noms que tu as gardés, cherche :

- ce qui se boit dans un bol;
- ce qui se boit dans une tasse;
- ce qui se boit dans un verre plus ou moins grand;

— ce qui se boit dans un tout petit verre;

- ce qu'on boit à la cuiller.

3. Trie les noms de tout ce qui se boit. Écris le nom des boissons faites avec des fruits des pays où il fait chaud, avec des fruits de notre pays. Écris ce qui est bon pour les enfants, puis ce qui est mauvais pour la santé de tout le monde.

4. Trie le nom de ce qui se boit. Range les étiquettes en deux groupes : les boissons que l'on boit tous les jours, celles que l'on boit de temps en temps. Cherche le nom des boissons que l'on fait à la maison, avec de l'eau bouillante. Quelle est la boisson qui ne coûte rien ?

- 5. Trie le nom de tout ce qui se boit.

Écris le nom de ce qui se boit le matin en se levant. Cherche le nom des boissons qu'on boit très chaudes.

Écris le nom de ce qu'on boit quand on est malade.

D'autres tâches feront appel à la réflexion (analogies).

Exemple : *ce qu'il faut aux ouvriers* :

Étiquettes blanches : elles donnent le nom de trois ouvriers (le jardinier, la blanchisseuse, le menuisier).

Étiquettes de couleur (elles donnent le nom des outils qui conviennent à ces trois ouvriers différents, et parmi ces outils, six ne conviennent à aucun de ces ouvriers) : planches, râpe, eau de javel, scie, clous, savon, bleu, lessiveuse, rabot, battoir, brosse, établi, arrosoir, plantoir, râteau, cordeau, fumier, bêche, cric, balai, cognée, moulin à café, pinceau, phonographe.

Tâche :

Les étiquettes donnent les noms de choses qui conviennent à trois ouvriers différents, mais on a aussi mélangé six objets qui ne vont pas avec les autres. Il faut classer les étiquettes en trois colonnes, chacune commencera par une étiquette blanche qui donne le nom de l'ouvrier, et il y a six mots inutiles à ranger dans l'enveloppe.

Copie les trois listes.

Grammaire

Le même procédé appliqué à la grammaire permet des acquisitions sûres par un système auto-correctif. Le présent du verbe être, par exemple, sera appris par le maniement des six étiquettes-verbales qu'il faut ranger en face des sujets. Une autre fois, on donnera à trier des formes des temps connus (présent et imparfait mélangés). On classera les noms au masculin et au féminin, les noms au singulier et au pluriel, on rangera en vis-à-vis des masculins et des féminins, des singuliers et des pluriels grâce à des séries d'étiquettes de deux couleurs. La variété de ces tâches est infinie. Elle permet de multiplier, sans lasser jamais l'intérêt des enfants, les travaux élémentaires sur les notions in-

dispensables relatives au féminin et au pluriel, au nom, à l'adjectif et au verbe.

Exemple : *le féminin des noms*.

Étiquettes blanches (contiennent des noms masculins) : le boulanger, l'inspecteur, le conducteur, le boucher, le chanteur, le maître, le tigre, le comte, le prince, le danseur, l'épicier, le laitier, le menteur, l'instituteur, le directeur, le voleur.

Étiquettes de couleur (contiennent les féminins correspondants) : la chanteuse, la conductrice, la laitière, l'institutrice, la bouchère, la directrice, la tigresse, la comtesse, la voleuse, l'inspectrice, l'épicière, la boulangère, la maîtresse, la danseuse, la princesse, la menteuse.

Tâches :

1. Les deux séries d'étiquettes, blanches ou de couleur, donnent l'une le masculin, l'autre, le féminin correspondant, comme « le directeur » et « la directrice ». Il faut placer en colonne la série blanche et mettre en face le nom féminin. Copie les noms en les groupant deux par deux.

2. Trie les étiquettes blanches et place en colonne les noms masculins. Écris le féminin de ces noms. Quand c'est fait, prends les étiquettes de couleur et dispose-les en colonne. Vérifie ce que tu as trouvé et corrige s'il le faut.

Il est intéressant de faire acquérir très vite ces techniques simples : lorsque des enfants quittent le cours élémentaire avec la possession des mécanismes utiles, ils peuvent d'autant mieux, dès le cours moyen, aborder les techniques nouvelles. Les élèves actifs font ce travail individuel comme un supplément au travail ordinaire de la classe. Des enfants doués acquièrent, sans que la maîtresse ait le moindre souci, dans le dernier trimestre de l'année scolaire, le bagage de connaissances de français qui leur permettra de passer en deuxième année de C. E. Et les « mauvais » élèves auront pu, pendant ce temps, bénéficier de soins spéciaux pendant que les meilleurs s'occupaient seuls.

GRUPE D'ÉTUDES DE LANGRES.

INITIATION AUX ETUDES GEOGRAPHIQUES

A la base de toute acquisition géographique sérieuse, il doit y avoir une connaissance aussi exacte que possible de la nomenclature. C'est pour cette raison qu'on devra se contenter au C. E.

de faire acquérir les termes techniques de la géographie, les définitions doivent être comprises et sues par cœur.

Mais

elles ne sauraient être comprises sans une observation du milieu local, de gravures, de photographies, de modèles réduits d'îles, de lacs, de caps..., réalisés avec du sable humide, de la pâte à modeler.

Le plan et les cartes, disent encore les I.O. de 1945, doivent intervenir comme un moyen de figuration particulièrement propre à la fixation du souvenir.

Toutefois, ce qui importe, c'est de profiter de l'enseignement géographique initial pour « apprendre à observer ».

Au C. E. on peut encore admettre, avec les I. O. de 1923 — puisqu'il faut situer avec précision certains faits géographiques correspondant à la nomenclature enseignée —, qu'il n'est pas interdit

de faire connaître aux enfants quelques-unes des principales villes où les hommes se rassemblent; quelques-unes des chaînes de montagne, quelques-uns des grands fleuves... Mais il serait abusif de faire retenir aux élèves plus d'une cinquantaine de noms propres de cette nature...

Pour prendre un exemple, nous serions satisfaits si l'élève du C.E. à qui l'on demanderait d'indiquer les villes que rencontrent nos fleuves se bornait à citer : sur la Seine, Paris, Rouen et le Havre; sur la Loire, Orléans et Nantes; sur la Garonne, Toulouse et Bordeaux; sur le Rhône, Lyon...

Ce qui est indispensable, c'est que le canevas soit solide.

Or, en dépit de ces directions pédagogiques pertinentes, nous avons souvent constaté qu'après deux années de C. E. le canevas n'était nullement solide, même si l'étude des éléments avait

été concrète, que l'élève trébuchait sur les termes de la nomenclature et confondait de façon choquante les noms et emplacements des principaux massifs, fleuves et villes de France. Ne serait-ce pas parce que l'image d'un fait géographique, réelle ou artificielle, offerte à l'enfant, est si nette, si claire qu'elle le dispense de tout effort intellectuel pour la saisir, la situer, la retenir, et que l'enfant croit avoir acquis, alors qu'il a seulement vu ?

Ces constatations nous ont amenés à rechercher, dans le cadre de la méthode officielle et logique, un moyen pour imposer à l'intelligence et à la mémoire l'effort qui assurerait la conservation de la connaissance. Et, après quelques tâtonnements, nous avons abouti à ce procédé que nous croyons attrayant, productif et qui a permis des résultats certains dans les classes où il a été expérimenté.

*
*
*

Après quelques leçons concrètes sur l'orientation, l'idée de plan et de carte, notre premier dessein est de familiariser nos élèves de C. E. avec la carte de France. A cet effet, ces élèves étant peu capables de reproduire convenablement les traits de la France, nous proposons aux maîtres de décalquer ou de polycopier, sur papier fort ou cartonné, format cahier d'écolier, autant de cartes muettes schématisées (contours, frontières, fleuves) qu'ils ont d'élèves.

Comme chaque élève aura, durant toute l'année (ou les deux années du C. E.), tant au cours des leçons qu'au cours des exercices de contrôle et de révision, à utiliser fréquemment sa carte personnelle, nous conseillons que cette dernière soit toujours soigneusement rangée, après usage, dans une grande enveloppe ou à l'intérieur d'un protégé-cahier.

L'élève du C. E. étant muni de sa carte muette de France, quel sera son premier travail ?

Sous la direction du maître, il va :

1) Teinter en bleu le contour des côtes et marquer d'un pointillé rouge les frontières terrestres.

2) Préparer de petits rectangles de carton (que nous appellerons *index*) de 1 cm. sur 3, terminés ou non par une pointe. Si on possède du carton de couleurs diverses, on découpera des index bleus (pour les eaux), bruns (pour le relief) et même rouges (pour les villes) et blancs (pour les pays avoisinants) ? A défaut de cartons de couleur, les index blancs pourront être teintés.

3) Les quatre premiers index utilisés porteront les noms des points cardinaux, soigneusement écrits par les élèves :

NORD SUD EST OUEST

Ces index seront alors disposés comme il convient sur les cartes individuelles qui, placées à plat sur des tables pourront être orientées.

4) Avant d'aller plus loin, on apprendra aux enfants à distinguer sur la carte murale les couleurs conventionnelles :

Le bleu, couleur des eaux : mers, lacs, fleuves.

Le brun, couleur des montagnes et le jaune couleur des collines.

Le vert, couleur des plaines.

Les villes, indiquées par des cercles noirs ou des points rouges. (Application : marquons Paris, préparons un index *Paris* et situons-le.)

Ces données acquises, la première étude sur la carte consistera à apprendre quels sont les voisins de la France. A cet effet, cinq index portant les noms : Belgique, Allemagne, Suisse, Italie, Espagne, seront préparés et situés.

Et, après l'étude méthodique et concrète des termes de la nomenclature, on utilisera les cartes individuelles. Par exemple, après (ou pendant) la leçon sur le relief de la France, quelques index seront préparés, portant ces termes : chaîne, seuil, col, Mont-Blanc, Alpes, Pyrénées, Massif Central, Vosges, Jura, Bretagne, Ardennes, Normandie. Ces index seront situés sur la carte individuelle quand chaque élève y aura accentué en brun les parties montagneuses, en jaune les collines ou plateaux (sans y porter aucune indication) et, le cas échéant (en 2^e année), aura marqué d'un petit triangle le principal sommet de la chaîne.

Après contrôle du maître, les index seront rangés dans une boîte ou une pochette préparées à cet effet.

Ce travail pourra durer plusieurs leçons et, dans les classes à plusieurs ou à tous les cours, se dérouler pendant la leçon correspondante faite au C. M. ou au C. S. première année.

On opérera de même :

a) Pour les côtes : index à préparer et situer : baie, golfe, île, archipel, cap, presqu'île, isthme; les mers qu'elles bordent et qu'on teintera alors légèrement en bleu : mer du Nord, Manche, Atlantique, Méditerranée; et les principaux ports : Dunkerque, Boulogne, Brest, le Havre, Nantes, Bordeaux, Marseille, Toulon.

Au C. E. 2^e année, des index supplémentaires pourront être prévus : Cap Gris-Nez, Cotentin, Golfe de Saint-Malo, Pointe Saint-Mathieu, Landes, Golfe de Gascogne, Languedoc, Côte d'Azur, Provence, Corse. C'est affaire d'appréciation relativement au niveau des élèves. De même, dans telle ou telle région, un ou deux autres index pourront être prévus ou ajoutés.

b) Pour les fleuves qui auront été tracés d'un fin crayon bleu : les affluents seront laissés de côté, sauf la Saône et l'Allier et tel affluent régional jugé important, l'Isère ou la Marne par exemple. Au C. E. 2^e année, quelques fleuves côtiers seront ajoutés.

c) Pour les villes, celles que rencontrent fleuves et affluents : Paris, Rouen, Orléans, Vichy, Lyon, Toulouse... et d'autres étudiées ou revues en parlant des régions : Lille, Reims, Nice... ou présentant un intérêt local ou régional.

*
**

Les interrogations ou études de révision qu'on aura prévues seront désormais faciles et fructueuses, grâce à ce matériel. Tantôt des élèves auront à situer les index relatifs aux fleuves et villes, ou aux montagnes, ou aux côtes etc...; tantôt des noms seront donnés par le maître (noms propres et termes de nomenclature) et les élèves auront à chercher et à situer sur leur carte les index correspondants; tantôt encore, les pochettes dans lesquelles sont conservés les index seront vidées et le plus grand nombre d'index (ou tous les index) de-

vront être convenablement placés en un temps déterminé... Les combinaisons d'utilisation ne manquent pas. Grâce à ce procédé, tous les élèves seront chaque fois interrogés et le maître contrôlera et rectifiera rapidement et aisément. Très vite d'ailleurs, grâce à ces manipulations rapides et qui plaisent aux enfants, de véritables réflexes seront acquis, les erreurs deviendront rares, les connaissances sûres et « le canevas solide ».

Au C. E. deuxième année, voire au C. M., ce matériel facilitera une solide révision de la France et un matériel analogue, quoique réduit, pourra permettre l'étude de l'Europe et des autres parties du monde.

L. VÉREL,
Inspecteur de l'Enseignement
primaire.

LE JOURNAL DE LA CLASSE

« Voici, dans un petit village, une expérience toute simple, qui doit tout son intérêt au fait qu'elle est l'œuvre d'une débutante, jeune intérimaire de passage dans une classe rurale, où elle essaie de créer un peu de vie. »

Le journal de la classe est une œuvre quotidienne à laquelle participe toute la communauté scolaire.

Son but. — Il permet à l'enfant de fixer de façon durable les faits saillants de la journée (saillants du point de vue de l'enfant et pas obligatoirement du point de vue du maître).

Par ailleurs, il constitue un bon entraînement à la rédaction. Cet exercice quotidien développe l'usage des tournures de plus en plus personnelles et, petit à petit, des constructions les plus originales appuyées sur une connaissance toujours mieux approfondie des lois de la composition.

Enfin, le journal qui a, dès le début, enthousiasmé les enfants est un instrument précieux entre les mains du maître. Il lie plus intimement l'enfant à l'école et resserre les liens qui l'unissent à ses camarades et à son maître par toute une filière de souvenirs fixés sur le papier.

Rédaction. — Chaque enfant lit ce qu'il a écrit. Les autres signalent ses oublis avec une gaité malicieuse... Les

fautes de français sont relevées par les camarades ou le chef d'équipe sur l'ardoise; le plus souvent, d'ailleurs, elles sont corrigées dès qu'énoncées. Les phrases mal construites sont écrites au tableau et recomposées. La lecture achevée on passe, sous la direction du chef d'équipe, à la rédaction collective. Enfin à tour de rôle, le journal est recopié par les élèves. Il peut aussi être imprimé, envoyé à d'autres écoles.

Dans une classe unique, en général, les détails les plus précis et parfois les plus cocasses sont fournis par les tout petits tandis que les plus âgés s'appliquent au style et à la composition.

Pour beaucoup, en effet, il s'agit de faire l'apprentissage d'une liberté, de réduire si l'on peut dire, une spontanéité et une originalité qu'un enseignement d'autorité avait refoulées.

Notre journal de classe

(quelques exemples pris à différentes dates)

Lundi 26 novembre.

Nous commençons d'écrire le journal de la classe... La maîtresse a fini de nous lire l'histoire de *Mowgli*. Nous avons bien aimé cette histoire, parce qu'elle ne ressemble pas à celles qu'on nous raconte d'ordinaire.

Le tuyau de poêle s'est démonté à midi. Michel est allé chercher Raymond, un camarade de l'année dernière, pour le remettre en place. Raymond a refusé de nous rendre ce service. Il n'est ni serviable, ni reconnaissant.

Jean-Claude a apporté du gui. La maîtresse l'a embrassé en disant : « Oh !... Le gui a déjà des boules !... »

Vendredi 7 décembre.

Ce matin, les grands ont réalisé un projet cher à tous. Ils ont installé une lampe au-dessus du bureau de la maîtresse.... Jean et Michel ont apporté leur table près du bureau : ils ne pourront plus bavarder. Nous avons mis de nouvelles gravures au mur.... Madeleine a été grondée, car elle fait faire ses devoirs par sa mère.

Lundi 14 janvier.

Il y a toujours de nombreux absents. Nous avons fait une leçon de sciences sur le chat. La maîtresse, a amené *Ciboulette*; nous avons regardé ses dents, ses prunelles, ses moustaches, ses griffes et nous avons regardé comment elle mange de la viande. Nous avons feuilleté un gros album où il y avait de nombreux chats de race.... La maîtresse s'est brûlée. Les secouristes sont accourus et lui ont fait un beau pansement. En fin d'après-midi, nous nous sommes exercés à porter un blessé, à pratiquer la respiration artificielle.

Samedi 26 janvier.

Nous avons fini la composition de dessin. Madeleine a été punie parce qu'elle ne finit jamais ses devoirs. Nous avons appris de nouveaux chants. Nous avons nommé les deux camarades les plus méritants de la semaine : Janine et Michel, qui ont eu l'insigne.

Lundi 11 février.

Voici que nous pensons seulement à écrire à Fernande, une camarade qui devrait être parmi nous depuis quatre mois et qui depuis le mois de septembre est à l'hôpital de Chaumont. Nous lui écrirons chaque lundi. Aujourd'hui nous lui avons envoyé une lettre et deux livres pour la distraire... La maîtresse a confisqué une

boîte d'amorces à Guy; mais comme il a tout de même bien travaillé, la maîtresse lui a rendu son insigne.

Lundi 18 février.

Nous avons écrit aujourd'hui notre première lettre en A.O.F. Elle partira par avion et sera très vite à destination. Nous voudrions déjà avoir la réponse des petits Noirs.... Fernande n'a toujours pas répondu : peut-être ne peut-elle pas écrire... Nous lui écrirons à nouveau demain.

Mercredi 20 février.

Cet après-midi est, tombée une grosse avalanche de grêle à laquelle a succédé une tourmente de neige.... Nous avons fait la composition de récitation et les expériences sur le lait seront pour vendredi. Après la classe, nous avons fait une brioche à Fernande. Tout le monde a tourné la pâte. La brioche était superbe. Fernande sera contente.

Vendredi 22 février.

Hier jeudi, la maîtresse est allée à Chaumont, elle a vu Fernande qui se morfond à l'hôpital depuis septembre. Elle a été contente du gâteau et de la lettre. Elle a la jambe gauche entièrement plâtrée. L'infirmière a dit à la maîtresse qu'elle serait longue à se remettre et qu'elle faisait probablement de la tuberculose des os. La maîtresse écrira au docteur qui la soigne et retournera la voir mercredi et lui portera de la crème et un crayon. La maîtresse est entrée dans une pouponnière et a vu dix petits bébés en convalescence. Elle aurait bien voulu que nous les voyions aussi.... Et voici maintenant une grande nouvelle. Nicole et Rolande ont un petit frère tout mignon, tout rose. Il s'appelle Jean-Louis.... Nous avons fait une courte promenade et avons noté des questions et des réflexions. De retour en classe, nous avons fait du beurre et du fromage, puis du caramel. La maîtresse a ajouté du lait au caramel et nous l'avons bu à la récréation.

M. MALARME.
Institutrice.

LA MOSAÏQUE PAPIER

La mosaïque papier est une activité très simple, elle ne demande pas de matériel, elle n'entraîne que peu de frais, elle peut être pratiquée dans n'importe quel local — je pense à nos collègues qui se plaignent de ne pouvoir modifier leurs habitudes, faute de place.

Matériel. — Deux épingles à tête; un peu de colle (colle genre seccotine, colle de bureau, gomme arabique — la colle blanche genre Adhésine ne convient pas); du papier de couleur, de préférence glacé (variété dite papier gommette).

Technique. — Découper des gommettes de couleurs aussi variées que possible en petits carrés de 1 mm. de côté (moins si l'enfant est plus habile ou plus âgé).

Sur une planchette, ou mieux dans un grand couvercle à bord relevé — les gommettes s'envolent — disposer les gommettes en petits tas de manière à constituer une palette semblable à celle d'un peintre.

Sur un petit morceau de métal (couvercle de boîte à cirage), une grosse goutte de colle.

Exécution. — L'enfant dessine un sujet quelconque, au début, il peut décalquer, mais il faut l'amener petit à petit à dessiner à main levée, puis à inventer un dessin, une composition.

L'enfant voit mieux les formes que les couleurs. Pour commencer, lui faire reproduire une gravure colorée, un papillon, par exemple, ou une carte postale. Ne pas choisir celles qui se signalent par un mauvais goût trop nettement accusé. Certaines librairies ont des collections d'oiseaux et d'insectes joliment présentés.

Son dessin au trait exécuté, le modèle devant lui, l'enfant va le colorier à la manière des peintres pointillistes en juxtaposant ses petits carrés de papier.

Il pique avec une épingle, très légèrement, le centre d'un petit carré de couleur (la couleur au-dessus), le glisse sur la goutte de colle puis le pose sur son dessin. À l'aide de la seconde épingle, qu'il tient dans l'autre main, il détache le carré, ceci afin d'obtenir une plus grande précision dans la pose du carré. Puis il continuera de même en choisissant ses carrés suivant la couleur à reproduire.

Plus les carrés de papier sont petits et

réguliers, plus l'enfant dispose de nuances et plus le résultat sera joli.

Pour donner du fini au travail, on peut recouvrir après séchage d'une couche de vernis incolore.

Cette technique peut s'employer sur papier ordinaire ou sur bristol. Elle permet aussi de confectionner de jolis médaillons, des broches. Un petit sujet sur une plaquette de bois dur, sombre de préférence, à l'envers de laquelle vous aurez préalablement fixé une petite épingle double, donnera, avec un peu de goût, un résultat intéressant. De petits vases de terre cuite brute peuvent, avec des carrés un peu plus grands cette fois, être décorés genre céramique d'un bel effet. Et voilà des objets à vendre à la fête annuelle ou à la distribution des prix au profit de votre coopérative de classe. Vous pouvez, avec un peu d'imagination, trouver d'autres utilisations.

Il ne faut pas prétendre éveiller chez l'enfant de profonds sentiments artistiques à l'aide de cette technique. D'autres activités comme le modelage ou la marionnette, y sont beaucoup plus aptes. Toutefois, c'est un excellent moyen éducatif — rééducatif même. Activité ambidextre (vous pouvez amener l'enfant à faire le geste essentiel de la main gauche) qui demande beaucoup de calme et de patience, le geste doit être mille fois répété, toujours aussi précisément et minutieusement, c'est un excellent tonique pour les agités. Je crois même avoir constaté une amélioration sensible chez des enfants atteints de bégaiement et d'hésitation. J'avance très prudemment cette observation, n'ayant pas eu assez de cas à noter, mais je serais reconnaissant à ceux de mes collègues qui pourraient faire pratiquer la mosaïque à des élèves ayant des troubles de la phonation et voudraient bien me faire part de leurs observations, positives ou non.

Une mise en garde pour terminer : les enfants ont tendance à se tenir mal en faisant ce travail. Ils se tassent, et, par réflexe devant une matière minuscule, se tiennent beaucoup trop près. Il y a lieu de les surveiller et de ne pas prolonger trop longtemps les séances.

F. CORTEZ,
Directeur de l'école du Coudray.

Choses d'hier

HISTOIRE DE L'ART

Dans le livre d'histoire, où les grands élèves ont appris la leçon sur l'art en France au XIX^e siècle, on cite des peintres, des sculpteurs, des architectes, des poètes et des écrivains. Arrêtons-nous à la liste des peintres et des sculpteurs, puisque les élèves la récitent : *David, Ingres, Delacroix, Millet, Courbet, Puvis de Chavannes et Rude, Barye, Carpeaux, Dalou et Rodin...* Ce sont, il faut en convenir, de grands noms et qui méritent d'être connus. Mais il ne s'agit là que d'une partie de la leçon, et les enfants doivent apprendre plus de dix noms qui n'éveillent absolument rien en eux. Ils ne s'émeuvent pas et si les plus zélés essaient de répéter sans trop les déformer les noms qu'ils ont appris, les « paresseux » ont depuis longtemps renoncé à faire des efforts aussi stériles et décourageants. Que restera-t-il de cet amas de noms dans un mois, dans une semaine même ? Accordons encore que le maître, dans une louable intention de bien faire, ait fait observer des gravures à sa classe attentive et même habilement commenté les images, qu'en restera-t-il ?

Et l'inspecteur, en écoutant d'une oreille distraite la monotone et fastidieuse réci-

tation du résumé qui énumère les grands hommes de l'histoire de l'art, pense à une autre classe qu'il connaît bien où l'on étudierait le même programme d'une autre façon. Trois équipes se partageraient le travail : peinture, sculpture et architecture. Et l'on irait chercher des gravures. Les ressources des enfants sont infinies quand on sait y faire appel : on aurait trouvé des documents, des pages de livres, des cartes postales de l'album familial, des images de toute sorte. La maîtresse aidant, on aurait trié et choisi dans ces documents de valeur inégale, et une exposition de quelques reproductions d'œuvres caractéristiques aurait été organisée par chaque équipe. Des commentaires donneraient du relief et de la vie à l'art de cette époque : les demi-teintes des fresques de Puvis de Chavannes représentées par la Sainte Geneviève du Panthéon, le noble penseur de Rodin, l'Arc de Triomphe de l'Étoile vu de différents angles. Dans la recherche, les enfants s'animent, ils feuilletent des ouvrages, choisissent et organisent leur exposition, dont la leçon est la visite...

Mais, direz-vous, ils ne connaîtront pas Barye, ni Dalou. Non, ils auront seulement regardé, réfléchi et jugé.

L'INSPECTEUR EN TOURNÉE.

Pour votre bibliothèque

DECROLY

Notice historique et bibliographie sommaire

D^r Ovide Decroly, né à Renaix (Belgique) en 1871, mort en 1932.

Études de médecine. Fonde en 1901 dans sa propre maison un Institut pour enfants anormaux, transporté ensuite à Uccle, chemin de Vossegat. Fonde en 1907 une école d'enfants normaux à Ixelles, rue de l'Ermitage; elle sera transportée à Uccle en 1927.

Fondateur de la Société belge de pédotechnie, professeur de psychologie à l'Université de Bruxelles, d'hygiène éducative à la Faculté de Médecine, il ne cesse pas de diriger, d'inspirer les écoles qu'il a fondées et où travaillent des collaborateurs qui sont ses disciples. Après sa mort, sa méthode qui avait déjà pénétré sporadiquement dans plusieurs écoles primaires publiques, est mise en application dans le plan d'études des établissements belges du premier degré, à partir de l'année scolaire 1936-1937. En fait, elle tend à pénétrer

tout l'enseignement du Jardin d'enfants au cycle secondaire.

O. DECROLY : *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Lamertin, éd., Bruxelles.

O. DECROLY et HAMAIDE : *Le calcul et la mesure à l'école du 1^{er} degré*. Delachaux et Niestlé, éd.

HAMAIDE : *La méthode Decroly*. Delachaux et Niestlé, éd.

FLAYOL : *Le D^r O. Decroly, éducateur*. Nathan, éd.

A. MEDICI : *L'éducation nouvelle*, ch. IV : « L'œuvre d'O. Decroly. » Presses Universitaires.

L'INITIATION A LA MÉTHODE DECROLY : I. *Les Principes*. — II. *L'observation et la mesure*. — III. *L'association*. — IV. *L'expression*. — V. *La méthode globale*. Éditions du Centre national d'Éducation. Collection bleue, 2. Vossegat, Uccle.

Libres discussions

A propos des fiches de travail individuel (voir *Méthodes Actives*, n° 4).

L'importance donnée à l'étude sur l'enseignement individuel et l'intérêt présenté par le sujet ont donné lieu à de nombreuses remarques et suscité des approbations et des critiques. Voici quelques extraits de lettres :

« Les essais dont vous publiez le compte rendu me paraissent procéder d'une sage prudence (découpage, progression, contrôle) et d'un sens exercé des difficultés... Ne pensez-vous pas que la rédaction et le tirage de ces fiches demande un travail considérable qu'il n'est pas possible de demander à la plupart de nos maîtres ? » Un seul remède possible : l'entente entre maîtres pour organiser une préparation commune de fiches de travail ou l'édition de fiches.

« Je crois que la méthode active qui consiste à faire trouver les choses plutôt que de les exposer, est parfois à déconseiller, ou tout au moins à employer avec précaution... Je crois que la méthode d'autorité — tempérée bien entendu par des procédés qui suscitent l'activité spontanée de l'enfant — est la seule qui convienne en histoire. Il est impossible de faire de l'enfant un historien au petit pied... » Mais on ne prétend pas faire écrire l'histoire; tout simplement veut-on apprendre l'enfant à se documenter sur une question en utilisant textes, gravures et livres, au lieu d'écouter passivement l'exposé du maître. L'étude de textes bien choisis, comme en propose M. Maréchal, ne conduit-elle pas à bien comprendre l'Histoire ?

« Bien souvent, à la lecture des fiches, j'ai l'impression qu'on force l'enfant à se dépasser. Et c'est bien ainsi, sinon il n'y aurait jamais de progrès. Seulement, les défenseurs de la méthode dogmatique vous diront que l'exemple du maître qui pense devant ses élèves, du maître qui est un modèle pour l'enfant, du maître qui a de l'ascendant, est plus capable que la fiche d'aider l'enfant à franchir les étapes de la connaissance humaine. Si la fiche ne présente toujours que du travail possible, il n'y aura que progrès très lent. Il faut donc parfois qu'elle pose une colle, c'est le degré à monter. Et dans ce cas, si l'enfant ne monte pas le degré ? S'il ne trouve pas ?... » Le maître est dans la classe et reste le guide et le conseiller. Supprimer les exposés, ce n'est pas renoncer à l'intervention du maître. Pour reprendre la comparaison, des enfants franchiront seuls le degré à monter, d'autres

auront besoin d'un encouragement : on le leur donnera, à eux seuls, au moment même où ils solliciteront de l'aide.

« Cette acquisition des connaissances élémentaires prend déjà beaucoup de temps dans la vie scolaire primaire d'un enfant. Je crains qu'à vouloir en faire prématurément une espèce de petit savant cherchant seul dans les livres les éléments de la connaissance ou enquêtant de longues heures pour rassembler les documents qui lui sont demandés, il ne perde parfois un temps précieux... » Cette crainte est celle des maîtres encore très attachés à l'étude d'un programme encyclopédique de connaissances. Mais l'enfant oublie une grande part de ce qu'il apprend en classe, s'il ne sait pas apprendre par lui-même, se renseigner, se documenter, que fera-t-il privé de son maître ? Est-on une manière de petit savant pour avoir constaté, mesuré, établi, recherché ce que le maître aurait simplement exposé, d'autorité ? Et si l'on pense à l'école à tous les cours, quel avantage pour l'acquisition des techniques de base quand le maître, délivré du souci de faire des exposés aux grands élèves, peut consacrer son temps aux plus jeunes !

D'autres lettres apportent une approbation ou des encouragements, sollicitent des détails plus précis : que devient l'emploi du temps ? que fait exactement le maître dans la classe ? C'est très simple : on compte les heures d'enseignement individualisé de la semaine et l'on inscrit sur l'emploi du temps « travail libre individuel » pendant une, deux ou plusieurs demi-journées correspondant au temps total consacré aux disciplines individualisées. Quant au maître, il regarde comment ses élèves travaillent, apprend à les connaître, répond à leurs demandes de renseignements, leur apporte son aide dans les moments difficiles, vérifie et contrôle le travail, interroge l'enfant qui a fini une tâche : il a de quoi s'occuper et son rôle nouveau de conseiller et de guide ne le laisse pas inactif ! Enfin, à une dernière question qui revient plusieurs fois : « Vous est-il possible de me mettre en rapport avec des instituteurs ayant appliqué la méthode depuis plusieurs années et avec qui des échanges seraient fructueux ? », la réponse affirmative est bien facile à donner. Ne craignez pas de nous écrire, nous sommes heureux de connaître vos appréciations sur ce que publie la revue et de pouvoir vous rendre service.

« MÉTHODES ACTIVES ».

Viennent de paraître :

FRANCE QUI CHANTE

CHANSONS D'HISTOIRE AU FIL DU TEMPS

présentées par JANE SEMPE

préface de GUY CHASTEL

« Heur et malheur, victoire ou défaite, le Français a tout chanté. » Au fil des 242 chansons (paroles et musique) choisies aux sources les plus anciennes et présentées par des notices qui les replacent dans leur cadre, Jane Sempé, dans **FRANCE QUI CHANTE**, a le mérite d'avoir « parcouru le cycle total des chansons d'histoire en attestant qu'au cours de notre évolution historique, on ne va pas d'étape en étape sans aller de chanson en chanson ».

L'intérêt de ce livre est tel que, accessible aux petits, les grands y trouveront une satisfaction plus distincte. Les éducateurs eux-mêmes y pourront puiser pour leurs leçons les éléments d'une vie encore frémissante : la vie de la France.

Un volume (16 x 22,5) de 368 pages, illustré par Jean CHIEZE. Broché 300 fr.
Relié 400 fr.



JE CUEILLE UN BOUQUET

Douze chansons pour enfants (5 à 10 ans), par R. DRONIOU, avec la collaboration de J. BERNHEIM.

Une brochure (16,5 x 25), illustrée en couleurs par M. A. ROUILLY 48 fr.

Editions BOURRELIER ET Cie, 55, rue Saint-Placide, PARIS-6^e