

CENTRE
D'ÉTUDES
PÉDAGOGIQUES

N° 2
MARS
1946

MÉTHODES ACTIVES

REVUE
DE PÉDAGOGIE PRATIQUE



EDITIONS
BOURRELIER
& C^{IE} PARIS

MÉTHODES ACTIVES

REVUE MENSUELLE DE PÉDAGOGIE 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'Éducation Nationale. — M. LERICHE, Bibliothécaire de « L'Heure Joyeuse ». — P. MEZEIX, Inspectrice générale des Ecoles maternelles. — F. SECLÉTI-RIOU et J. SEGUIN, Inspectrices primaires. — A. WEILER, Professeur, Conseiller technique au Ministère de l'Éducation Nationale, et F. MORY, ancien Instituteur, Docteur ès Lettres, Inspecteur primaire, qui assumera la direction de la Revue.

SOMMAIRE

SUGGESTIONS

- L'école de vos rêves peut exister, par B. PROFIT..... 51
La discipline et l'éducation nouvelle, par F. SECLÉTI-RIOU..... 54

EXPERIENCES ET COMPTES RENDUS

- Responsabilité et civisme, par M.-TH. MAURETTE..... 58
Romans collectifs, par F. MORY..... 63
Une méthode active en grammaire, par M. LIER..... 67
L'observation dans les petites classes, par A. FREYDEIRE..... 71
Grand jeu sur un thème littéraire, par S. POULET..... 73

CHOSÉS D'HIER : La leçon de morale. L'INSPECTEUR EN TOURNÉE..... 76

LIBRES DISCUSSIONS : Le point de vue d'un ancien..... 77

POUR VOTRE BIBLIOTHÈQUE : Au village de France, par F. MORY..... 78

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

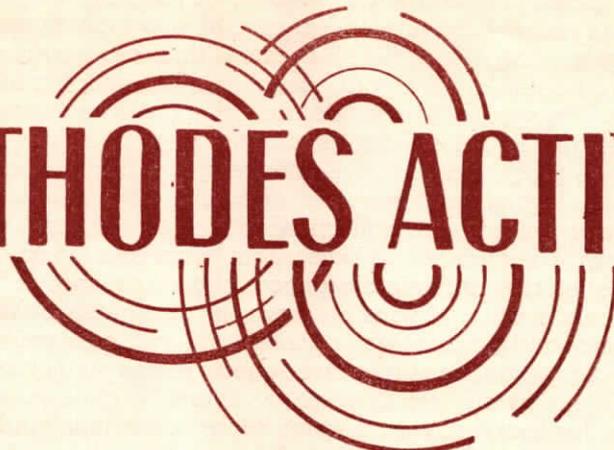
Tél. : LITré 00-51. — Ch. Post. PARIS 1598-28. — R. C. Seine 249.111 B

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

Le n° 1 : 35 francs. Les numéros suivants : 30 francs.

Abonnements jumelés aux cinq premiers numéros de **Méthodes actives**
et aux cinq premiers numéros de **Pour l'Ere nouvelle** : 225 francs.

MÉTHODES ACTIVES



L'école de vos rêves peut exister

A tous les enfants des écoles oubliées.

(Réponse à une jeune écolière, M^{lle} M.-R. de B..., qui, dans un quotidien, avait conté un beau rêve.)

Vous venez d'écrire, Mademoiselle, un beau rêve, celui d'une école « entièrement modifiée », d'une école mieux construite et mieux aménagée, plus propre et plus riante, plus richement pourvue en matériel d'enseignement. Et vous pensez que vous ne verrez pas cette école, que vous ne jouirez pas de ses bienfaits. Savez-vous que d'autres enfants, avant vous, ont fait ce même rêve, qu'il a été réalisé, qu'ils ont profité ou profitent encore des améliorations seulement entrevues par vous ? Il est bon de rêver, de concevoir le progrès, de s'y intéresser, de le désirer, mais pour qu'il se réalise, il faut vouloir, il faut agir. Associant leurs faiblesses, des enfants ont produit une grande force : ils ont voulu, ils ont agi efficacement. Ils ont cotisé, travaillé, tiré parti de choses abandonnées comme leurs travaux manuels. Pour avoir tout ce dont vous nous parlez, il faut que vous le vouliez vraiment et cela suffira.

Je sais bien que toute seule vous ne pouvez pas grand'chose, mais je sais aussi qu'unie à vos compagnes vous pouvez tout, et j'entends vous le montrer. Faisons provisoirement dans notre rêve deux parts : celle des choses qui dépendent de vous et celle des choses qui n'en dépendent pas.



Des choses qui dépendent de vous, il y en a beaucoup plus que vous ne pensez, pourquoi ne pas songer à les procurer à votre école ? Dans votre petite communauté scolaire, personne mieux que vous n'assurera jamais la

propreté de la classe, des cours, des préaux, des W. C., des jardins; ne sauriez-vous à vous toutes faire le ménage et tenir une maison, tout en prenant les soins d'hygiène corporelle qui s'imposent dans ces travaux? Qui mieux que vous pourrait orner, à votre goût, vos locaux, vos murs, la maison où vous vivez ensemble? Images, arbustes, plantes grimpantes, parterres fleuris vous plairont davantage s'ils ont été choisis, plantés ou établis par vous. Personne, sinon vous, ne se procurera ce mètre linéaire qui manquait partout, ce compas, ce musée de leçons de choses, ces appareils élémentaires, ces livres de bibliothèque pour enfants, ces collections d'images qui rendraient sensibles à votre intelligence les vérités verbales dont vous êtes nourries. Installation d'hygiène et de jeux, pharmacie d'urgence, phono, cinéma, radio, vous pouvez avoir tout cela à vous, et vous en servir à votre guise. Si vous voulez!

Vous souriez sans doute et vous pensez que tout cela coûte cher. Oui, il faut beaucoup d'argent et vous n'en avez guère, même en mettant vos bourses en commun. Quelle erreur est la vôtre, pourtant! N'avez-vous donc jamais entendu parler des coopératives scolaires? Lisez donc leur guide : **La Coopération scolaire française** (Nathan, édit.). Priez votre maîtresse de vous renseigner, de vous aider, de vous permettre d'agir et de vous laisser ajouter une unité de plus aux quinze mille écoles qui ont adopté cette organisation et cette méthode, et, grâce à elle, trouvé des millions et créé une éducation nouvelle.

Dans votre rêve, il y a, ai-je dit, des choses qui ne dépendent pas de vous. A chacun son rôle, d'ailleurs. Ce n'est pas à vous à construire ce qui manque à votre école, mais à la commune; ce n'est pas à vous à modifier les cloisons ou les fenêtres, à acheter des tables, des balais ou du bois de chauffage. Et ce conseil a été donné aux petits coopérateurs : **Ne dépensez pas** vos ressources mal à propos, n'achetez rien de ce qui peut être **légalement exigé ou pratiquement obtenu de la commune ou de l'Etat**. Leur champ d'action reste néanmoins des plus vastes, et dès qu'ils ont commencé à s'y engager, les résultats apparaissent. Paris ne s'est pas fait en un jour. Un résultat acquis en amène un autre, et les générations d'écoliers qui se succéderont sur les mêmes bancs apporteront chacune sa part à l'œuvre entreprise. C'est peu à peu que l'école se « modifiera », comme d'ailleurs toutes les choses humaines auxquelles s'applique un travail soutenu et incessant. Peu à peu, et pourtant avec quelle rapidité! On commentera dans le village cette renaissance de l'école. Qui, pensera-t-on, s'intéresse donc à elle, maintenant? Les enfants. On les louera de leur intelligence, de leur ingéniosité et de leur énergie. Tout le monde bientôt voudra les aider. On ne crée le mouvement qu'en marchant. Dès les premières réalisations, dès les premières manifestations faites, les parents ravis, le public charmé, la commune et l'Etat conquis, tous viendront se joindre à vous avec des apports magnifiques grossissant votre petite cotisation, tout en constituant autour de votre école un rempart d'amitiés dévouées et fidèles.

S'ils ont voulu réellement et agi énergiquement, les petits coopérateurs verront cette nouveauté étonnante : il n'y aura plus de ces choses qui ne dépendent pas d'eux : ils réaliseront tout entier le rêve qu'ils avaient fait comme vous « d'une école entièrement modifiée ». Les lavabos, « de préférence blancs », dites-vous, seront installés par la commune lorsqu'on aura montré, par l'achat et le fonctionnement d'une petite fontaine à mains, au **poste de propreté**, combien les soins de propreté sont utiles et prisés à l'école; la classe sera « peinte à l'huile » quand les coopérateurs auront commencé par montrer qu'ils sont capables de la décorer d'une frise lavable. Les fenêtres

de la classe, qui leur paraissaient insuffisantes, seront haussées ou élargies, afin de procurer plus d'air et de lumière. Des tables plus confortables et à la taille de chacun remplaceront les tables massives et uniformes d'autrefois. Les préaux poudreux et sales seront cimentés. Une subvention sera votée pour l'acquisition d'un cinéma...



Je vous vois ouvrir de grands yeux étonnés, mademoiselle. C'est pourtant vrai, tout cela. Je l'ai vu se produire maintes fois, partout où on l'a voulu, ce qui s'appelle voulu, et nombreuses sont les écoles qui pourraient vous montrer ce que, par l'union de toutes les bonnes volontés réalisée autour des petites coopératives, peuvent les petites filles comme vous et les petits garçons aussi. Chaque année, les petits coopérateurs de France font entrer dans leurs écoles plus de dix millions de francs en matériel d'enseignement et installations diverses, et chaque année leur action provoquera, en plus, de la part des municipalités, des améliorations considérables auxquelles on n'eût pas songé autrefois. Et, depuis plus de vingt-cinq ans, cela fait une assez belle somme. Voilà, mademoiselle, comment peut se réaliser ce rêve que vous avez fait en ce commencement d'année. N'est-ce pas un grand sujet de fierté pour des enfants que de pouvoir ainsi transformer eux-mêmes leurs conditions de vie et d'instruction ? Cette fierté sera partagée par votre maîtresse et par tous ceux qui vous aiment et qui voient en vous l'avenir. Plus que fiers, nous serons heureux. Car nous savons bien que l'habitude de résoudre les problèmes posés par la vie scolaire est une excellente préparation à la vie pratique; que l'entente devenue indispensable avec vos compagnes de travail obligera à comprendre mieux l'existence en commun et préparera à la vie sociale, que le déploiement de l'activité pour des fins collectives et partant désintéressées est la plus haute des leçons que vous puissiez emporter de l'école.

Soyez donc désormais une bonne coopératrice. Nous ne voulons plus que nos élèves se regardent comme des passants dans leur école. Ils sont chez eux. A eux de s'installer librement en se montrant dignes de la confiance qu'on leur fait. Et nous voulons aussi que, dans cette école, transformée par la concorde et l'entraide, grâce à la coopération, les enfants de France apprennent à s'aimer davantage, parce que l'amour mutuel et fraternel est le ciment de toute société durable, et parce que l'école doit devenir la cellule fondamentale de la grande société humaine.

B. PROFIT,

Inspecteur primaire honoraire.

Sur le problème de la discipline, nous donnerons plusieurs points de vue. Voici un aspect théorique de la question, puis viendront des exemples de réalisation pratique, qui permettront de réfléchir aux rapports de l'adulte et des enfants : du dressage à l'autonomie.

La discipline et l'éducation nouvelle

Le problème de la discipline est l'un de ceux qui, à juste titre, s'imposent à l'attention des éducateurs, ou plus exactement des instituteurs et des professeurs, car en bien des cas cette préoccupation est presque complètement absente de l'éducation familiale. L'importance de la discipline paraît généralement indiscutable du point de vue pratique. On ne conçoit guère la possibilité d'un travail sérieux et fructueux dans une classe où règnent en permanence le vacarme et la confusion. Une discipline bien établie implique, au moins en apparence, le respect de l'élève pour le maître. Elle est le résultat et le signe de son autorité. Aussi, au-delà de ces avantages pratiques, aperçoit-on la portée sociale et morale de la discipline scolaire : elle intègre l'individu au groupe, l'oblige à une limitation de son égoïsme, à une réglementation de son activité et l'incite, à travers la personne du maître qui la symbolise, au respect de la loi.

Il semble d'ailleurs que pour tous ceux qui, à un titre quelconque ont une mission de direction sociale à remplir, l'importance de la discipline soit hors de question. Mais c'est sur son rôle précis, ses principes directeurs, son essence même que les divergences apparaissent. C'est ainsi que, dans le domaine scolaire s'affirment des non-concordances ou même des oppositions entre la discipline traditionnelle et celle que préconise l'éducation nouvelle.



Il est superflu de dépeindre ici dans ses détails la discipline traditionnelle : c'est elle que nous avons tous subie dans notre enfance, celle aussi que pratiquent encore à l'heure présente presque tous les maîtres : instituteurs et professeurs. Elle apparaît essentiellement comme un « service d'ordre », comportant un certain nombre d'obligations exprimées en règles formulées ou en coutumes dont la violation ou la non-exécution est soumise à sanction. L'appareil disciplinaire traditionnel comporte donc toujours, en corollaire des actes qu'il édicte, un système répressif, dont la nature et le dosage, suivant qu'ils sont plus ou moins conformes au bon sens et à la justice, plus ou moins efficaces aussi, définissent la valeur de la discipline et du maître qui la conçoit et l'applique.

Il serait intéressant de retrouver les origines de la plupart des pratiques de la discipline scolaire. Cette incursion dans le passé, pour instructive qu'elle soit, n'a pas sa place dans les limites de cet article. Il faut noter cependant que la tradition pratique de l'éducation est tout imprégnée du souvenir des écoles

chrétiennes, et que peut-être, à notre époque, l'adulte éducateur imite souvent d'une manière plus ou moins consciente des pratiques que l'habitude et la routine ont transmises jusqu'à nous. Quoi qu'il en soit, la conception classique de la discipline remet aux mains du maître tout l'appareil des sanctions, car c'est à lui qu'incombe la double mission d'édicter la règle et de la faire respecter. Il est l'organisateur de l'ordre dans la classe, et parce que la coutume est d'enseigner collectivement, la discipline aussi est collective. Par son essence même, elle implique l'identité de traitement entre tous les enfants, et elle conduit à faire du conformisme la première vertu. Le dosage du travail, des obligations, des sanctions, est fait « in abstracto », et le bon élève est celui dont l'intelligence et le caractère sont d'une suffisante plasticité pour se conformer exactement aux prescriptions du maître. On peut objecter que le bon maître connaît les caractères et les situations des enfants qu'il élève, et qu'il sait faire fléchir la règle chaque fois que cela est nécessaire. Mais ces exceptions mêmes confirment le caractère collectif de la discipline traditionnelle et sa rigueur conformiste, puisqu'elles apparaissent comme une faveur exceptionnelle due à l'indulgence du maître, et ne sauraient en aucune façon être revendiquées comme un droit. Ainsi donc la discipline dans les classes traditionnelles réglemeute de l'extérieur les activités de l'enfant. Elle conçoit l'ordre comme une synchronisation et une similitude des conduites, des pensées et même des sentiments. Si ces caractères de la discipline traditionnelle sont mis en pleine lumière dans les classes où le maître considère l'enfant comme uniquement réceptif et passif, ils demeurent exacts malgré les atténuations qu'apportent les bons maîtres qui s'efforcent de rendre la classe attrayante et de susciter, par divers procédés pédagogiques, une certaine activité de l'enfant. La multiplicité des exercices, des questions, l'enseignement du concret, sont des procédés qui détendent l'atmosphère de la classe et améliorent l'application des règles disciplinaires, mais n'en modifient pas profondément l'esprit, car ils ne changent en rien la position relative de l'adulte et de l'enfant. Le maître reste celui qui décide, qui commande, qui organise, qui juge, qui s'arroge toute la responsabilité de la vie de la classe, et les droits correspondants. C'est par cette responsabilité qu'il légitime son autorité — le rôle de l'enfant étant essentiellement, sinon exclusivement, de se soumettre, d'obéir. La docilité est considérée comme la première vertu de l'écolier, celle qui tient lieu de toutes les autres... Aussi, malheur aux non-conformistes, à ceux dont les expressions et les réactions hors série troublent l'ordre visible qu'établit la similitude. Ce sont les « indisciplinés », ceux à qui vont les punitions du maître et la réprobation du petit peuple obéissant. Ils sont en marge de la société scolaire et parfois « hors la loi ».

La discipline traditionnelle peut donc se caractériser comme une règle sanctionnée, établie par voie d'autorité dans l'intérêt de l'ordre collectif et pour le bien immédiat et futur de tous les membres de la collectivité.



Afin de définir avec précision la conception de la discipline dans l'éducation nouvelle, et de mettre en lumière ses caractères originaux, il n'est peut-être pas inutile de rappeler ici quelques-uns des principes fondamentaux de ce qu'on a coutume d'appeler l'éducation nouvelle, et qui n'est en réalité que l'éducation comprise dans son sens le plus complet. Ce n'est peut-être pas par son but que l'éducation nouvelle se distingue de l'éducation traditionnelle : l'une et l'autre prétendent, sans aucun doute, former des hommes. Mais c'est

sur les méthodes à employer pour y parvenir, sur la valeur et le rôle de l'enfance, sur les relations de l'adulte et de l'enfant que s'accusent les divergences. Alors que méthodes et procédés de l'éducation traditionnelle ont une origine empirique, l'éducation nouvelle recherche ses principes d'action dans la science. Sans méconnaître la valeur indicative des expériences passées, elle ne prend pas pour principe d'action le recours aux anciens, mais la connaissance précise de l'être sur qui elle veut agir. Aussi l'étude psychologique la plus exacte, la plus scientifique, la plus individualisée, est-elle le premier acte éducatif, car il peut seul orienter avec quelque sûreté l'attitude ultérieure de l'éducateur. Cette action sur l'enfant, si elle a pour point de départ l'enfant lui-même, prend aussi l'enfant lui-même pour objet et pour fin. Il ne peut être question, pour l'éducateur, de le façonner selon un modèle qu'il a choisi, de lui imposer des conduites, des opinions, des sentiments, un idéal de vie qu'il a jugés bons et souhaitables, il s'agit en chaque enfant de dégager et d'épanouir les caractères qui font son originalité propre, sa personnalité. Il ne saurait y avoir d'éducation collective, de règles d'action imposées de l'extérieur, de sanctions appliquées par une autorité et pour la maintenir. C'est dans la nature même de l'enfant, dans l'élan vital et les puissances de développement que sa nature comporte, que l'éducation trouve sa règle et ses moyens d'action. Elle consiste à mettre l'enfant dans les conditions les plus propices à son développement, à lui donner le « climat » qui lui convient et où s'épanouira sa nature, cette nature qui, dans l'unité que constitue sa personnalité, comporte, avec des dosages divers, les besoins et les fonctions de la vie physique, de la vie affective et de la vie intellectuelle, et toutes les conduites qui tendent à les satisfaire. L'enfance cesse donc d'être considérée comme une simple période préparatoire à la vie adulte où l'on doit former l'enfant pour les devoirs et les nécessités de sa vie d'homme. Antérieure à la vie adulte, elle la conditionne, mais n'en est pas plus la préparation, que l'âge adulte n'est la préparation à la vieillesse. Elle est une étape du développement total de l'être et trouve en soi sa raison d'être et sa justification. Et il apparaît que, pour l'harmonie de son développement ultérieur, l'enfant doit vivre pleinement et librement son enfance, la satisfaction de ses besoins et de ses intérêts d'enfant étant la condition première de son accession normale à la vie et aux activités de l'homme. C'est donc dans l'épanouissement complet de l'enfant que l'éducation nouvelle trouve sa règle d'or, et non dans les contraintes qu'une intempestive sagesse adulte se croit en droit de lui imposer. En somme, l'éducateur ne se considère plus comme chargé de régir la conduite de l'enfant pour lui imposer de jouer tel ou tel personnage choisi par les adultes, parents ou maîtres. Il se fait plus modestement l'auxiliaire de la nature et s'efforce de fournir à la jeune humanité la nourriture la meilleure, c'est-à-dire la mieux adaptée à ses besoins présents. Il en résulte un changement radical des positions respectives de l'adulte et de l'enfant, le rôle du premier étant non plus de légiférer, mais d'observer, d'aider, d'orienter une jeune personnalité qui se développe et s'harmonise par le libre exercice de son activité.

Ces quelques principes fondamentaux étant, trop succinctement, donnés, que peut être la discipline dans une école nouvelle ? Comment et pourquoi s'établit-elle ? Quels sont ses moyens d'action ? A quels résultats positifs peut-elle prétendre ?

Tout d'abord, dans une éducation axée sur le libre exercice des activités, le libre jeu des intérêts de l'enfant, l'une des premières vérités qui s'imposent à l'observation de l'éducateur, c'est l'unité de la personnalité enfantine. Unité

complexe sans doute, puisque le biologique, le psychique et le social s'y intriquent d'une manière si complète qu'on ne saurait les dissocier que d'une manière factice et schématique. Mais unité réelle, cohérente, où l'action exprime l'affectivité et l'intelligence, où toutes les fonctions physiques et mentales se conditionnent mutuellement et s'interpénètrent. Aussi la discipline à l'école nouvelle n'est pas un moyen d'établir ou de maintenir un ordre matériel extérieur, mais elle prend son plein sens, car elle exprime l'ordre et l'harmonie de fonctions multiples dans les activités personnelles et sociales de l'enfant. Il ne saurait donc être question de règle établie par le maître et imposée à tous, mais seulement d'un jeu d'activités multiples qui cherchent leur équilibre ou s'efforcent de le conserver. L'activité physique et manuelle de l'enfant est constamment et indissolublement associée à son activité mentale. L'activité intellectuelle s'exerce et s'exprime par l'action, de sorte que la discipline n'est pas un aspect indépendant ou distinct de la vie scolaire, mais une condition d'efficacité de toute activité.

Dans l'école nouvelle, la discipline est d'abord une attitude individuelle. C'est pour l'enfant la recherche d'une méthode personnelle, d'une règle d'action devant les problèmes simples et multiples que posent à son esprit ses propres intérêts et les nécessités de la vie en groupe. Dès l'instant où la réglementation du travail n'est pas imposée par l'adulte, mais où l'enfant doit personnellement choisir et organiser, la nécessité d'une discipline personnelle d'activité et de pensée s'impose à lui, car la valeur du résultat, ses réussites et ses échecs, lui font saisir par la voie de l'expérience la valeur et les défauts de son comportement. Puisque le travail n'est pas décidé et imposé par le maître, chaque enfant se trouve obligé à un choix; il expérimente dans l'action quotidienne les inconvénients d'une décision hâtive et peu réfléchie, ceux aussi des trop lentes délibérations qui suspendent l'activité et font les heures stériles. La manière d'effectuer ce choix quotidien de la tâche à accomplir, source d'observations précieuses pour l'éducateur, enseigne à l'enfant l'exercice de la volonté sous ses deux aspects essentiels : l'action différée pour permettre la réflexion, puis l'exécution de la décision prise. L'enfant doit ensuite organiser son action pour exécuter la besogne qu'il a choisie. Il lui faut réfléchir et prévoir, évaluer les difficultés, organiser son temps et les matériaux dont il dispose, jauger ses forces et les savoir utiliser. Toute erreur de prévision, toute faute d'organisation compromet le résultat du travail. Ce sont les faits eux-mêmes et non une appréciation du maître souvent sujette à controverse qui permettent à l'enfant de se juger, et ultérieurement de mieux organiser son travail, de mieux subordonner l'accessoire à l'essentiel, de discipliner à la fois sa pensée et son action. Enfin, toute réussite suppose la continuité dans l'effort, la suite dans les idées, la réaction volontaire contre la distraction, la dispersion, la mobilisation de toutes les forces vives en vue du succès de l'effort entrepris. Ainsi en dehors de toute intervention autoritaire du maître et de toute sanction artificielle, par la seule recherche du succès de l'effort entrepris pour satisfaire ses intérêts et ses besoins, l'enfant accède à une discipline de l'activité et de la pensée, à une organisation méthodique de son temps et de son travail.

(A suivre.)

F. SECLÉT-RIOU,
Secrétaire du Groupe français
d'Éducation nouvelle.

RESPONSABILITÉ ET CIVISME

Une expérience

Ces déjeuners du lundi! Tous les lundis de l'année scolaire, depuis je ne sais plus au juste combien d'années, je déjeune avec le Comité des élèves de mon école.

Ils arrivent, un peu hésitants, à travers la cour, et m'attendent à la porte de ma cuisine. C'est une jolie cuisine qui me sert de salle à manger privée, et le lundi la table s'y dresse pour dix personnes : les huit membres du Comité des élèves, mon directeur-adjoint, M. R. et moi. Il serait impossible de discuter de nos affaires dans le grand réfectoire, où une centaine d'enfants joyeux bavardent. Nous avons besoin de tranquillité et, souvent, de huis-clos.

Les voilà, tous les huit : le président ou la présidente, élu (ou élue) par l'assemblée de tous les élèves dits « secondaires » (de 14 à 18 ans) pour le trimestre. Cette présidence est la dignité suprême de l'école, parfois longuement convoitée. Puis voici la représentante des filles externes, et la représentante des filles internes; le représentant des garçons internes, et celui des garçons externes; chacun élu par son groupe; un (ou une) délégué de l'Association Coopérative, qui, entièrement gérée par les élèves, a son statut indépendant; un (ou une) délégué du Comité des Sports (élu par ailleurs); un (ou une) délégué du journal mensuel de l'école, autre organisme indépendant.

Nous nous mettons à table, et, dès les premières cuillerées de soupe, la mince couche de glace qui sépare presque inévitablement les enfants des adultes est rompue. C'est une étrange expérience, et j'insiste sur le fait que ce comité, créé il y a plus de douze ans, qui a passé

par toutes sortes de formes expérimentales, n'a vraiment marché que lorsque nous nous sommes mis à table ensemble, tous égaux par l'estomac!

Le président doit avaler sa soupe en vitesse, car il faut qu'il lise le procès verbal du lundi précédent. Il marmonne vite : « ... danse pour faire connaissance... succès... préparation de la course au trésor... fonds pour la crèche... pour l'étudiant à Leysin... assemblées de musique... trop d'agitation aux examens... vitres cassées... papiers dans la cour... nous avons décidé de... » Puis il lève le nez; nous nous regardons; et ça y est; tout le monde se lance dans la discussion, en mangeant distraitemment les pommes de terre et les croûtes au fromage (nous sommes en Suisse où un gouvernement paternel, s'il nous rationne strictement, nous distribue cependant régulièrement du fromage... de Gruyère, naturellement).

Discussion sur un pied d'égalité parfaite. Ces huit jeunes gens, dont l'âge varie entre 14 et 18 ans, vont discuter ouvertement, devant nous et avec nous, directrice et directeur, de la vie de l'école, considérée de leur point de vue. Ils critiqueront franchement telle ou telle mesure prise par nous; ils nous diront quelles sont les réactions de la masse des élèves. Ils avoueront aussi les défaillances, les étourderies et même les malhonnêtetés de leurs camarades; mais sans jamais prononcer un nom! C'est la règle implicite du jeu; et, s'ils allaient en risquer un, nous, les adultes, les arrêterions immédiatement.

En commun, adultes et enfants, nous cherchons les remèdes. Un cas précis : le copiage, la fraude aux examens écrits (correspondant aux compositions en France), appelé en Suisse « mascogne ». Cette mascogne, presque inexistante

avant la guerre, alors que l'école comptait un grand nombre d'élèves anglo-saxons, s'est développée depuis la guerre, depuis que nous sommes « entre continentaux », semble-t-il. Au jour consacré, chaque semaine, aux épreuves d'examen sur table, elle s'est introduite, malgré la présence d'un ou de plusieurs surveillants. Le Comité, qui est presque toujours composé, en majorité, des meilleurs éléments de l'école (c'est simplement une constatation que je fais : les enfants savent choisir les meilleurs), est aussi alarmé que nous. L'honneur de l'école est en jeu. Que faire ? Renforcer la surveillance ? Mesure à prendre par la direction. Créer un courant d'opinion publique ? Travail délicat et difficile auquel le Comité devrait s'atteler. Nous discutons ; et, tout à coup, devant leurs visages sérieux, leurs yeux honnêtes, il me vient le désir de risquer le grand coup. Ce sera l'épreuve cruciale. Cette vie de communauté que nous avons organisée avec tant de peines a-t-elle un sens ? Cette petite démocratie peut-elle fonctionner sur la base de toute démocratie véritable : la confiance ?

Je propose : « Et si l'on cessait de surveiller les examens, que se passerait-il ? » Les enfants se regardent. — « Oui, il y en a qui mascognent par sport et qui s'arrêteraient peut-être ; mais il y en a aussi d'autres... » — « Bon. Mais si vous autres, du Comité, étiez les surveillants ? » — « Ah ! non. Nous ne voulons pas espionner et dénoncer nos camarades ! » — « Il ne s'agit pas de cela. Accepteriez-vous le contrat suivant : Chaque lundi, nous vous demanderions simplement : les examens se sont-ils passés honnêtement ? Vous répondriez, en votre âme et conscience, seulement par oui ou par non. Si c'est non, les épreuves d'examen seront tout de même corrigées et rendues, mais *sans notes*, puisque les notes risqueraient d'être fausses. Croyez-vous que cela aurait de l'effet ? »

Ils hésitent un peu. « On peut essayer », dit le président, après avoir consulté du regard son monde. — « Bien entendu, après avoir consulté l'assemblée générale des élèves. » Entendu. Le mercredi matin, à l'assem-

blée des affaires courantes (je vous parlerai de nos assemblées), le président expose la question devant tous les élèves des classes secondaires. L'assemblée, un peu gênée, est silencieuse. Le président met au vote. Majorité assez forte, pas d'opposition, des abstentions. Entendu.

Depuis ce jour, presque chaque lundi, j'ai posé la question sacramentelle : « Les examens ont-ils été faits honnêtement ? » La plupart du temps, c'est oui, et les professeurs qui corrigent ne décèlent rien qui puisse prouver le contraire. Il y a eu, si mes souvenirs sont exacts, deux « non » au cours de trois années. Quelquefois, les membres du Comité rapportent qu'il y a trop de bruit dans telle salle d'examen. Ils proposent d'isoler dans une petite salle tel (ou telle) agité. — « Sans surveillance du tout ? » — « Oui, disent-ils sérieusement. Celui-là, on peut. Ça ira. » Et ça va !

Je ne vous dis pas qu'il n'y a jamais eu de mascogne, se pratiquant à l'insu des membres du Comité, absorbés par l'examen qu'ils font aussi. Mais la contagion a cessé. L'esprit est là. Les Comités se sont succédé. Les nouveaux Comités ont toujours eu l'appui moral de leurs camarades, anciens membres des comités précédents, et le groupe stable des élèves poursuivant toute leur carrière scolaire à l'école a établi la tradition, le niveau moral qui s'impose aux nouveaux.

Voilà une question morale et disciplinaire réglée par le Comité, en collaboration avec la direction. Quelles sont les questions pratiques qui constituent le fond de sa besogne ?

Pour vous en rendre compte, le mieux est que vous preniez la peine de lire la Constitution qui a été élaborée il y a plus de dix ans et qui a été modifiée par deux fois. Elle a été discutée (combien vivement !) par l'Assemblée de tous les élèves secondaires (environ 80) ; elle a été votée et les modifications l'ont été également. Le droit de veto de la direction a été plusieurs fois critiqué, mais finalement le vote l'a toujours ratifié. Il a été très rarement exercé.

ARTICLE PREMIER. — Le Comité des Élèves

se compose des représentants suivants (je les ai déjà énumérés plus haut).

ART. II. — L'élection du Comité se fait par les élèves de toutes les classes secondaires le premier samedi de chaque trimestre. Les propositions de candidature doivent être remises au président sortant, par écrit, et chaque candidature doit être appuyée par deux élèves. Le président soumet ces candidatures au vote de l'assemblée. Chaque candidature pour les groupes de jeunes filles ou des garçons internes ou externes doit être appuyée par deux élèves appartenant à ces groupes. Elle doit être en outre acceptée par le candidat en question. Les représentants de la Coopérative, du Journal et du Comité des Sports sont désignés par leurs comités.

ART. III. — Le Comité se constitue ensuite ainsi : un membre s'occupant de l'organisation des assemblées du matin, un trésorier, un membre pour l'action en faveur des œuvres d'entraide sociale, un membre s'occupant de l'ordre matériel dans la maison, un ou deux membres s'occupant des absences à l'assemblée du matin. Les représentants du Journal, de la Coopérative et du Comité des Sports peuvent accepter une charge au sein du Comité.

ART. IV. — Le Comité se réunit en principe une fois par semaine, en général le lundi, où tous les membres du Comité sont invités pour le déjeuner de midi à l'école. La Direction préside cette séance.

ART. V. — Le Comité peut avoir des séances sans la Direction, à laquelle il fait ensuite rapport.

ART. VI. — Le Comité doit traiter de toutes les questions intéressant la vie de l'école, la discipline, les sports, les fêtes, le journal de l'école (aussi celui de fin d'année), les actions d'entraide, etc.

ART. VII. — La Direction a le droit de veto.

ART. VIII. — Sont éligibles : tous les élèves ayant été au moins un trimestre à l'école. Les membres du Comité sont rééligibles, mais ne peuvent représenter le même groupe que deux trimestres de suite. Le président n'est pas rééligible pour le trimestre qui suit son activité. Le président est élu par tous les élèves.

ART. IX. — Les nouveaux élèves doivent attendre un mois avant d'exercer le droit de vote.

ART. X. — La Direction met à la disposition du Comité des élèves le budget suivant : 2 francs (suisses) par élève par année scolaire. Ce budget est attribué selon les états des élèves au 30 octobre, au 30 janvier et au 30 avril de chaque année.

Vous avez vu que le Comité, s'il en sent le besoin, peut se réunir sans les adultes. C'est arrivé, mais rarement, et plusieurs fois parce que nous le lui avons demandé. Il s'agissait de discuter des cas personnels d'élèves; nous préférons ne connaître que la décision finale des enfants, sans les détails et les commentaires personnels.

Les besognes essentielles du Comité sont énumérées à l'article 3. Mais il faut donner quelques explications sur ces Assemblées du matin que le Comité est chargé d'organiser. Chaque matin, tous les élèves de la section secondaire sont réunis en assemblée de 8 h. 15 à 8 h. 35. Pendant ces vingt minutes, on leur fait une petite conférence sur un sujet culturel : histoire de l'art, ou simplement commentaires sur une œuvre d'art, information scientifique, information politique, biographie, lectures de passages d'œuvres variées, projections à l'épidiascope; régulièrement, une assemblée par semaine est consacrée à de la bonne musique. Une fois par mois environ, s'adjoignant les plus jeunes élèves, l'assemblée chante en chœur (direction et professeurs compris) des chansons populaires en diverses langues. Une assemblée hebdomadaire est consacrée aux affaires courantes. C'est là que le Comité assigne diverses besognes à ses administrés, telles que le maintien de l'ordre matériel dans les classes et dans les vestiaires. Le président expose les projets du Comité, les fait discuter et ratifier. A chaque assemblée, deux membres du Comité, une fille et un garçon, pointent sur une liste les présences (obligatoires) et il remet ensuite la liste au secrétariat de l'école où elle sert à pointer les absences et les retards.

Un des membres du Comité est chargé, tout au long du trimestre, de recruter les conférenciers pour les assemblées, soit parmi les professeurs ou même les élèves, soit parmi des personnes étrangères à l'école et particulièrement compétentes pour traiter des sujets qui intéressent les enfants. Au début de l'existence de l'école (elle a actuellement vingt et un ans), ce service était assuré par un professeur. Cela a duré quinze ans. Puis il y a eu une crise des

assemblées. Les élèves ne les trouvaient plus intéressantes. On leur a proposé de les supprimer. Leur vote a décidé de les maintenir, mais le Comité, à cette époque bien en selle, a proposé de les organiser lui-même, et les professeurs ont fait « ouf ! » car ce n'est pas toujours facile d'inciter un éminent spécialiste à venir parler devant des gamines et des gamins à 8 h. 15 du matin surtout en hiver. Les enfants réussissent beaucoup mieux que nous à séduire des orateurs divers, et leur gestion n'a pas fait baisser le niveau des assemblées, au contraire. Au repas du lundi, le préposé aux assemblées (le garçon ou la fille à toupet) fait ses propositions pour la semaine et ses prévisions plus lointaines. Le Comité ratifie, suggère; la direction donne souvent un petit coup de pouce. On s'entr'aide!

Comme vous l'avez vu, un autre membre du Comité s'occupe spécialement des œuvres d'entr'aide sociale : une crèche de la ville, que l'on soutient par des cotisations et où certaines grandes filles vont aider à certains jours, un étudiant étranger dont on aide à payer le séjour à la montagne, des enfants victimes des guerres pour lesquels on fait des collectes.

Vous avez vu que la direction fournit le budget (50 % doit en être consacré à l'organisation des fêtes de l'école). Il y a, traditionnellement, au premier trimestre, un thé dansant ou un bal pour faire la connaissance des nouveaux, et, à la fin du même trimestre, un bal costumé, et l'époque dénommée à Genève l'Escalade, qui se célèbre un peu comme le mardi gras ou la mi-carême en France. Au deuxième trimestre, le Comité organise un thé dansant ou un bal plus modeste. Les finances doivent être ménagées à ce trimestre-là, car on a beaucoup dépensé au premier et on doit réserver de quoi organiser dignement le bal de fin d'année au troisième trimestre. Le Comité organise et paye les buffets. Il paye le matériel nécessaire pour la décoration de la salle, qui est confiée aux meilleurs artistes de l'école et à ceux qui ont une vocation d'électriciens. Il fait les invitations, accueille les invités, s'assure que tout se passe de façon convenable.

Des fêtes sportives sont également

organisées par le Comité, avec la collaboration du Comité des Sports. Le Comité paye les prix offerts aux concurrents. Au troisième trimestre, la grosse besogne est d'assurer la publication du journal de fin d'année (le journal mensuel a un comité et un budget autonome et vit de ses ventes). Les fonds nécessaires, qui dépassent les possibilités de son budget, lui sont fournis moitié par la coopérative et moitié par la direction.

Mais la « casse » est toujours un élément avec lequel le trésorier doit compter, car le Comité doit payer les dégâts dont aucun individu n'assume la responsabilité. Aussi la chasse aux responsables est-elle active. Le Comité ne les trouve pas toujours, et alors il casque! Mais il s'indigne à la prochaine assemblée, flétrissant la lâcheté et l'égoïsme de ceux qui n'assument pas la responsabilité de leurs actes. Il y a des années « morales » et des années « immorales ». Je dois à la vérité de dire que, avant la guerre, du temps où près de la moitié des élèves étaient anglo-saxons, la plupart des années étaient « morales » et les finances du Comité prospères. Depuis, il y a eu de mauvaises périodes où le Comité a dû s'échiner à expliquer que, si tout l'argent passait à des réparations, il n'y aurait plus moyen d'organiser des fêtes! Et alors il fallait procéder à une levée d'impôts, avec le consentement des constituants, naturellement. D'ordinaire, à une crise de ce genre, correspondait une période de sérieuse amélioration.

Au début de l'existence de l'école, les Comités n'avaient point de budget et leur charge était avant tout morale; mais les Comités d'alors ne battaient que d'une aile, et, par deux fois, on dut les supprimer pendant une année. Les enfants ne s'y intéressaient pas assez. Mais du jour où un budget fut alloué, le Comité prit racine et son existence est maintenant absolument assurée. Presque tous les élèves s'y intéressent tôt ou tard, les plus « sociaux » y briguent les fonctions. L'élection du président ou de la présidente est un événement. Le titre couronne souvent une belle carrière scolaire. Et elle peut être belle par les qualités du cœur et non seulement par les qualités de l'intelligence. Cependant, en feuilletant mes archives, je

constate que nous n'avons jamais eu de président ou de présidente bête ou paresseux. Souvent, le corps électoral a fait litière d'une candidature absurde mise en avant par quelque groupe de plaisantins ou de protestataires.

L'assemblée finale de chaque trimestre où le Comité rend ses comptes est fort importante. Le budget détaillé, écrit sur un grand tableau noir, est parfois âprement critiqué. La première assemblée de chaque trimestre, où le nouveau Comité est élu, est aussi fort importante. Au début, des professeurs l'organisaient, maintenaient l'ordre du défilé aux urnes et aidaient à faire le pointage des bulletins. Mais, depuis quatre ou cinq ans, cela est devenu tout à fait inutile. Il y a une routine bien établie et tout marche comme sur des roulettes. Les adultes, cependant présents (par curiosité et non par obligation), se sentent parfaitement superflus.

Ainsi, dans la vie scolaire ordinaire, s'insère une vie civique qui, à mon sens, vaut toutes les leçons *ex cathedra*. Tout le monde, à quelque degré que ce soit, électeur ou élu, assume quelque responsabilité et doit faire face aux conséquences de ses actes. Si les responsabilités sont mal comprises, la direction a une belle occasion de faire, à une assemblée, un commentaire qui remplace avantageusement un cours de morale civique. Au début de chaque année, avant la première élection, elle peut expliquer, avec exemples à l'appui, tirés de l'expérience commune, l'importance d'une vie sociale harmonieuse et l'importance qu'il y a pour la communauté à bien choisir ses représentants.

Et il y a aussi une technique de la vie démocratique et sociale à laquelle j'attache une énorme importance : savoir organiser un scrutin, savoir se présenter devant une assemblée, lui parler, présider une discussion, savoir y met-

tre les formes courtoises (les adultes interviennent si elles ne sont pas respectées; il a fallu pas mal de temps pour apprendre à l'assemblée qu'il était décent que quelqu'un prit l'initiative de remercier le Comité sortant — s'il n'avait pas démerité), savoir faire un rapport et savoir voter, sans parler de savoir se dévouer à la communauté en lui consacrant une partie de son temps de liberté, ce sont autant de points d'acquis en vue de la vie adulte dans une société démocratique.

Si parfois apparaît la maladie qui menace trop souvent les démocraties : la démagogie, les adultes sont là pour montrer aux enfants justement ce qui ne doit pas être, et les voilà un peu vaccinés. Personnellement, je suis toujours frappée du grand bon sens que montre toujours cette petite communauté réunissant des éléments extrêmement divers (19 à 23 nationalités y sont d'ordinaire représentées), de sa pondération et de son instinct du choix des meilleurs.

Mes déjeuners du lundi n'ont jamais été une corvée et je crois que je serais désemparée si je devais diriger une école sans comité des élèves. J'ai souvent confié au Comité mes soucis, même mes soucis financiers; et ils m'ont toujours comprise et presque toujours aidée, dans la mesure de leurs moyens. C'est énorme d'être bien compris de ses administrés, et, quand on ne peut pas faire quelque chose, de savoir que les fausses interprétations qui peuvent circuler seront redressées par le Comité qui est au courant.

Et finalement, chose à laquelle je tiens le plus, la plupart de mes jeunes collaborateurs sont restés mes amis personnels.

MARIE-THÉRÈSE MAURETTE,
Directrice de l'École Internationale
de Genève.

ROMANS COLLECTIFS

Essais de travaux par équipes

Les élèves n'ont pas, pour la rédaction classique, un goût bien prononcé et, très souvent, ils font cet exercice sans plaisir. Le système qui a consisté à embellir ou enrichir les phrases, à imiter des constructions, a conduit à des progrès de style, mais a habitué à l'insincérité. Les enfants font de pauvres devoirs dès qu'on leur demande de décrire ce qui est sous leurs yeux, leur maison ou leur village, mais ils réussissent mieux les devoirs où une action doit être imaginée. Le travail par équipes développe les moyens d'expression : quatre ou cinq enfants, assis autour d'une table, ont sur un sujet qui leur convient, et surtout s'ils l'ont choisi, des idées que leur coopération permet d'exprimer d'une façon convenable et parfois vraiment riche. Chacun dit son mot, propose une correction, ajoute un détail, et la phrase s'élabore peu à peu. Les enfants ont plaisir à travailler ensemble, et si les diverses équipes travaillent à une œuvre d'ensemble, un certain sentiment d'honneur collectif et une bonne émulation aident à obtenir d'heureux résultats.

Pour qui n'a jamais tenté de travaux en équipes, c'est la rédaction d'un roman collectif qui présente le moins de difficultés. Il faut aborder l'expérience avec une certaine disposition d'esprit qui est le gage du succès : vouloir respecter absolument la liberté des enfants, quitter à leur montrer les difficultés de leurs entreprises et à les guider, mais les laisser choisir, même si leur choix n'est pas celui que le maître aurait fait; ensuite, leur accorder beaucoup de confiance, laisser les équipes se constituer librement, entre camarades qui ont des

affinités, laisser les membres du groupe choisir leur chef, même s'il n'est pas le bon élève au sens classique du mot, le maître gardant le droit de donner son sentiment, s'il voit tous les élèves doués se grouper ou si trop d'inégalités se créent entre les équipes; mais en général, les enfants sont de bons juges et rien n'est plus simple que la création d'équipes. Il faut ensuite exciter le désir d'écrire et trouver un sujet qui intéresse les enfants. Il en est qui les passionnent : on a vu des équipes se réunir le jeudi pour revoir un chapitre du roman, des élèves se priver de jeu pour écrire ou illustrer une page. Comme on est loin de l'atmosphère morne de tant d'exercices scolaires! Le plus délicat est de mettre le travail en chantier. Différentes façons de procéder sont employées suivant l'âge des élèves ou la composition de la classe, homogène ou non.

DIFFÉRENTES MANIÈRES DE PROCÉDER

Dans une classe de ville.

Dans la classe de Mme N., qui groupe des fillettes de 9 à 14 ans en 6 équipes de 5 à 6 élèves, on dit un jour aux enfants : « Vous avez déjà écrit toutes seules de jolies rédactions, aujourd'hui je vais vous proposer d'écrire toutes ensemble un roman, vous savez, un livre comme ceux qui existent à la bibliothèque et que vous aimez lire. » On cite quelques romans, les enfants rappellent des souvenirs, décrivent des scènes, animent des personnages... « Et pourquoi ne ferions-nous pas un roman à nous tous ? Chaque groupe écrirait un chapitre, il suffit de s'entendre et de choisir. »

Un vote rapide à main levée décide de

l'époque choisie et du lieu. Le hasard des propositions et de la discussion veut que l'action choisie se passe sous Louis XIV et autour de la petite ville. Les élèves sont avertis de la difficulté, il faudra beaucoup lire pour être documenté sur le XVII^e siècle. Mais déjà on cherche des ouvrages, on parle des toilettes du temps et des petits marquis. Ce sera une façon d'apprendre l'histoire. Il est essentiel, en effet, de ne pas décourager les élans spontanés, de laisser s'exprimer toute opinion et de respecter les décisions de la classe; sinon, la confiance sera perdue, mais il est permis de montrer les difficultés. Les personnages se dessinent; grâce à l'histoire locale, on sait où étaient les châteaux. On invente les portraits, on forge des noms, et bientôt on sait que Mlle de Savigny vient de sortir du couvent où elle fut élevée et que Hubert de Montsaugon sert le roi qui guerroyait contre les Hollandais. Toute la classe s'anime : s'il est des apathiques prêtes à tout approuver, il est aussi des convaincus ardens et vives. L'action se noue peu à peu et les caractères se précisent. La maîtresse écrit à mesure au tableau, et quand elle pense qu'on a esquissé une partie du roman suffisamment étendue, elle la partage en 6, puisqu'elle a 6 équipes. On précise de nouveau chaque chapitre, on se met bien d'accord sur les personnages, leur portrait et leur caractère. Il arrive souvent que les équipes sachent ce qu'elles veulent; lorsque deux désirent le même chapitre, on les départage rapidement par une question à résoudre (où se trouve telle ville? en quel année tel événement? combien de pétales à telle fleur? etc...). Ce jour-là, qui était le premier essai de roman collectif, les fillettes demandèrent à commencer le travail aussitôt. Les chaises groupées autour des tables, on s'installa et on entendit des chuchotements coupés parfois d'exclamations plus vives. La semaine suivante, on lisait dans l'ordre les six premiers chapitres, et c'était encore un exercice utile que de prêter une forte attention pour trouver les incohérences, les incompatibilités (notre héroïne aux cheveux bruns et bouclés était devenue une belle blonde au chapitre suivant...). Il fallait supprimer des

redites, établir des liaisons entre les travaux des différentes équipes, mais les fillettes avaient tant d'élan et de bonne volonté que « le roman historique » avança vite et fut mené à bonne fin. Il raconte comment une jeune fille désirait tellement aller à Versailles et voir le roi qu'elle quitta le château de ses parents. Les aventures, entièrement inventées par des fillettes, sont naturellement romanesques et sentent le mélodrame, mais l'essentiel, c'est d'écrire avec plaisir un récit, de rassembler les matériaux et de créer, puis d'animer les personnages. Le résultat compte peu à côté de la joie active de la classe au travail. Cependant, ce résultat n'est pas négligeable : le chef d'équipe est vigilant, corrige, fait corriger, on recherche en commun le mot heureux ou le tour agréable en même temps que les détails pittoresques. Le travail collectif est vraiment supérieur à la somme de ce que ferait chacune des élèves.

Voici le début, au château de Savigny :

Dans l'après-midi d'une froide journée de décembre, la famille de Savigny était réunie dans le salon du rez-de-chaussée. Devant l'immense cheminée où brûlait un fût de charme, le comte, enfoncé dans une bergère, se chauffait les pieds. C'était un homme de haute carrure, au teint bronzé, aux cheveux bruns, âgé de quarante-cinq ans environ. De toute sa personne se dégageait un air d'autorité, et quand il fronçait les sourcils, il paraissait vraiment sévère...

A la campagne.

Il s'agit cette fois d'une petite école dans un village qui n'a pas cent habitants : sur les douze élèves, quatre sont trop jeunes pour écrire. Les autres décident d'écrire l'histoire d'une petite fille, c'est la petite Dédée, qui vit justement à Bellefeuille. On lui crée une famille, des amis, dont les portraits sont souvent inspirés par des habitants du village, et on sort même de la classe pour aller visiter minutieusement la maison — presque en ruines — où demeurera la grand'mère, la vieille « Bibiche ».

Dans la façade grise et décrépie s'ouvrent une porte vermoulue et une fenêtre aux vitres fêlées. Accotée au mur, une remise délabrée abrite un maigre tas de

bois et quelques légumes... Poussons l'huis branlant et entrons dans l'unique pièce pauvrement meublée; nous marchons sur des pavés disjoints, mais bien lavés. Les murs et le plafond aux poutres apparentes sont noircis par la fumée. Dans un coin sombre, un lit de bois montre ses draps blancs et son édredon soigneusement rapiécé; dans l'âtre, sur les-chenêts de fonte, sommeille un petit feu de bois qui se reflète sur la maie de chêne ciré.

Chaque semaine, on rédige un chapitre ou une partie si le chapitre est long. Les enfants proposent les sujets, les discutent et adoptent l'un d'eux. Le plan est établi en commun, on cherche des détails et l'illustration, puis les trois groupes se partagent le travail, on corrige et les raccords indispensables sont ménagés entre les textes. L'histoire de la petite Dédée a été commencée en 1943, elle sera encore continuée à la rentrée 1945, et déjà trois cahiers content inlassablement ses aventures. Les enfants ont des idées à chaque séance et l'intérêt se renouvelle toujours. Quelques titres de chapitres successifs montreront qu'en fait toutes les rédactions classiques ont été traitées, mais choisies par les enfants et rattachées par le fil directeur du récit :

« La maison de Dédée. » Chez la vieille Bibiche » (une histoire contée en patois), « Jours d'hiver », « La soirée de Noël chez les Martin », « Le jour de l'an », « Le rêve de Dédée », « C'est Carnaval », « On tue le cochon »...

Ce sont à peu près, au rythme des saisons et des travaux des champs, les sujets de rédaction que ces élèves auraient traités, mais ils le sont choisis et traités au jour de leur choix, et, de cette liberté, naît l'enthousiasme, condition d'un réel effort. L'observation tient une grande place et le réalisme est certainement la qualité qui domine chez ces petits paysans de la « Montagne ». Qu'on en juge :

— La mort du porc.

Alors le patron lui plante le couteau au cou; il crie, crie, crie, tellement que les enfants ont peur. Bientôt, il est mort. On va le nettoyer maintenant; avec une échelle, on le transporte sur un tas de paille préparé, on allume la paille qui flambe. Quelle mauvaise odeur! Sur une table basse, le goret est étendu. Il faut le laver jusqu'à ce

que la peau soit rose. L'un prend une pierre, l'autre une râpe, le patron, de l'eau; et ils frottent, frottent, frottent. Attention! Il ne faut pas écorcher la peau. Le couteau à la main, M. Martin, semblable à un bandit farouche, ouvre le ventre de l'animal : sa femme reçoit les intestins dans une corbeille...

Mais voici aussi un peu de poésie :

A l'entrée du village, trois énormes tilleuls montrent leurs feuilles tendres et soyeuses. Contre un mur, des cerisiers fleuris balancent leurs rameaux au moindre souffle de la brise printanière. Un pommier ouvre ses corolles roses...

Ce qu'il faudrait voir, c'est la fierté et la joie de ces élèves lorsqu'ils ouvrent leurs cahiers devant un visiteur et qu'ils parlent de leur « Dédée », du texte et des dessins, de leur création.

Avec de grands élèves.

Dans une première année de cours complémentaire où les élèves sont d'un bon niveau, l'expérience a été faite un peu différemment. L'institutrice a pensé que ses élèves pouvaient, mieux que d'autres plus jeunes, se passer d'aide, et chaque équipe a composé un roman complet. Les personnages sont tirés de lectures, et on admet qu'on gardera leur caractère et respectera leur comportement, mais qu'on les lancera dans des aventures inédites. Un conte, dit par l'institutrice, met le travail en route et lie les personnages que chaque équipe fera vivre : le jeune sire de Castelneau participe à une chasse dans la forêt de Brocéliande... « Une lueur fauve n'est-elle pas passée dans ce fourré, rapide comme l'éclair? C'est lui, c'est Renard, et le loup, baptisé Yssengrin par les fables, court derrière lui, les oreilles dressées!... Et la chasse arrive devant une étrange maisonnette blottie dans un fourré épais, à la fenêtre de laquelle paraît une jeune fille d'une merveilleuse beauté... »

Ainsi s'animaient de nouveau Blanche-Neige, Mowgli, Yssengrin, Baghera, le Chevalier. Le centre d'intérêt du trimestre était la forêt : c'est donc dans la forêt que se continueront les récits. Chaque semaine, une partie de la séance d'activités dirigées est consacrée au roman. Le sujet à traiter est librement

choisi à mesure que les récits se développent : la maîtresse intervient quand on la sollicite. Les héros des divers romans d'équipe se rencontrent. Blanche-Neige voit un soir briller dans l'ombre les yeux de Baghera, Mowgli intervient et devient amoureux de la jeune fille.

Le lendemain après-midi, à l'heure où les oiseaux chantent et où le soleil envoie ses rayons sur la forêt, Mowgli, rêveur et pensif, se promenait sous le feuillage des grands arbres. Se dirigeant vers la maison des nains, il rencontra à quelques pas de là la belle jeune fille aux yeux de velours qui cueillait des fleurs épanouies. Il s'approcha d'elle, qui l'accueillit avec un éclair de joie dans les yeux : — Te voilà enfin, dit-elle timidement, je t'attendais depuis ce matin...

Les solutions adoptées sont diverses : Blanche-Neige, séduite par la vie de la forêt, y restera avec Mowgli, ou un beau chasseur vient à passer, et Blanche-Neige, au souvenir du palais de son enfance, ne résistera pas à la tentation. Les romans sont d'une bonne valeur, bien illustrés. L'institutrice leur attribue des notes 14-15/20, alors qu'en composition française les élèves avaient des notes moyennes allant de 6,5 à 12,5.

Les élèves moins doués voient comment travaillent les autres, participent à leur effort, acquièrent du vocabulaire. De plus, l'activité ne se borne pas au roman : des lectures, faites pour se documenter, les élèves tirent la matière de scènes mimées, de présentations d'équipes, des thèmes de grand jeu.

Le roman collectif, qui apporte dans la classe le plaisir d'écrire, la joie de créer et d'animer des personnages, qui permet de faire un travail soigné, qui exige, non pas l'engouement d'un instant, mais une patience de longue haleine, qui apprend à apporter sa part à une entreprise générale, ce roman a tant de mérites que l'expérience devrait être tentée partout. Elle est simple, ne demande aucune préparation, et tous ceux qui l'ont tentée ont voulu la poursuivre parce qu'ils étaient enchantés des résultats et heureux de voir la vie et la joie de leurs élèves au travail. Pour qui veut essayer les méthodes nouvelles, c'est le pas le plus facile à faire et le succès est assuré.

F. MORY,

Inspecteur primaire, Langres.

UNE MÉTHODE ACTIVE EN GRAMMAIRE

L'emploi d'une méthode active d'enseignement est certainement plus difficile que ne le croient bien des maîtres qui prennent pour de l'activité ce qui n'en est qu'intention ou apparence ; mais il est sans doute plus facile que ne le pensent ceux qui posent comme condition nécessaire de l'école active une révolution profonde de notre système pédagogique actuel.

Voici décrites deux leçons de grammaire sur le même sujet. La première a été jugée active : on marquera, chemin faisant, en quoi et pourquoi elle ne l'était pas. La seconde a subi plusieurs fois l'épreuve de la pratique. Elle est active ; on dira aussi pourquoi. Elle peut être faite dans toutes les écoles, même les plus déshéritées, et par tous les maîtres, non point d'exception, mais simplement soucieux de se délivrer du verbalisme.

On a choisi comme sujet de la leçon, l'étude du complément d'objet, parce que cette étude est une des plus difficiles du programme du cours moyen si on en juge par les erreurs auxquelles donne lieu, à tous les échelons, la recherche de ce complément et par les divergences de vues des manuels de grammaire.

1^{re} leçon

Une classe d'une vingtaine d'élèves de cours moyen. Une phrase est écrite au tableau noir :

« Le cultivateur laboure son champ. »

On la fait lire par tous les élèves à la fois. On pose ensuite une série de questions (« Quelle est l'action exprimée ? » « Par qui cette action est-elle faite ? » « Fonction du mot : cultivateur ? ») auxquelles le chœur répond d'une voix unanime ou qui paraît telle. Rien n'assure, en effet, que des discordances ne se

soient pas dissimulées dans la sonorité volumineuse des réponses collectives, ni, non plus, que tous les élèves aient répondu. Mais étant donné qu'il s'agit de questions de contrôle portant sur des notions très simples et fraîchement acquises, on peut admettre ce procédé de mise en train : il est actif dans la mesure où il obtient des élèves un effort général de mémoire et de jugement. Par la suite, on n'acceptera plus — avec raison — ces réponses collectives.

On enchaîne : « Qui va me dire, maintenant, sur quoi porte l'action de labourer ? » Question visiblement inspirée par la formule livresque qu'on transpose à l'interrogatif pour un faux semblant de maïeutique. Après quelque flottement, des élèves demandent à répondre. Le premier qu'on interroge est un des meilleurs de la classe ; voilà une grosse faute. Si, en effet, il répond exactement, on dispense d'un travail personnel de réflexion et de découverte ceux qui « ne savaient pas », et d'un effort de correction active ceux qui croyaient savoir, mais qui se trompaient. Trop volontiers, on estime qu'on a fait « trouver » par les élèves alors qu'un seul d'entre eux a été actif. Cette grossière illusion semble générale.

L'élève a dit : « L'action porte sur le champ. » Un « très bien » magistral l'a récompensé. « L'action, confirme-t-on, porte ou passe sur le champ. Qui n'a pas compris ? » Question à laquelle, comme chacun sait, nul écho ne répond. Apparemment, tout le monde a compris, croit avoir compris du premier coup, et le maître ne demande pas mieux que de le croire aussi. En réalité, il n'y a eu en tout ceci, sauf exception très improbable, aucune activité réelle de la pensée.

La locution « porter sur » exprime un rapport difficile à saisir, même pour

un adulte. La leçon était là tout entière, il fallait « faire agir » le rapport avant d'essayer de le faire concevoir; devenue consciente de cette relation avant d'en avoir reçu la lettre, la pensée aurait rempli d'elle-même la formule qu'on lui aurait alors livrée. En procédant autrement, c'est-à-dire en donnant d'entrée et d'autorité la forme verbale, on y fait adhérer le sens fort et concret qui est différent, on anticipe sur le besoin de s'explicitier qu'éprouve une pensée arrivée à maturité, on défloré l'intérêt que pourrait présenter le travail préparatoire d'analyse, mais encore et surtout on se tient quitte de ce travail, car on admet qu'un enfant qui répète congrûment une formule en possède le contenu. Le maître a pu le croire ici, d'autant plus volontiers que la réponse de l'élève a été extérieurement correcte. Elle peut cependant traduire une idée fautive : l'enfant a pu imaginer une scène de labour, il a vu les personnages et la charrue portés par le champ, lorsqu'il se trouvera en présence de phrases telles que : « Le char roule sur la piste », « Jean lance une balle à Pierre », il fera porter l'action sur la piste ou sur Pierre et on lui dira que ni la piste ni Pierre ne sont des compléments d'objet. Il se résignera à ne pas comprendre comme ses camarades réceptifs ou passifs qui se seront épargnés ces tribulations de la réflexion. Reste l'hypothèse où il aura senti par intuition le rapport vrai, mais rien dans les moyens pédagogiques utilisés ne permet de s'en assurer. Ainsi, même chez cet élève privilégié, on n'a pas dirigé l'activité mentale de telle sorte qu'elle s'ajuste à son objet et qu'elle conquière ce qui est l'essentiel de la leçon, à fortiori chez les autres.

On continue : « Vous voyez que l'action passe sur le champ. Le champ est le complément d'objet de labourer parce que c'est sur le champ que porte, que passe l'action de labourer. Pourquoi le champ est-il le complément d'objet de labourer ? » Cette question posée à tous les élèves ne demande qu'un effort de mémoire verbale immédiate; il s'agit, pour eux, de retrouver ce que le maître vient de dire (aucune activité de réflexion). Le premier

qui s'y essaie est aidé fortement : on lui fournit le commencement de la réponse et le milieu en lui laissant le soin de la terminer (exercice d'écholalie, passivité). Les suivants se montrent progressivement plus aptes à reproduire la réponse sans secours extérieur; à chaque répétition, l'habitude se renforce (activité verbo-motrice; dressage et psittacisme).

C'est, jusqu'ici, la phase laborieuse et maussade de la leçon, dépourvue d'intérêt parce qu'elle ne suscite aucune activité réelle. Le maître qui a des antennes le sent bien et tourne court. Nous arrivons à la seconde partie.

« Nous allons apprendre à chercher les compléments directs d'objet » (la distinction de forme est connue).

On souligne les mots : « le cultivateur laboure », qui sont lus en chœur. La question rituelle est alors prononcée par le maître : « Quoi ? » De toutes parts fuse la réponse. « Comment avon-nous fait pour trouver le complément direct d'objet ? ». Tous les élèves se montrent prêts à le dire et la réponse de l'un d'eux, qui a la parole, est satisfaisante. (Activité probablement générale puisque chacun a pris conscience de ce qui a été dit et fait et peut l'exprimer, mais activité de qualité très ordinaire.)

Une nouvelle phrase est écrite au tableau. En trois temps bien réglés, la classe entière lit le sujet avec le verbe, lance le mot-clé, trouve infailliblement le complément cherché. On renouvelle l'expérience sur un autre exemple.

On hausse la difficulté d'un degré; cette fois, chacun doit faire à part soi l'analyse des phrases qui se succèdent au tableau; chacun consigne sur son ardoise le résultat de la recherche. Le maître vérifie en passant de table en table. (Activité générale — réponses partout exactes — les phrases sont stéréotypées, ce qui réduit à presque rien l'activité réelle.)

Un degré de plus, et chaque élève écrit une phrase de son cru sur l'ardoise et en souligne le complément d'objet. Contrôle rapide : réponses inégales, beaucoup de phrases imitées de celles qui viennent de défiler, mais pas d'erreur. (Activité encore générale.)

Toute cette seconde partie a été ani-

mée : l'excitation des réponses collectives, et de la recherche en commun, le plaisir de trouver sans faute, la satisfaction rayonnante du maître, tout a contribué à soutenir l'entrain et à donner l'impression d'une leçon active et fructueuse.

La réalité est tout autre.

La valeur éducative de cette leçon est nulle : le rapport vivant qui lie l'action, le sujet et l'objet est resté inaperçu; il n'y a eu sur ce point aucune activité d'observation ou de jugement. La seconde partie qui paraît meilleure a réalisé un dressage actif; elle a mis les élèves en possession d'un mécanisme vide de pensée, elle leur a appris à parler « sans jugement des choses qu'ils ignorent », elle les expose, pratiquement, à de grossières erreurs.

En voici la preuve : je dis aux élèves : « Je vais écrire une phrase au tableau; elle renfermera peut-être un complément d'objet; elle n'en contiendra peut-être aucun. S'il y en a un, relevez-le sur vos ardoises; s'il n'y en a pas, n'écrivez rien. » J'écris : « Le long d'un clair ruisseau buvait une colombe. » Tous les élèves, sans exception, font de « colombe » le complément d'objet.

Au total, aucun travail efficace de réflexion n'a été obtenu de ces élèves. Si c'est « l'activité réflexive qui caractérise l'École active à tous les degrés » (Claparède), je conclus que cette leçon n'a pas été active.

2^e leçon

Chaque enfant a devant soi de quoi écrire. Deux élèves : Pierre et Paul, sont appelés comme acteurs devant leurs camarades. On place les mains de Pierre sur les épaules de Paul qui lui tourne le dos. Les spectateurs sont invités à regarder ce qui va se passer, puis à exprimer ce qu'ils auront vu au moyen d'une courte phrase (trois mots, leur précision écrite au présent et commençant par « Pierre » (ceci afin d'éviter les formes passives)).

On fait signe à Pierre de secouer Paul. Chaque élève écrit ce qu'il a vu. On vérifie d'un coup d'œil rapide. Si tout le monde a bien répondu, on continue. Mais on trouvera sans doute des réponses insuffisantes ou nulles. Il faut se gar-

der, dans ce cas, de faire lire la réponse convenable par un de ceux qui l'ont écrite et de la suggérer par des discours qui finissent par la « souffler ». Le problème qui se posera toutes les fois que des élèves seront arrêtés par des difficultés est de les amener à faire la totalité de l'effort mental. Pour les y aider, nous appliquerons cette règle : leur faire pratiquer une analyse sensori-motrice de l'action globale qu'ils observent et traduisent. Par exemple : rassembler ces élèves, les grouper par deux, leur faire exécuter ce qu'ils ont vu faire par leurs deux camarades; dans chaque couple, l'élève actif sera invité à penser ce qu'il fait à l'autre. Puis on renversera les rôles pour que celui-ci puisse à son tour faire la même expérience. Chacun revient à sa place et tente de nouveau l'effort d'expression. On lit finalement sur tous les cahiers (ou sur les ardoises) :

Pierre secoue Paul (1).

Poser alors la question : « Relevez le sujet de cette phrase et dites pourquoi c'est le sujet. » Contrôle des réponses écrites. Cela vient d'être étudié; supposons que les réponses soient toutes satisfaisantes. On lit ceci ou l'équivalent : Pierre est le sujet parce qu'il agit, qu'on fait remplacer par cette forme :

Pierre agit, c'est le sujet (2).

Nouvelle question : « Comment Paul peut-il savoir que Pierre le secoue puisqu'il lui tourne le dos ? » Réponses écrites, contrôle.

Rassemblement des élèves embarrassés. On les dispose sur un rang. On passe derrière eux en les secouant un peu. On leur demande ensuite : « Vous ai-je fait quelque chose ? Comment le savez-vous ? » Ceux qui peuvent répondre retournent à leur place, vont écrire ce qu'ils pensent (on vérifiera); on continue avec les autres s'il en reste, ce qui est peu probable, jusqu'à la prise de conscience.

Revenons à la question posée; on lit d'ordinaire ces réponses : « Il l'a senti, il l'a trouvé, etc. » Remplaçons-les par la même pour tous, que nous écrivons à la suite de la phrase n^o 2 (on dicte) : Paul se trouve secoué. On a sur toutes les ardoises :

Pierre agit, c'est le sujet. Paul se trouve secoué (3).

Nouvelle observation : un élève, Jean,

plonge une plume dans un encrier. Chaque élève écrit ce qu'il a vu (éventuellement faire mimer l'action par les hésitants), puis fait sur cette phrase le travail d'analyse qui a abouti pour la phrase (1) à ce qu'on lit à la ligne (3).

On obtiendra :

Jean agit, c'est le sujet. La plume se trouve plongée (4).

Comparons maintenant les phrases (3) et (4).

Qu'est-ce que Pierre et Jean ont de commun ? Réponses écrites, contrôle. Si des élèves ne trouvent pas, leur faire mettre un doigt sur chacune des deux phrases, suivre les mots un à un jusqu'à ce que les mots communs soient découverts.

La réponse sera alors : Pierre et Jean agissent. Rappel de la leçon antérieure : ils ont la même fonction qu'on désigne en grammaire par un même mot : sujet, lequel a d'autres sens.

Comparons, à leur tour, Paul et la plume. Pour les hésitants procéder par élimination des termes différents, le résidu commun mettra en relief le caractère commun. Tous les deux « se trouvent » l'un secoué, l'autre plongée. Pour simplifier, nous remplacerons « secoué » et « plongée » par le même verbe qui a remplacé « secouer » et « plonger » lorsqu'il a été question de Pierre et de Jean. Les élèves, par l'examen des phrases écrites, verront aisément que ce verbe est « agir ».

Nous écrivons donc : Paul et la plume se trouvent (agis) (5). Ici encore, on se sert d'un mot qu'on emploie dans un autre sens habituellement. On dit que Paul et la plume, qui tous deux se trouvent (agis), sont tous deux l'objet de l'action. Ceci est la partie dogmatique, inévitable, de la leçon.

Écrivons à la suite des phrases (3) et (4) ce qui est l'objet.

On doit lire :

Pierre agit, c'est le sujet. Paul se trouve secoué, c'est l'objet (6). Jean agit, etc. (7).

Exercice actif d'assimilation

Les élèves sont rassemblés sur deux rangs. Chaque élève du premier rang va secouer un camarade du second rang. Les uns et les autres sont invités à se préciser ce qu'ils sont : élèves-sujets ou

élèves-objets, pendant que s'effectuera l'action ou aussitôt après qu'elle aura été achevée. Exécution : on fait lever la main aux élèves-sujets, puis aux autres en demandant à quelques-uns de justifier leur réponse. On intervertit les rôles et on recommence. Les élèves étant de retour à leurs places, on leur demande de proposer une définition du complément d'objet. Chacun regarde sur son ardoise la ligne (5) et les lignes (6) et (7). La définition s'en dégage — en partie d'abord; c'est ce qui se trouve (agi). Est-ce suffisant ? Plaçons Paul tout seul, observons : que manque-t-il pour qu'il se trouve secoué ? Chacun constate qu'il manque Pierre. Complétons la définition.

« Le complément d'objet, c'est ce qui se trouve (agi) quand (ou si, ou à condition que, etc.) le sujet agit. »

Exercices de contrôle et d'assimilation

1° Chaque élève doit imaginer une action qui aura un complément d'objet et qui puisse se faire dans la classe. Il exécute cette action que l'on critique en commun.

2° Le maître fait exécuter des ordres écrits en y introduisant des actions qui n'ont pas de complément d'objet. Même travail de critique.

3° Recherche de compléments d'objet dans des textes. La correction doit en être aidée par l'action mimée.

Exemple : Paul parle de Jean à Pierre. S'il y a eu des erreurs, placer Paul en face de Pierre et lui faire dire : « Jean est attentif », jusqu'à ce que les élèves entendent le complément d'objet.

Cette leçon est active parce que : la pensée y est continuellement associée à l'action, dans la découverte des idées comme dans le redressement des erreurs; rien n'y est enseigné d'autorité — la terminologie exceptée, bien entendu. Les élèves y sont conduits à conquérir leur savoir par l'observation et la réflexion; tous les élèves — et non les meilleurs seulement — arrivent au terme de la découverte après avoir fait par eux-mêmes la totalité des opérations nécessaires de la pensée.

M. LIER,

Inspecteur primaire,
Saint-Julien-en-Genevois.

L'OBSERVATION DANS LES PETITES CLASSES

(Suite)

Observations prolongées (travaux de groupes)

1) **La vie d'une feuille de marronnier** tout au long de l'année. Ce travail a été exécuté sur un dépliant à six feuilles (trois feuilles d'un cahier de dessin collées bout à bout).

1^{re} feuille. — La date : 10 février. Un petit rameau de marronnier maintenu par deux bandes de papier collant. Au dessous, le texte suivant : Le bourgeon est gommeux, recouvert d'écaillés brunes. En février, il commence à grossir.

2^e feuille. — 29 février. Un rameau de marronnier avec le bourgeon éclaté. Texte : Le bourgeon grossit de plus en plus, il éclate. De petites feuilles, recouvertes de duvet, sortent.

3^e feuille. — 16 mars. Une feuille duveteuse est retenue par des bandes gommées. Texte : Au printemps, la feuille nouvelle est d'un vert éclatant.

4^e feuille. — 20 avril. Une feuille plus développée. Texte : La feuille grandit à côté de belles grappes de fleurs.

5^e feuille. — 8 juin. Une feuille pleinement épanouie. Texte : La feuille en été est très large et d'un beau vert sombre.

6^e feuille. — En automne. Une feuille jaune. Texte : La feuille a jauni parce que la sève ne monte plus. C'est une feuille d'automne.

2) **La vie d'une pensée** dans les jardins de la cour au printemps.

1^{re} feuille. — 12 mars. Une pensée largement épanouie est collée sur la feuille. Texte : En pleine floraison.

2^e feuille. — 5 avril. Une pensée flétrie. Texte : Les étamines tombent, les pétales se flétrissent.

3^e feuille. — 8 mai. Une pensée dont les pétales sont tombés. Texte : Les pétales sont tombés. Au milieu de la fleur,

une petite boule verte : l'ovaire, grossit.

4^e feuille. — 16 mai. Une pensée avec l'ovaire développé. Texte : L'ovaire est maintenant très gros. Nous distinguons trois renflements.

5^e feuille. — 26 mai. La plante avec l'ovaire et les sépales. Texte : L'ovaire s'ouvre. Les petites graines sont rangées dans trois loges; on voit encore les sépales.

6^e feuille. — 31 mai. La plante avec les loges ouvertes. Texte : Les sépales sont tombés. L'ovaire est desséché. Les graines mûres s'échappent et tombent.

3) Les enfants habitués à ces observations prolongées et dirigées peuvent ensuite entreprendre un travail personnel. Voici le sujet proposé par la maîtresse : **Un arbre au choix** observé pendant toute l'année.

L'institutrice distribue à chaque élève, à différents moments de l'année, des fiches pour guider le travail.

Voici la fiche se rapportant à l'observation des feuilles.

Fiche-guide pour le travail individuel.

En automne : les feuilles.

Observer les feuilles de l'arbre au commencement de l'automne. Noter leur forme particulière : nervures — bords — pétiole — couleur.

Dessiner et colorier une feuille vue à l'endroit, la même vue à l'envers.

Mesurer la feuille observée, la peser.

Noter l'endroit où la feuille a commencé à jaunir. Observer les parties qui restent vertes le plus longtemps.

Une feuille à la fin de l'automne : aspect, couleur. Croquis.

La feuille se détache : dessiner ce que l'on voit sur le rameau à la place où s'insérait le pétiole.

Observer ce que deviennent les feuilles tombées sous l'arbre.

Travail d'une élève :

Ces observations sont présentées sur cinq feuilles à dessin attachées bout à bout avec du papier collant.

1^{re} feuille. — Mon noyer à l'automne. Dessins : a) le noyer avec les feuilles jaunes se détachant de l'arbre; b) deux folioles teintés et tachés de rouille.

2^e feuille. — Le fruit : une noix. Dessins : a) la noix dans sa coque verte; b) la noix avec la coquille; c) la noix ouverte avec indication de l'endroit où se trouve le germe; d) l'amande. Texte : Mes observations :

La coque verte est lisse et elle tache quand on l'écrase.

La coquille est dure. J'ai pesé une noix : elle pèse 5 grammes.

L'amande se compose de quatre parties séparées deux à deux par une cloison et recouverte d'une pellicule amère.

Le germe est au bas de l'amande.

3^e feuille. — Mon noyer en hiver. Dessin de l'arbre noir et dépouillé.

Un rameau en avril. 5 avril : un rameau cueilli ce jour-là est retenu sur la feuille par une bande gommée. A côté, dessin de ce rameau.

10 avril : un nouveau rameau avec bourgeons éclatés est placé sous le premier et dessiné.

Le 30 mai, l'élève écrit : Mes observations :

Les bourgeons ont donné de petites feuilles et des chatons.

Les chatons ressemblent à de grosses chenilles vertes.

Quand je les touche, je vois de la poussière jaune qui tombe, c'est le pollen.

En mai, il y a beaucoup de chatons sur mon noyer.

J'ai remarqué sur mon noyer une autre espèce de fleur qui ne tombe pas (dessin).

En juin, les chatons tombent, les feuilles grandissent, les petites fleurs à ovaire grossissent.

Au 21 mai, la feuille dessinée mesure 17 centimètres.

5^e feuille. — En été : sur la feuille de papier sont collées deux feuilles de noyer : l'une cueillie le 16 mai, l'autre le 15 juin.

Observations de l'élève :

Je compare deux feuilles de mon

noyer que j'ai cueillies à un mois d'intervalle.

La feuille de printemps a 14 centimètres de long. La feuille d'été a 22 centimètres et elle est aussi beaucoup plus large.

Les feuilles grandissent et chaque jour mon noyer donne plus d'ombrage.

Je remarque que la feuille de printemps est d'un vert plus tendre que la feuille d'été.

Ma feuille cueillie en juin a une odeur forte et une saveur amère. J'ai vu des gens ramasser des feuilles de noyer à cette saison pour les faire sécher et en faire des infusions.

L'exercice d'observation ainsi compris a une valeur et une portée considérables. Il permet de lutter contre l'habitude d'une vision globale superficielle et vague des choses. Il donne le sens de la précision, de la recherche. L'enfant s'intéresse à un monde de plus en plus étendu, il aborde l'objet de son travail avec sympathie, avec le désir de le connaître aussi complètement que possible pour en découvrir le message secret. Il goûte les beautés, les harmonies qu'un regard distrait ne perçoit pas. Il prend conscience, par l'observation des plantes, de l'éternel recommencement, du mystère de la vie enclos dans une graine minuscule. Et il apprend aussi la valeur du travail humain, source du progrès et du bien-être.

L'enfant apprend par l'exercice d'observation une foule de notions utiles parce qu'il explore le milieu dans lequel il vit. Son intelligence est constamment en éveil pour répondre aux questions que suscitent ses découvertes.

Et si l'on veut bien remarquer que l'enfant écrit ses observations et fait effort pour les exprimer avec exactitude et précision, que le calcul lui est souvent nécessaire pour élargir une notion particulière ou fragmentaire, on se rendra compte que l'exercice d'observation doit être la base même de l'enseignement dans les classes de jeunes enfants et, j'ose dire, dans tout l'enseignement du premier degré.

A. FREYDEIRE,
Inspectrice de l'Enseignement
primaire.

GRAND JEU SUR UN THÈME LITTÉRAIRE

au cours complémentaire

Le grand jeu, ou encore « la manœuvre à thème », est une trouvaille de Baden-Powell, le fondateur du scoutisme, qui s'ingénia à utiliser dans un but éducatif ce goût fondamental de l'enfant pour le jeu. Le grand jeu permet d'appliquer diverses techniques scouts : pistes — secourisme — nœuds — morse, etc.; il développe l'imagination, exerce l'attention, oblige l'enfant à un effort physique et parfois intellectuel soutenu. Mais, surtout, il est une histoire merveilleuse dont l'enfant devient tout à coup le héros étonné et ébloui.

On peut adapter une « manœuvre » à son travail littéraire.

Je revois une classe de première année de Cours complémentaire et vingt-cinq paires d'yeux fixés sur le maître qui lit et commente le fameux *Don Quichotte de la Manche*. Quels rires étouffés lorsque cet incorrigible rêveur prend les moulins à vent pour des géants farouches, et d'inoffensifs troupeaux de moutons pour deux armées prêtes à combattre! Il est vrai que Don Quichotte est victime d'un enchanteur fort habile. Ne lui fait-il pas confondre de paisibles moines avec de grands criminels, et ne déguise-t-il pas Dulcinée elle-même, la noble dame de l'héroïque chevalier, en une vulgaire paysanne!

Peu à peu se précise le caractère du héros, et si le ridicule de sa conduite domine, s'il est une caricature grotesque de la chevalerie à son déclin, les enfants sentent néanmoins le mobile généreux de ses impulsions. Don Quichotte est un fou, oui, mais un fou prêt à donner sa vie pour la défense des faibles.

Ah! certes, son écuyer ne lui ressemble guère! Pauvre Sancho! Dans quel guépier s'est-il introduit! Lui qui craint tant les combats, et dont le rêve débonnaire serait le paisible gouvernement de quelque île verdoyante... Lui qui dévore

son fromage et ses oignons tandis que son maître rêve d'amour au clair de lune...

Et l'on ferme le livre à regret. Ces personnages, ils étaient devenus si familiers... On se demandait chaque semaine à quelles nouvelles aventures ils couraient. Et voilà... La dernière page est tournée...

Mais tout n'est pas fini. La maîtresse, en grand secret, prépare une surprise. La période des compositions s'achève. Les élèves y ont gagné fatigue et nervosité. Un après-midi de complète détente s'impose. C'est le moment d'exploiter pour des fins moins livresques l'œuvre de Cervantès.

Et voici le thème du grand jeu :

Don Quichotte s'aperçoit qu'il a perdu le trésor prestement ramassé par son fidèle écuyer, tandis que lui-même combattait contre de fantomatiques visions... Pourtant, il croyait l'avoir mis en lieu sûr... Ne serait-ce pas encore un tour de l'Enchanteur? Il fait part à Sancho de cette nouvelle mésaventure (Don Quichotte et Sancho sont, soit des élèves débrouillards et sachant parler, soit des personnes de l'extérieur). Tous deux se retirent pour réfléchir aux moyens de récupérer le trésor...

Les élèves sont divisés en deux camps égaux et rivaux : le camp des ravisseurs, le camp qui aidera Don Quichotte dans sa recherche (l'un isolé de l'autre pour quelques minutes). Les ravisseurs ont entendu les lamentations de Don Quichotte. Ils voudraient bien lui voler son trésor. La maîtresse leur décrit l'Enchanteur (de préférence une personne étrangère, pour ajouter à son prestige mystérieux) : « Brun, les cheveux en brosse, une reprise au genou gauche de son pantalon. Vous tournerez à gauche en sortant de cette hostellerie (l'école sera devenue l'hostellerie où aura dormi

Don Quichotte) et vous le trouverez sans doute sur la place. Demandez-lui poliment s'il veut vous donner quelques indications sur l'endroit où il a caché le trésor. »

Les ravisseurs partent, reconnaissent l'Enchanteur, exposent leur requête : « Je consens à vous aider, répond-il. Tournez à droite. Faites 100 mètres et vous trouverez une piste. Vous la suivrez. Mais comme rien ne s'acquiert sans peine, votre route sera jalonnée de messages vous soumettant à certaines épreuves auxquelles il faudra satisfaire avant de continuer votre chemin. En route. Et bonne chance! »

Pendant ce temps, Sancho a persuadé son maître qu'il ne réussirait pas seul à déjouer les sortilèges dont il est victime. Aussi celui-ci demande-t-il à contre-cœur l'aide des chevaliers du deuxième camp. (Pour les décider à l'accompagner, il leur fait un discours grandiloquent à la Don Quichotte.) L'institutrice les met sur le chemin de l'Enchanteur, et celui-ci — mauvais sujet tout heureux à l'idée de la lutte qu'il va sans doute déclencher — leur donne les mêmes indications qu'aux ravisseurs.

Don Quichotte et ses compagnons partent avec un bon quart d'heure de retard. (La piste aura été tracée par l'institutrice entre midi et 2 heures. Ce qui l'oblige à utiliser une bicyclette sur les portions carrossables, et à manger sur le pouce! Aspect secondaire du problème... On peut entraîner de grands élèves à tracer la piste, mais, à moins de concevoir le grand jeu de façon à les y faire entrer ensuite, ceux-ci s'en trouvent exclus.)

Pour les signes de piste, on utilise les ressources de l'endroit : flèches tracées à la craie sur les arbres ou les pierres, flèches en bois mort, flèches de cailoux, flèche tracée avec un bâton dans la terre humide, etc... Des nœuds d'herbes, des branches cassées, des petits papiers semés çà et là, autant de faits anormaux indiquant le passage d'une personne.

Les messages peuvent aussi renseigner sur la route à suivre : « Prenez le premier chemin à gauche... Marchez dans la direction sud-ouest. » Mais, surtout, ils imposent des épreuves et signalent des dangers à éviter, les précau-

tions à prendre, etc. Car toute la manœuvre n'est pas dévoilée dès le début du jeu. Le mystère subsiste jusqu'à la fin.

Le parcours étant le même pour les deux camps (pour simplifier le tracé de la piste quand on est seul; lorsqu'on le peut, il est préférable de prendre des chemins différents), les messages, numérotés, de l'un, seront placés à droite, ceux de l'autre à gauche. Voici un exemple de messages destinés à Don Quichotte. Les épreuves étaient sensiblement les mêmes pour les ravisseurs, mais les indications différaient :

1) Pour dissiper les enchantements possibles, Don Quichotte doit se munir de quatre fleurs représentant les quatre familles suivantes : ombellifères — composées — légumineuses — primulacées. Qu'il les conserve jusqu'au bout.

2) Regardez dans la direction nord-ouest. Relevez les particularités de l'arbre que vous remarquerez.

Un autre message dit :

Don Quichotte! une merveilleuse aventure s'offre à toi. Les ravisseurs qui vous précèdent ont rencontré une princesse qui connaît le lieu du trésor. Mais comme elle n'a pas voulu leur livrer ce secret, ils l'ont attachée à un arbre, et ils la gardent prisonnière. Il faut donc :

— Lutter par prise de foulards contre les ravisseurs. Le joueur dont un adversaire a pris le foulard est éliminé.

— Délivrer la princesse.

— La bataille est gagnée quand il ne reste plus que trois ravisseurs ou quand la princesse est détachée.

La bataille se déroule. Un foulard ou un mouchoir passé dans la ceinture sur le côté, chaque enfant essaie de s'emparer du foulard de l'adversaire. On combat un contre un, et la main gauche reste derrière le dos. Les ravisseurs entourent la princesse pour la mieux garder. Victoire! Don Quichotte a gagné! La princesse (une personne étrangère qui est partie avant tous les joueurs, ou la maîtresse elle-même ayant dépassé les enfants) est délivrée! L'Enchanteur, qui survient à propos, satisfait de la conscience avec laquelle chaque équipe s'est acquittée de ses épreuves (à ce moment, vérifier, noter et classer chaque groupe) donne à chacune la même chance :

« Marchez vers le nord pendant trente pas. Puis, obliquez vers l'est et faites encore quarante-deux pas. Là, cherchez... »

Le trésor sera un gros gâteau que Don Quichotte, s'il gagne, partagera entre tous avec son habituelle générosité, sans se soucier des protestations du gros Sancho, trop attaché aux plaisirs matériels... Si les ravisseurs s'en emparent les premiers, ils consentiront, bons princes, à n'en garder que moitié...

Vous verrez à quel point les enfants entrent dans le jeu. Si vous goûtez près d'une rivière, ils découvriront l'île de Sancho. La princesse deviendra Dulcinée, un travailleur isolé sera le chevalier des Miroirs. Et pendant plusieurs jours, les deux enfants qui auront joué Don Quichotte et Sancho en garderont le nom.

Quel enrichissement retirent-ils de cette joyeuse partie? Ils ont fait une bonne promenade de 6 à 7 kilomètres. Ils ont développé leurs facultés d'observation, d'orientation, leur imagination. Ils ont utilisé des connaissances acquises en classe, et peut-être seront-ils plus attentifs à la prochaine leçon de botanique. (« Si c'était utile pour le grand jeu suivant! ») Le caractère de Don Quichotte s'est gravé plus fortement dans leur mémoire. Aussi faut-il respecter la vérité : je me souviens d'un grand jeu où intervenaient des Touareg pillards, et d'une leçon de géographie qui suivit. Pas besoin de rappeler le défaut essentiel de cette peuplade!

Quelques indications pratiques pour réussir.

Il faut :

— un thème tiré des leçons d'histoire, de géographie, de littérature, des événements de la classe ou du quartier, d'une cérémonie patriotique, etc., et que l'enfant soit ainsi préparé à vivre et à enrichir par l'ambiance du moment;

— une préparation du jeu minutieuse, mais laissant place à l'improvisation si le hasard des circonstances l'exige;

— un maître qui entre dans le jeu autant que ses élèves, et qui part toujours après le dernier groupe;

— un parcours ni trop long (fatigue), ni trop court (ne pas rester dans les parages et l'atmosphère de l'école);

— pour suivre les pistes, des équipes ne dépassant pas dix élèves au maximum, et se suivant de dix minutes en dix minutes;

— au début, une certaine mise en scène favorise l'entrée dans le jeu. Par exemple, Don Quichotte et Sancho arrivent devant les autres joueurs sur une monture constituée par un bâton supportant la tête d'un cheval ou d'un âne en carton. L'Enchanteur possède une barbe majestueuse. La princesse arbore une couronne de papier doré;

— le grand jeu comprend nécessairement une bataille. Veiller à ce qu'elle se déroule courtoisement, et à ce que la bonne camaraderie réapparaisse immédiatement entre vainqueurs et vaincus. Faire pousser un « Hourra! » retentissant pour la bravoure avec laquelle les vaincus ont résisté.

Le grand jeu demande à l'enfant un effort. Mais parce que l'effort fait partie du jeu, l'enfant le fournit avec joie. Essayons de faire de la vie scolaire tout entière un grand jeu, avec ses pistes (les manuels), ses obstacles (le satané problème introuvable ou l'ennuyeuse rédaction), ses épreuves (les compositions), sa course au trésor (le classement — l'examen). L'école vivra alors dans une atmosphère de travail joyeux qui rendra facile tout effort. Et pourquoi limiter à la vie scolaire le grand jeu? Ma vie entière ne comporte-t-elle pas, elle aussi, de dures épreuves et de merveilles rencontres? N'est-elle pas guidée par les messages précieux des héros qui m'ont précédée? Et si parfois la piste se brouille, si je crois m'égarer ou reculer, est-ce une raison pour perdre de vue le but et désespérer d'atteindre jamais le trésor à la poursuite duquel s'élancent tour à tour les générations successives : le Bonheur...

S. POULET,
Institutrice.

Choses d'hier

LA LEÇON DE MORALE

Dix-sept petits élèves écoutent le jeune maître qui lit dans un manuel ancien la lecture classique tirée des *Contes du Lundi* et qui raconte comment Arthur dépense sa paie tous les samedis, rentre tard dans la nuit, bat sa femme au moindre prétexte et démolit le mobilier du logement. La lecture faite, les enfants reproduisent le récit minutieusement, aucun détail ne manque.

Or, il s'agit d'un petit village de cultivateurs, petits exploitants familiaux; gens travailleurs et âpres au gain, qui boivent naturellement le vin léger et acide de leurs vignes et la « goutte » faite des quetsches du verger, mais qui sont sobres et ne dépensent pas facilement leur argent. Personne n'a de salaire fixe dans ce village, et le samedi soir n'y prend aucune signification particulière. Et, de plus, il n'y a pas de café, et on n'a sans doute jamais vu d'homme ivre au village. C'est donc l'exemple d'une « leçon de morale » bien inutile. Tout au plus pourrait-elle apprendre à ces petits paysans qu'il existe, dans les villes, des ouvriers qui boivent sans mesure et font le malheur de leur maisonnée. Est-ce bien indiqué d'attirer leur attention sur ce qui est vilain et qu'ils ignorent ? Pour des villageois d'un pays perdu, il restera peut-être seulement cette idée confuse et faussée des excès attribués aux ouvriers des villes, alors que tant sont courageux et sobres, alors que, dans d'autres milieux, l'alcoolisme est devenu si redoutable.

Et si, par hasard, il s'était trouvé dans la classe le fils d'un ivrogne violent et querelleur, comme celui de l'histoire classique ? Faudrait-il raconter son triste exemple à l'école et couvrir de confusion un

pauvre enfant déjà malheureux ? J'entends bien : il s'agit seulement de faire prendre de bonnes résolutions et on n'y a pas manqué dans mon petit village où je vous ai conduit tout à l'heure : fort gravement, ces bambins de sept ou huit ans ont promis que, plus tard, ils n'iraient pas au café parce qu'ils respecteraient leur famille...

Et l'inspecteur, toujours curieux, a appris en feuilletant un peu plus tard le manuel délaissé sur un coin du bureau, que les histoires suivantes montreraient le vieux grand-père invalide qu'on relègue dans une métairie éloignée, le vieillard qu'on servait dans une auge parce qu'il commençait à baver... une belle suite de fresques pittoresques bien choisies pour élever le sentiment de la piété filiale. On se console en pensant que toutes ces leçons se termineront par une éloquente résolution négative dite avec conviction. Mais il vaudrait mieux se défier du malin et, tout sagement, suivre les bons conseils des Instructions, qui demandent de donner seulement l'exemple du bien et du beau, et d'éviter le spectacle du mal qui, même blâmé, garde une inévitable puissance de suggestion. Et pour ce qui est de l'alcoolisme, les leçons de sciences seront certainement plus convaincantes en montrant les ravages causés par l'alcool dans l'organisme.

Mais comme tout cet attirail classique de leçon de morale, de récit lu et commenté, de résolution à prendre, est vieillot et inutile ! Il est vrai qu'on avait fait dans la classe une concession — est-ce un premier pas vers l'Ecole Nouvelle ? — la leçon n'a pas commencé par la récitation d'un résumé.

L'INSPECTEUR EN TOURNÉE.

La vie des groupements d'éducation

A partir du numéro 3, une place sera réservée chaque mois à l'activité des groupements d'éducation.

M^{me} Roubakine a bien voulu se charger de la rédaction de cette chronique.

Une place sera également réservée à l'activité de la commission de réforme de l'enseignement.

POUR L'ERE NOUVELLE

Le numéro 1 de la revue du Groupe Français d'Education Nouvelle vient de paraître. Il comprend les articles suivants :

Pour l'Ere Nouvelle : A nos lecteurs, par PAUL LANGEVIN. — L'activité du Groupe Français d'Education Nouvelle, par ROGER GAL. — L'éducation nouvelle et la réforme de l'enseignement, par HENRI WALLON. — Tradition, Réforme, Révolution, par F. SECLÉTI-RIOU. — Un Centre de documentation pour l'Education nouvelle, par MARTHE CHENON. — Contribution de la famille à la connaissance de l'enfant, par ANNIE FOURNIER. — Chronique étrangère : Le Congrès de Bryanston, par F. SECLÉTI-RIOU. — Bibliographie.

Libres discussions

LE POINT DE VUE D'UN ANCIEN

(A propos de la rédaction
et de la liberté d'expression)

Un instituteur retraité a recherché un vieux cahier tout jauni et prêt à tomber en poussière pour peu qu'on le feuillette : c'est presque une relique, le cahier de narrations où son père, qui fut aussi instituteur, écrivait en 1876, alors que, élève d'un brave maître de campagne, il préparait ses examens. C'est un cahier d'apparat où figurent des narrations recopiées au net, sans qu'on sache quelle part le maître a prise dans la correction et la mise au point du texte. L'intérêt n'est d'ailleurs pas là : il réside dans la perfection même du devoir, qu'il soit l'œuvre spontanée de l'élève ou le résultat de la collaboration avec le maître. Tout est parfait : la présentation, avec titre soigné, fioritures et paraphes savants, l'écriture, moulée comme par un calligraphe professionnel, la ponctuation et l'orthographe impeccables et le style balancé et mesuré, abondant en adjectifs, riche en vocabulaire. Mais voici cette narration :

Le chien et le chat. — « Viens, disait le chat de la maison au vieux chien de garde, soyons amis. Ne dédaigne plus ma société : vivons fraternellement. Je me ferai un plaisir de te procurer par mes tours un passe-temps agréable. »

Ainsi parlait le chat d'un ton caressant, mais le vieux chien remua gravement la tête sans rien dire et s'étendit en bâillant dans le vestibule de la maison. Cependant, le jeune chat, la queue dressée et le dos arrondi, rôdait légèrement autour de lui en faisant entendre un doux miaulement.

« Adresse-moi donc un mot amical, lui dit-il, ma fourrure n'est-elle pas douce comme du velours ? et ne suis-je pas aussi propre qu'un mouton qu'on vient de laver dans la rivière ? De plus, ne suis-je pas rusé et adroit ? Je donne la chasse non seulement aux souris, mais encore aux pigeons et aux lapins ; je veux, mon ami, avoir bien soin de toi et partager avec toi tout le gibier que je prendrai. Tu auras en moi l'ami le plus sincère, le plus fidèle. »

A ces mots, le chien leva doucement la tête et lui dit : « Laisse-moi en repos, je ne veux point de ton amitié. Deux choses en toi me seront éternellement insupporta-

bles : sous ta patte de velours, tu caches, d'un air sournois, tes griffes aiguës jus qu'au moment où tu portes le coup à ta victime ; et, lorsque tu remues la queue d'un air caressant, tu penses à la malice et au meurtre. Ne profane plus les mots de fidélité et d'amitié, elles ne pourront jamais se trouver là où il n'y a pas de franchise. »

Ainsi parla le chien, et il baissa la tête et s'endormit.

« Ne voilà-t-il pas un devoir parfait ? Qu'on montre seulement un travail aussi soigné dans vos écoles nouvelles : personne ne sait plus disposer, calligraphe, mettre les accents, la ponctuation et l'orthographe avec autant de sûreté. Et quel reproche pourrait-on faire au style ? Et cette perfection, annoncée par ce vieux devoir écrit en 1876, a duré longtemps ; elle est en train de disparaître. Les anciens savaient « faire » des élèves... »

Et qui contesterait leur savoir aux élèves d'il y a quelques lustres ? Matériellement, ils approchaient de la perfection dans bien des domaines : leurs cartes étaient semblables à celles de l'atlas, leurs dessins étaient nets comme ceux d'une planche illustrée de dictionnaire, leur écriture était moulée, un académicien n'aurait rien pu corriger dans leurs rédactions. Résultat remarquable d'un excellent dressage !

Mais laissons répondre M. l'Inspecteur général Cressot, qui montre ainsi son vieux maître (*Le Pain au Lièvre*, Stock, édit., p. 122) :

« Son art n'était pas raffiné ; à coups de dictées, de problèmes, de rédactions et d'exercices de toutes sortes, avec des leçons par cœur, il mettait dans la cervelle de tous ceux qui n'étaient pas trop estropiés de naissance des choses sûres et qu'ils comprenaient quand ils étaient assez grands pour cela.

« Avec lui, on apprenait à faire toutes les dictées sans faute, même les plus curieuses, à résoudre toutes les races de problèmes, à avoir des idées pour toutes les rédactions, non des idées à soi — ce qui est ridicule — mais les idées qu'il faut avoir. On quittait l'école avec une belle écriture, on avait pratiqué la cursive, la ronde, la bâtarde et les deux gothiques — mais personne ne pouvait se flatter d'égaliser le maître... »

Pour votre bibliothèque :

" Au village de France "

POUR L'ETUDE FOLKLORIQUE DU MILIEU

Pour bien conduire une enquête sur le milieu, il faut posséder déjà bien des connaissances : un citadin, s'il n'a pas montré un long intérêt pour les choses rurales, ne fera jamais un travail profond en questionnant les gens de la campagne. Pour apprendre un peu, il faut savoir beaucoup. Il faut interroger patiemment les choses elles-mêmes, fréquenter les archives poussiéreuses comme les vieux chemins d'autrefois ensevelis sous l'humus et envahis par les ronces, recueillir lentement les proverbes et les dictons, étudier les noms des gens et des lieux, essayer de comprendre et d'expliquer les coutumes. Si le maître n'a pas l'esprit ouvert à ces intéressantes questions, il apprendra peu de son milieu, il ne saura pas guider avec fruit ses élèves, et l'étude locale restera sèche et banale, énumérant peut-être avec précision ce qu'on voit en un lieu donné, mais fournissant une sorte de catalogue où manquent la vie et l'intelligente interprétation des faits.

Un ouvrage récemment paru, qui vient d'obtenir le prix Sully-Olivier de Serres (Service social), **Au village de France**, la vie traditionnelle des paysans, par P.-L. Menon et R. Lecotté¹, sera, pour les instituteurs désireux de s'intéresser à leur milieu rural et soucieux de le comprendre, un auxiliaire bien précieux. Il sera, pour les élèves, une source abondante en documents et un guide pour la monographie du village.

*
**

La lecture d'abord, agréable et facile, sera un enseignement pour le maître, surtout s'il pense à son village et cherche à en situer les coutumes et les traditions par rapport à

1. Collection « La joie de connaître », Editions Bourrelier et C^{ie}.

Repas de noce (environs de Rennes). — Voici la manière archaïque et traditionnelle dont est résolu le problème du mobilier nécessaire : des gars sont venus dans le pré quelques jours auparavant et ont creusé, en plusieurs endroits, deux tranchées parallèles si ingénieusement disposées qu'elles servent à la fois de table et de bancs. De larges planches brutes de sciage, posées à plat entre elles, serviront de nappe. Le jour du repas, chacun apportera son couvert, et le tour sera joué. S'il est des retardataires en surnombre, ils se jucheront dans les pommiers, sur des échelles, et n'en seront pas moins gais pour cela. (Dessin P.-L. Menon.)



celles que cite le livre. Mis sur la voie et intéressé par la question, le lecteur désirera mieux connaître son village et il pourra entreprendre une étude fructueuse grâce à l'aide précieuse du texte. Car, le village des auteurs est partout :

« Notre village, qui se situe sur une aire assez vaste (ensemble de la France), représente un « fond commun » pour lequel nous avons choisi des images destinées à en suggérer la vie de tradition » (p. 5). C'est donc une vue synthétique de la vie traditionnelle qui est donnée à l'occasion de chaque étude, avec, pour chaque ancienne région française, les variantes et les aspects particuliers. S'agit-il, par exemple, des feux de joie de la Saint-Jean, on apprend, par le récit et par l'image, comment on forme et allume le bûcher, quels sont les danses, les chants et les prières qui accompagnent la flambée, la vertu des charbons retirés du bûcher :

« On recueille les « charbons de la Saint-Jean » pour que les bergeries soient pleines et que nul ne meure qu'après longue vie; les vieillards placent un tison dans leurs sabots afin que la mort remette au plus tard sa visite (Poitou). Ces morceaux de charbon de bois, les « camichons » (Berry), les « bues » (Touraine), placés sous le chevet du lit, garantissent de la foudre et font pondre les poules. Ils arrêtent le vol des esprits du mal (Bretagne) et, placés dans l'« ormoère » aux fromages, préservent ceux-ci des vers (Brie) » (p. 64). Et il en est ainsi pour toutes les questions : rythme des travaux et des saisons, coutumes familiales, fêtes et cérémonies, métiers, foires..., car le livre est très complet et traite tous les aspects de la vie traditionnelle des paysans.

Au village de France est aussi une **source de documents** précieux pour les élèves lorsqu'ils se livrent à des recherches, des travaux par équipes, lorsqu'ils écrivent un texte libre ou un roman collectif, ou entreprennent une enquête. Parle-t-on de l'antique baratte ? Ouvrez le livre, il vous donne un dessin, une légende; voulez-vous être renseigné sur les outils du moissonneur. c'est une vraie page d'encyclopédie que vous trouverez, avec toute l'histoire du travail de la moisson, les croyances et les rites qui s'y rattachent. On parle des labours : texte et croquis expliquent les divers procédés (le labour en billons, en particulier) et montrent les types de charrues. Les fillettes veulent-elles confectionner une blouse paysanne pour une fête ? elles trouveront le patron et les mesures utiles (ces recherches sont très faciles grâce à un index alphabétique). Dans une classe où l'on emploie des méthodes actives de travail individuel ou collectif, **Au village de France** offre un indispensable recueil de documents qu'utilisent avec fruit les élèves pour les sujets touchant à la vie rurale (en géographie, mais aussi en histoire, en sciences, en vocabulaire...).

Pour réaliser la **monographie** demandée par les programmes au cours moyen, le maître et les élèves auront bien des sources d'information et des modèles à suivre, mais ils trouveront, dans le premier chapitre du livre, un exemple d'étude : la forme et la situation du village, la construction des maisons et les matériaux utilisés, la question de l'eau, les chemins et dessertes, le nom du village et ce qu'il apprend de son histoire, le mobilier, les classes sociales... En mêlant à la description les coutumes locales, les croyances particulières et l'aspect des cérémonies, en relevant les proverbes — ceux qu'on répète toujours et ceux qu'on suit encore —, en empruntant au folklore cette vie qui anime la monographie, les élèves feront un travail vivant. Ils rendront compte de la vie au village, au lieu de dresser le catalogue d'une sèche nomenclature et d'une froide collection de faits.

*
**

Des élèves lisaient un texte de Mistral, **La veillée de Noël en Provence**, où l'on peut remarquer ces deux passages :

« Ce jour-là, sur la table, trois chandelles brillaient... »

« A chaque bout, dans une assiette, verdoyait du blé en herbe qu'on avait mis germer dans l'eau pour le jour de la Sainte-Barbe... »

Dans **Au village de France**, que l'institutrice de la classe venait juste de recevoir, on trouva l'explication de ces deux coutumes. Voici, pris sur le fait, l'intérêt de cet ouvrage pour la documentation, non seulement des élèves, mais du maître.

Pour son propre plaisir, pour la documentation de sa classe, pour la réalisation d'une étude vivante du village, chaque maître a tout intérêt à lire, à mettre entre les mains des enfants **Au village de France**.

EDITIONS BOURRELIER ET C^{ie}

55, rue Saint-Placide, Paris-6^e

COLLECTION PERSPECTIVES HUMAINES

Les grands problèmes sociaux et économiques exposés objectivement par les spécialistes les plus qualifiés, à l'intention des Français, et en particulier des éducateurs désireux de travailler au renouveau du pays.

Viennent de paraître :

LA REFORME CONSTITUTIONNELLE

par
GEORGES SCELLE et **GEORGES BERLIA**

LE MOUVEMENT SYNDICAL EN FRANCE

par **ANDRE MARCHAL**

Pour paraître en mars :

L'URBANISME, par **LE CORBUSIER**



CARNETS DE PEDAGOGIE PRATIQUE

Vient de paraître :

DISCIPLINE ET EDUCATION

du dressage à l'autonomie
par **F. SECLET-RIOU**

C'est surtout la discipline dans l'Ecole active qui est étudiée dans cet ouvrage. Les éducateurs verront quels sont les principes qui doivent guider cette discipline : le but, la méthode, les caractères essentiels, les applications, les sanctions. Les maîtres sauront comment ils exerceront leur autorité sans contrainte dans l'Ecole nouvelle : « L'ordre matériel s'impose de lui-même, comme une nécessité vitale : il devient un besoin né de l'expérience. » Même pour les enfants les plus indisciplinés, les maîtres trouveront dans ce livre les moyens de « préparer l'enfant à vivre dans une société fondée sur la solidarité organique, lui faire prendre conscience de sa personnalité et lui en inspirer le respect ».

En préparation :

L'histoire et la géographie locales, guide pour l'étude du milieu, par **J. CRESSOT** et **A. TROUX**. — L'enseignement de l'écriture, par **L. VEREL**. — Enseignement individuel et travail par équipe, par **F. MORY**.