

CENTRE
D'ÉTUDES
PÉDAGOGIQUES

N° 2

NOVEMBRE

1946

MÉTHODES ACTIVES

REVUE
DE PÉDAGOGIE PRATIQUE



EDITIONS
BOURRELIER
& C^{IE} PARIS

METHODES ACTIVES

REVUE MENSUELLE DE PEDAGOGIE PRATIQUE

Comité de rédaction

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

SOMMAIRE

SUGGESTIONS :

L'Ecole Decroly : l'Ermitage, par A. CLARET.....	35
Psychologie et éducation, par R. DUTHIL.....	40

COMPTES RENDUS ET EXPERIENCES :

Les textes libres, par le GROUPE D'ETUDES DE LANGRES.....	43
L'individualisation du travail, par E. OCHSENBEIN.....	53
La coopérative scolaire de la Vendelée (Manche), par H. BRULE....	54
Les marionnettes, par S. et J. LACAPERE.....	55

CHOSSES D'HIER : Le centre d'intérêt de la semaine, par L'INSPECTEUR EN TOURNEE. 58

LIBRES DISCUSSIONS : A propos des textes libres..... 59

POUR VOTRE BIBLIOTHEQUE : Robert Dottrens : Education et démocratie..... 60

LE CONGRES EUROPEEN D'EDUCATION NOUVELLE..... 62

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

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

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

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

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

Abonnements jumelés à cinq numéros de **Méthodes Actives**
et à cinq numéros de **Pour l'Ere Nouvelle** : 180 francs.

Abonnements jumelés aux dix numéros des deux revues : 340 francs.

LES ECOLES ACTIVES EN BELGIQUE

L'école Decroly : L'Ermitage

En Belgique, les écoles actives s'inspirent toutes de l'œuvre du D^r Decroly, dont la vie entière fut dévouée à l'éducation de l'enfant, le savant y appliquant ses méthodes d'observation et d'expérimentation, l'artiste son intuition géniale et sa sensibilité nuancée, l'homme son activité inlassable et son cœur généreux. Car, « chez lui, écrit Bakulé, sont réunis harmonieusement à un haut degré la science, l'art et l'humanité dans toute leur noblesse (1) ».

Reliant constamment la théorie à la pratique, n'ignorant jamais les réalités sociales, pensant toujours à la mesure de l'humanité, Decroly apporte au problème de l'éducation nouvelle la solution actuelle la plus complète, grâce à sa riche personnalité qui lui permet d'en comprendre tous les aspects. Sa vie se jalonne de découvertes psychologiques, de créations dont l'influence ne cesse de croître.

Né en 1871, à Renaix, dans un milieu industriel, élevé par un père actif, curieux des choses de la nature, et une mère aimante, musicienne de talent, Ovide Decroly s'ouvre à l'amour de la nature et aux joies de l'art qui resteront toujours son seul luxe.

Très tôt s'affirment ses dons artistiques (il dessine et joue du violon), son goût pour l'étude, l'observation et l'expérimentation, son sens profondément humain : à six ans, il déclare qu'il sera médecin, et cette vocation ne se démentira pas.

Promu brillamment docteur en médecine, il travaille à Berlin, à Paris, dans les laboratoires d'éminents professeurs. Ses recherches l'orientent rapidement vers la spécialité des maladies nerveuses et mentales.

Rentré en Belgique, il se marie et fréquente à Bruxelles une clinique neurologique, où la détresse des enfants anormaux l'émeut profondément. Il sent qu'une œuvre spéciale d'éducation s'impose et il crée, en 1901, dans son propre foyer, le noyau de son **Institut pour enfants irréguliers et anormaux**, qui subsiste toujours à Uccle, où il transporte sa famille en 1910, et d'où partit la grande rénovation de l'éducation des enfants qui enrichit l'humanité.

Il justifie ainsi son action : « Raison de pitié et de justice à l'égard des enfants anormaux et aussi de leur famille. Raisons de prudence et de responsabilité à l'égard des enfants normaux à l'école, chez eux, ou à la rue. Raisons de protection sociale puisque ces enfants non surveillés, non éduqués risquent de devenir des dangers et de lourdes charges. Raisons d'économie sociale en outre, car beaucoup d'entre eux peuvent être entraînés à des occupations régulières et utiles (2).

(1) **Hommage au D^r Decroly**, p. 110.

(2) D^r Decroly, **Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers**, p. 7. Ed. Lamertin, Bruxelles, 1925.

Nommé en 1901 chef de service des enfants arriérés, et en 1904 médecin inspecteur des classes spéciales de la ville de Bruxelles, il entre en relation avec les maîtres d'anormaux, qui deviennent des collaborateurs dévoués. Un groupe de disciples se forme autour de lui et, en 1905, se crée la « Société belge de Pédotechnie ».

Les observations quotidiennes des déficients et les résultats encourageants obtenus dans leur éducation le conduisent insensiblement à la critique des méthodes employées pour les enfants et à la fondation, en 1907, rue de l'Ermitage, à Ixelles, d'une école pour ceux-ci, qu'il dénomme **une école pour la vie, par la vie**, et qui eut bien vite un retentissement mondial. La « petite école » compte au début sept élèves, enfants d'amis du D^r Decroly, médecins comme lui, mais elle grandit rapidement, se perfectionne d'année en année, se transporte en 1927 à Uccle, près de la Forêt de Soignes, où elle réalise actuellement l'éducation complète des garçons et des filles de quatre à dix-huit ans.

Après la guerre de 1914-1918, qui le peine si profondément, il ne voit le sauvetage des démocraties, seul climat propice à former des hommes dignes de ce nom, que dans l'éducation et il écrit dans la revue **Education nationale** de novembre 1919 : « C'est dans la préparation des jeunes, à laquelle tout homme doit participer, que se trouve le gage, le seul, d'un avenir où la justice et le droit dans le travail solidaire l'emporteront sur la force aveugle et l'iniquité. »

Aussi s'attache-t-il surtout au problème de l'enseignement primaire, car « c'est lui, écrit-il, l'enseignement primaire, qui s'adresse à la grande majorité des enfants et c'est lui qui est à la base de tout l'édifice éducatif (1) ». Et par la parole, les écrits, les actes — ses deux écoles —, il indique ce qu'en doit être l'organisation, le programme, les méthodes, la formation des maîtres, la collaboration de la famille et de l'école.

Son activité croît sans cesse : à la direction des deux écoles et aux préoccupations familiales accrues par la venue de trois enfants s'ajoutent :

Dans le pays :

des recherches minutieuses sur la psychologie de l'enfant, sur les tests mentaux et pédagogiques, sur les questions d'enseignement et d'éducation; des articles publiés dans de nombreuses revues et journaux;

des cours professés à l'Université libre de Bruxelles, à l'Ecole Normale pour institutrices à Bruxelles, à l'Institut des Hautes-Etudes;

des tournées d'inspection aux établissements pour garçons dépendant du Ministère de la Justice;

des prestations comme président ou membre à diverses institutions que sa collaboration féconde : Foyer des Orphelins, Ferme-Ecole de Waterloo, Institut des Estropiés, Fonds des mieux-doués, Office d'orientation professionnelle.

et hors du pays :

sa participation si recherchée à tous les congrès internationaux qui touchent par l'un ou l'autre côté à la question de l'enfant; son activité comme membre fondateur de la ligue internationale pour l'éducation nouvelle, spécialement attaché au comité de rédaction de la revue **Pour l'Ere Nouvelle**;

ses voyages aux Etats-Unis, où il rend visite au psychologue John De-

(1) D^r Decroly, G. Boon, **Vers l'Ecole rénovée**, 1921; Lebeghe, Bruxelles; Nathan, Paris.

wey, dont il traduit en français l'ouvrage **Comment nous pensons**, en Colombie, où l'appellent des disciples enthousiastes, etc.

Ses idées se répandent dans le monde surtout en Amérique latine : Mexique, Colombie, Brésil, Argentine, Uruguay, Chili, ont, rappelle un article de Langevin « recherché et sollicité les conseils et les directives du maître et tenté des réalisations dont l'audace et l'étendue ont dépassé ses propres expériences (1) ».

En septembre 1932, la mort arrête cette vie féconde que caractérisent si bien ses propres paroles : « Vivre, c'est donner, non recevoir. »

Pour Decroly, **le but de l'éducation** est de favoriser le développement harmonieux et total de l'enfant par une adaptation progressive au milieu où il vit, « de mettre l'individu à même de réaliser au maximum sa personnalité tout en respectant celle des autres ».

« Il importe, dira-t-il dans une conférence qu'il donne à Renaix, pour le bonheur de nos enfants, de les préparer à s'adapter à l'existence, de les éduquer pour la vie.

« Et cette adaptation nécessite le développement de plusieurs activités : d'abord celles qui permettent à l'homme de se suffire, de n'être pas à charge aux autres.

« En second lieu, celles qui lui font acquérir les qualités morales nécessaires pour affronter les difficultés fatales et nécessaires de la vie, pour éviter les excès qui sont nuisibles au corps et à l'esprit, pour embellir son existence et celle des personnes qui l'entourent.

« En troisième lieu, celles qui lui permettent d'élever et de diriger sa jeune famille.

« Enfin, en quatrième lieu, celles qui en font un être sociable, un citoyen, c'est-à-dire un individu non isolé, mais conscient du bénéfique qu'il tire de l'association humaine et des devoirs qui lui incombent; de la nécessité qu'il y a à ce qu'il s'intéresse à la marche des affaires publiques et du rôle qu'il a à y jouer. »

Les **bases** d'une telle éducation sont biopsychiques et sociales : « Nous avons pris, dit-il, une base biologique. Si nous n'avons pas adopté une base purement sociale, c'est que l'enfant doit être pris tel qu'il est, puis préparé autant que faire se peut pour la vie. Poser un but uniforme, général, c'est davantage courir à l'échec. L'enfant n'est pas ce que l'on veut, il est ce qu'il peut. Ce procédé n'est-il pas d'ailleurs celui qu'emploient le jardinier et en général tous les éducateurs? Nous adoptons donc une base biologique ou plutôt biopsychique. Il n'est pas possible en effet d'imaginer un être vivant dont la nature biologique n'influe point sur le côté mental, c'est là un point important établi par les philosophes et les psychologues. C'est pourquoi notre base doit être biopsychique; de plus, elle sera dynamique, c'est-à-dire que nous aurons à considérer l'enfant en activité, à tenir compte de ce qu'il est à chaque moment. Cela permettra de mieux le comprendre et d'agir en conséquence (2). »

« L'œuvre d'éducation, plus que toute œuvre humaine, doit être souple, plastique, capable d'évolution. »

« L'erreur constante est de vouloir faire en cette matière du définitif, de l'immuable. Il est absurde, insiste-t-il, de vouloir préparer à la vie sociale de demain avec des procédés qui convenaient à la société d'hier. L'expé-

(1) P. Langevin, **Pour l'Ere Nouvelle**, août 1933.

(2) D^r O. Decroly, **Une expérience de programme primaire avec activité personnelle de l'enfant**. Congrès international d'éducation nouvelle, Calais, 1921.

rience montre que le milieu physique et social, que les besoins et les conditions de la vie changent, il faut par conséquent s'adapter à ces facteurs nouveaux. Les procédés d'éducation doivent évoluer et pour favoriser cette évolution, il faut procéder comme dans l'industrie, l'élevage, la culture, par des essais, des tentatives, en tenant compte des circonstances locales particulières (1). »

M. Piéron a souligné « le fait que Decroly est un des premiers qui aient reporté, dans l'étude des choses humaines, les procédés de recherches scientifiques ».

« Deux principes essentiels dominent la nouvelle éducation, écrit M. Piéron. Le premier concerne la nécessité d'adapter les méthodes aux exigences du développement naturel de l'intelligence infantine, de suivre les stades de ce développement et de ne pas en contrecarrer la marche; le second implique l'utilisation de leviers naturels d'activité et d'effort qui se rencontrent dans les organismes vivants, par une mobilisation affective adroite des tendances profondes.

« Decroly s'est bien montré l'un des principaux pionniers de la pédagogie psychologique et biologique moderne, en instituant pour répondre au premier principe la **méthode de globalisation** et pour répondre au second, celle des **centres d'intérêt**. »

L'école de « l'Ermitage », que Decroly fonde en 1907, et qui fut transférée à Uccle en 1927, est définie par lui une **Ecole pour la vie, par la vie**. L'éducation y est vraiment une vie, car elle prend son point d'appui dans les intérêts de l'enfant. Et seul l'intérêt profond de l'enfant, né de ses besoins, est capable de diriger la conduite, de mettre en branle la volonté.

Decroly accorde une grande influence au milieu dans l'éducation de l'enfant. « Si partisan qu'on soit, dit-il, du libre arbitre, on doit admettre l'influence du milieu, d'une part sur nos actes, d'autre part sur des tendances innées ou acquises, patrimoines des ancêtres et des parents ou reliquat de troubles divers. »

Le milieu peut agir comme un facteur favorable ou défavorable sur le développement des aptitudes latentes de l'enfant. Le milieu le plus influent est le **milieu familial** dont l'action exclusive pendant la première enfance reste toujours importante par la suite sur la formation de l'enfant.

Decroly signale la grande différence qui existe du point de vue de la pensée et de son expression, entre l'enfant qui a l'occasion de voir et de toucher beaucoup d'objets, de vivre au milieu d'animaux et de plantes, de changer de milieu, de voir beaucoup agir autour de lui, et celui qui sera relégué dans un berceau ou dans un coin de chambre et n'apercevra qu'un coin de ciel à travers une lucarne, ne sortira que pour accompagner ses parents dans les bouges, n'entendra guère parler ou n'assistera qu'à des scènes de brutalité, accompagnées de vociférations, d'insultes et d'autres aménités du même genre.

Au point de vue moral, Decroly constate la même différence entre le jeune être qui aura senti autour de lui la chaude affection des parents soucieux de son bonheur, et celui qui aura été rebuté, abandonné à lui-même, entre celui qui aura vu ses parents à l'œuvre s'évertuant par le travail, l'entente, l'épargne et l'ordre, de maintenir l'honneur de la famille et de pourvoir à ses besoins présents et futurs et celui qui n'aura reçu que l'exemple de l'oisiveté, de la mésintelligence, du gaspillage et de la débauche. A ce point de

(1) G. Boon, **Initiation générale aux idées decrolyennes**, 1937, p. 20. Centre National d'Education, Uccle.

vue, l'enfant des classes aisées n'est pas souvent mieux loti que celui des impasses. En somme, la famille maladroite ou ignorante, inconsciente ou indigne, qu'elle appartienne ou non à la classe aisée, peut être un facteur de déséquilibre physique et mental de son enfant et, par conséquent, la cause de ses vices ou de ses défauts. C'est par exemple le cas des parents trop sévères ou brutaux, ou par contre, trop faibles et trop sensibles. C'est celui des parents qui ne comprennent pas la nécessité de renoncer à leur rêve inaccessible de faire de leur enfant un intellectuel ou un artiste, alors que ses dispositions sont celles d'un commerçant ou d'un artisan. C'est celui encore des parents qui exigent trop ou n'exigent pas assez d'aide de leur enfant dans les activités pratiques de la maison, qui ne réservent pas dans leur intérieur la place nécessaire à l'enfant.

Aussi est-il **indispensable que l'école et la famille collaborent** pour arriver à une formation cohérente de l'enfant.

« L'école ne peut, dit Decroly, lorsqu'elle est un externat, que s'ajouter à l'action du milieu extérieur et surtout familial. Son action se réduira souvent à une neutralisation relative de certains effets néfastes exercés par l'ambiance extra-scolaire. Elle doit agir sur la formation sociale et morale de l'enfant en tenant compte de ses conditions locales de vie. »

Voici comment à l'école Decroly : l'Ermitage, la famille est progressivement amenée à s'intéresser activement à la vie de l'école.

Lors de l'entrée d'un enfant à l'école, les parents s'entretiennent longuement avec la directrice (M^{lle} Gallien), fournissant des renseignements sur les antécédents de l'enfant, sa santé, son caractère, le milieu où il vit, renseignements qu'ils préciseront encore chez eux en remplissant un **questionnaire**. Ce questionnaire avec les résultats du premier examen psychologique de l'enfant, établi avec grand soin, pour déterminer son niveau mental et permettre une première orientation, amorce le **dossier psychopédagogique** de l'enfant qui s'enrichira progressivement au cours de sa fréquentation scolaire et fournira des documents utiles particulièrement au moment de l'orientation professionnelle. Le grand souci de l'école est de connaître l'enfant, de l'observer et de s'adapter à lui.

Puis, pour que les parents aient une impression générale du milieu où se développera leur enfant, la directrice leur fait visiter l'école et leur présente les personnes qui s'occuperont plus spécialement de leur enfant. L'école s'élève en trois bâtiments au milieu d'un grand jardin à la lisière de la forêt de Soignes offrant les ressources de la campagne, de la forêt et de la ville. On y trouve une salle de fêtes avec théâtre, une salle de gymnastique, deux plaines de jeux, une installation de petit élevage, un poste météorologique, divers ateliers : imprimerie, menuiserie, cuisine, salle de tissage.

Comme une vaste famille, l'école réunit, de quatre à dix-huit ans, garçons et filles en groupes de quinze à vingt. Decroly estime qu'il est « favorable de réunir dans les mêmes classes et d'associer aux mêmes travaux filles et garçons de façon à les habituer à se trouver ensemble et à se respecter mutuellement. La séparation des sexes à l'école est en contradiction avec la vie normale de la famille, elle est le résultat de préjugés que rien ne justifie. Elle est généralement cause de ce que filles et garçons en dehors de l'école ne se considèrent pas toujours aussi sainement qu'il le faudrait. Elle provoque plutôt qu'elle ne préserve ».

(A suivre.)

Alice CLARET,
Professeure à l'Ecole Decroly,
Inspectrice de l'Enseignement primaire.

PSYCHOLOGIE ET EDUCATION (1)

Problèmes pédagogiques : la croissance.

La lecture attentive d'un bon traité de psychologie est certes fort utile pour tout éducateur, mais combien plus utile encore l'étude de problèmes pédagogiques semblables à ceux qu'il est appelé à résoudre dans la pratique quotidienne de sa profession.

C'est pourquoi je crois venir en aide à mes collègues en exposant ici quelques-uns de ces problèmes.

La vie d'un écolier peut être examinée de deux points de vue complémentaires : selon qu'on s'attache au programme des études qu'il doit maîtriser ou au développement de son corps et de son esprit.

Sans vouloir diminuer en rien l'importance des matières à enseigner, tout partisan de l'Education nouvelle sait que le développement harmonieux de l'enfant doit être au premier plan de ses préoccupations; j'aborderai donc tout d'abord les questions que pose ce développement.

La croissance. — Il est encore bien des institutrices et des instituteurs qui pensent que ce genre de questions regarde exclusivement les parents ou le médecin des écoles. Qu'ils réfléchissent pourtant soit en se souvenant de leur propre enfance, soit en lisant les souvenirs, les confidences des grands écrivains, que de préoccupations, d'angoisses, de bouleversements parfois troublèrent cet « âge heureux » et combien eût été chérie la main délicate qui aurait su les apaiser.

Pour étudier ces questions, nous disposons aujourd'hui de quantité de travaux dus à des spécialistes; utilisons-le pour préciser quelques faits.

Si nous consultons des courbes de croissance, il saute aux yeux que celles-ci varient selon qu'il s'agit de garçons, de filles, de sujets normaux, anormaux ou supérieurs.

D'une façon générale, entre six et seize ans, la taille doit augmenter de moitié et le poids plus que doubler, mais les filles prennent sur les garçons une avance de près de trois ans. C'est à la clarté d'un tel fait qu'il convient d'observer tant à la maison qu'à l'école les rapports entre enfants de sexe différent. A onze ou douze ans, la fillette se transforme, à seize ans, elle est déjà femme; le garçon, lui, change surtout entre quatorze et quinze ans, à seize ans, il est encore enfant, quoi qu'il en pense.

Mais quel que soit le rythme de cette croissance, qu'on songe à son retentissement physique et moral, et l'on pardonnera aux enfants l'instabilité de leur caractère, de leur conduite, de leurs progrès.

Il y aura toujours le plus grand profit à confronter les courbes individuelles de croissance à ces courbes moyennes, toute anomalie très accentuée pose un problème et souvent en éclaire d'autres; toutefois, n'oublions pas que la croissance même normale est sujette à des écarts parfois sensibles.

(1) Voir *Méthodes Actives*, n° 1, octobre 1946.

L'emploi de « tests d'intelligence » permet de comparer le développement physique et le développement intellectuel; contrairement à un préjugé très répandu, l'enfant supérieur intellectuellement l'est aussi physiquement. Mais il arrive fréquemment qu'un enfant se sentant anormal se replie, s'adonne à la lecture plutôt qu'aux jeux collectifs, recherche la compagnie des adultes; ces attitudes peuvent avoir pour effet de développer un verbalisme facile qui nous fait illusion.

Le développement du système nerveux, celui de l'appareil musculaire, du squelette, des organes génitaux sont moins aisés à observer que l'accroissement de taille ou de poids, ils doivent pourtant retenir notre attention. Voici signalés quelques faits trop peu connus :

Alors que le système nerveux est presque adulte à la douzième année, les organes génitaux ne se développent guère qu'à cet âge, provoquant des troubles qui remettent en question l'équilibre physique déjà acquis.

L'appareil musculaire ne suit pas le même rythme de développement que le squelette; il peut en résulter une « gaucherie » dont nous nous moquons, mais dont souffre l'enfant. Sachons aussi que cœur et artères sont loin de se développer en parfaite harmonie, les unes triplant de diamètre, alors que l'autre augmente de douze fois son volume primitif. Il en résulte une fragilité momentanée qui doit faire écarter de la vie scolaire les compétitions sportives trop violentes qui peuvent blesser un enfant pour toujours. Un mot encore sur le développement sexuel, ce sera pour signaler qu'il varie extrêmement selon les individus. Voici un tableau statistique portant sur 3.500 sujets du sexe féminin, j'y constate que l'apparition des règles peut se produire dès huit ans et tarder jusqu'à vingt-six. Certes, ce sont là des cas extrêmes, mais de très nombreux cas se situent entre douze et dix-huit ans. Chacun sait le retentissement moral de ce trouble physiologique, mais trop d'institutrices non informées par les parents se heurtent à des difficultés inexplicables.

Examinons maintenant les **facteurs de la croissance**. Par commodité, groupons-les sous quatre chefs : le milieu, les habitudes régulières, la détente, les émotions.

Par **milieu**, j'entends l'habitat, la nourriture, l'hygiène, les soins, etc. Il suffit de comparer l'école de jadis à l'école moderne, du moins dans les villes, pour constater que l'importance du milieu n'a pas échappé aux bâtisseurs d'écoles. Mais combien d'enfants sortent de ces palais scolaires pour entrer et vivre dans des taudis! Le fait brutal est pourtant là : l'enfant qui vit en milieu déshérité est en moyenne moins grand, moins fait que ses camarades plus privilégiés.

Si les bâtiments scolaires se sont transformés, trop souvent les méthodes d'enseignement sont restées les mêmes; c'est l'A. B. C. de l'Education nouvelle que d'avoir établi la malfaisance de méthodes mal adaptées aux besoins et aux aptitudes des élèves; nous aurons l'occasion d'en parler quand, dans d'autres articles, j'aborderai l'examen des programmes scolaires.

Les **habitudes régulières** concernent surtout le sommeil, les repas, les selles. Si le bébé doit dormir près de vingt-deux heures sur vingt-quatre, l'élève, au cours de sa scolarité primaire, a besoin d'environ treize heures de sommeil; plus âgé, il lui suffira de huit à neuf heures; or, combien de nos élèves dorment insuffisamment et combien peu de parents s'en soucient! C'est pourtant à ce manque de sommeil que doivent être attribués l'irritabilité, la nervosité de bien des enfants.

La nourriture, on le sait, devrait être mieux adaptée aux besoins de petits êtres qui ne sont pas de petits adultes; hélas! il faut, dans les temps

actuels, fermer les yeux sur ce chapitre et se borner à recommander la régularité des heures de repas, l'abandon de ces pratiques affectueuses, mais détestables, qui incitent trop de parents à donner des « friandises » à toute heure du jour.

La **détente**, c'est le repos nécessaire, la récréation. Priver un enfant de récréation, lui faire exécuter à la maison des travaux trop durs, des corvées fatigantes, lui infliger des devoirs supplémentaires, autant d'erreurs, hélas ! trop répandues.

Un mot enfin sur le grave sujet des **émotions**. On sait par expérience qu'une émotion trop forte retentit sur la respiration, le cœur, les muscles, etc., mais on ne veut pas voir combien la vie dans les grandes villes fait naître d'émotions violentes chez nos enfants, détraquant leurs nerfs et parfois leur jugement. N'y ajoutons pas encore par nos criaileries, nos menaces, nos colères. N'oublions pas non plus que tout ce qui peut singulariser un enfant à l'école (vêtement ridicule, prénom insolite, etc.) peut être pour lui une source de douleurs secrètes, mais profondes...

Parvenu au terme de cette étude sommaire des problèmes posés par la croissance, je désire répondre à une objection souvent faite : « Tout cela n'est pas du ressort de l'instituteur ou de l'institutrice. » Certes, si à chaque école étaient attachés un médecin et une assistante sociale, bien des difficultés ici signalées relèveraient de leur compétence, mais, en attendant, il faut vivre et enseigner. Or, comme on l'a dit de la politique, si l'on ne s'occupe pas d'elle, elle saura bien s'occuper de vous; de même, négligez ces questions de croissance, et elles s'imposeront à vous, dans vos classes, sous la forme de cas d'indiscipline, de paresse, d'inattention, pour vous inexplicables.

Et je terminerai par quelques conseils très simples, ne serait-ce que pour montrer que la tâche n'est pas au-dessus de vos forces :

1° Dans ses rapports avec ses camarades et les adultes, l'enfant est très sensible aux différences de taille, de stature; vient un jour où, à son tour, il se sent « de taille » à s'imposer, comprenez alors ce qui se passe en lui et soyez indulgents.

2° Surtout dans leurs jeux et leurs activités libres, efforcez-vous de grouper vos élèves d'après leur niveau de développement; attirez l'attention des parents ou du médecin scolaire sur les cas vraiment anormaux.

3° En tant que responsables en partie du « milieu » où vit l'enfant, ayez le soin de créer et de maintenir le milieu scolaire le plus favorable au développement optimum de vos élèves.

4° En classe, comme en récréation, attachez-vous à éviter les causes de surexcitation, les enfants ne sont déjà que trop portés à la nervosité.

5° Enfin, soyez patients et indulgents devant ces petits êtres en qui se joue, souvent à votre insu, le drame de leur croissance (1).

RENE DUTHIL,

Ancien professeur d'Ecole Normale.

(1) Voir *Méthodes Actives*, n° 1 (1945), le bel article de Blanche Harvaux : « Le maître change d'attitude ».

Les textes libres

Il est intéressant de confronter, sur un même sujet, plusieurs points de vue : voici donc, sur l'importante question des « textes libres », trois articles donnant, avec l'essentiel de la technique, des exemples particuliers d'application; à la suite, nous donnerons quelques opinions d'élèves consultés sur les pratiques auxquelles ils se sont adonnés.

Après l'article « L'imprimerie à l'école et les échanges interscolaires », qui donnait le principe de la liberté d'expression à l'école et insistait sur l'imprimerie, voici une étude qui présente la question d'un point de vue différent : celui de la pratique du texte libre par équipes, quel que soit le moyen de reproduction employé. L'article de R. Fragnand peut suggérer des expériences immédiates, même dans le cadre classique, pourvu que le maître soit gagné à l'esprit des méthodes actives.

Le moyen actuellement le plus en faveur d'apprendre l'enfant à rédiger est la « rédaction » qui figure une fois par semaine à l'emploi du temps.

Certains maîtres, particulièrement bien doués, obtiennent dans leur classe, par le moyen de la rédaction, des résultats intéressants en français, mais on peut bien dire qu'en général la plupart des élèves ne tirent pas grand profit de cet exercice.

Le sujet imposé plaît plus ou moins à l'enfant et il est parfois hors de sa portée. Exemples: « Racontez un voyage en autobus », mais l'élève n'est jamais sorti de chez lui! « Vous offrez un cadeau à votre mère pour sa fête. » Hélas! dans beaucoup de familles, on ne le fait pas! Et l'on pourrait citer nombre d'exemples analogues.

Certes, l'on peut donner deux ou trois sujets au choix mais ce n'est qu'un pis-aller.

Après l'autre guerre, un instituteur de campagne, Freinet, eut l'idée, pour stimuler ses élèves, de leur demander de lui raconter tout ce qui leur paraissait intéressant. Pour augmenter l'intérêt, il échangea les textes ainsi obtenus avec ceux provenant d'écoles lointaines.

Et l'imprimerie à l'école, le journal scolaire, les échanges interscolaires venaient de naître. Depuis, les techniques Freinet ont fait du chemin.

Nous ne parlerons aujourd'hui que de l'emploi des textes libres aux cours moyen et supérieur.

Les élèves sont divisés en cinq équipes, chacune d'elles étant aussi homogène que possible. Chaque matin (sauf une fois par semaine) l'équipe « de jour » présente ses textes; pourquoi sauter un jour? Parce que cela crée un décalage dans le tour de chaque groupe et c'est aussi pour éviter d'avoir plus d'heures de français que n'en comporte l'horaire.

Nous examinons les « productions » le matin à la rentrée. Chaque auteur lit sa page (d'où nécessité de bien articuler). Par vote à mains levées, le reste de la classe choisit le devoir le plus intéressant. (Ce n'est pas toujours celui que le maître aurait choisi, mais qu'importe!) Il s'agit maintenant de le revoir, au point de vue français et orthographe. Chaque phrase est relue. Toute la classe fait la chasse aux incorrections et aux répétitions. Les grosses fautes d'orthographe sont également corrigées en commun.

Si nous avons le temps, nous corrigeons également les autres devoirs.

Il faut se garder de trop déformer le texte original, et, sous prétexte d'enrichir les phrases, les bourrer de qualificatifs et d'adverbes. Nous tomberions dans l'artificiel, et, sans le vouloir, nous pourrions encourager nos élèves à employer des clichés.

Et, maintenant, qu'allons-nous faire de ce texte? Plusieurs cas peuvent se présenter.

1) Vous adoptez timidement cette technique et vous ne désirez pas pratiquer l'échange.

Le texte est alors recopié sur un cahier spécial commun à toute la classe, et illustré par son auteur. Ce cahier constituera une sorte de « livre de vie » que les élèves pourront feuilleter.

a) Vous avez des ambitions plus hautes. Pour faire pénétrer la vie dans votre classe, vous voulez pratiquer les échanges interscolaires :

Le texte est alors copié au tableau (sur un tableau spécial si possible) et sera inséré dans le journal scolaire. Pour la reproduction à un grand nombre d'exemplaires, l'idéal est évidemment l'imprimerie. A lui seul, d'ailleurs, le travail de composition est déjà éducatif. Si vous n'avez pas le matériel d'imprimerie, employez la polycopie et même, au pis-aller, la copie manuscrite en plusieurs exemplaires.

Ainsi donc, au lieu de faire une fois par semaine une rédaction suivie d'un compte rendu, nous faisons, quatre fois par semaine, à la fois rédaction et correction. Chez la plupart des élèves, les incorrections courantes disparaissent assez rapidement et certains (pas tous évidemment, ce serait trop beau) arrivent à rédiger sans commettre de trop grosses fautes d'orthographe.

L'élève n'écrit plus uniquement pour le maître, mais pour dire quelque chose de vécu, de réel, à ses camarades de classe et même à des camarades inconnus. Rédiger cesse d'être un exercice purement scolaire.

Il se peut qu'au début vous n'obteniez que des pauvretés. Patientez, guidez doucement vos enfants et peu à peu vous aurez le plaisir de constater de sérieux progrès.

Nous allons nous efforcer de tirer tout le parti possible du texte mis au tableau. Nous pourrions en extraire des exemples pour la leçon de grammaire. Les élèves sont invités à rechercher tous les mots (noms, adjectifs, verbes) se rapportant au sujet traité, et ce sera la préparation à la leçon de vocabulaire à laquelle le maître pense de son côté.

Il pourra amorcer une leçon de sciences, ou de géographie ou d'histoire. Cette façon de procéder est la condamnation à mort de la vieille répartition mensuelle.

Voici quelques exemples à titre d'indications :

1) Un pauvre enfant, qui ne saura jamais lire, ni écrire correctement, nous présente le texte suivant qui est adopté malgré ses défauts :

« Hier au soir, en arrivant de l'école, j'ai été à la chasse avec Ponnette et elle

a attrapé un gros lièvre et j'étais bien content et maman aussi. »

Corrigé : « Hier soir, en arrivant de l'école, je suis allé à la chasse avec Ponnette. Elle a attrapé un gros lièvre. J'étais bien content et maman aussi. »

Vocabulaire : la chasse.

Grammaire : rechercher les noms communs.

Sciences : le chien.

2) *Texte* : Mes chats.

Vocabulaire : chien et chat.

Sciences : les animaux genre chat.

3) *Texte* : Le camp d'aviation de Cognac.

Vocabulaire : l'aviation.

Sciences : la résistance de l'air.

Le cerf-volant — la météo (thermomètres, baromètres, etc.).

Géographie : les grandes lignes d'aviation.

Problèmes sur la vitesse, le temps, l'échelle des cartes.

4) *Textes* : La pêche aux huîtres à Royan.

Vocabulaire : le bord de la mer.

Sciences : l'huître.

Géographie : régions de France où l'on pratique l'élevage des huîtres.

Il ne faut pas systématiser et s'obstiner à tirer obligatoirement une leçon de vocabulaire, de sciences, de géographie de chaque texte. Cela n'est pas toujours possible à moins de se livrer à de véritables acrobaties.

Certains vont peut-être objecter : « Et quand un élève ne trouve rien à dire ? » Dans ce cas, nous patientons un peu puis, suivant son goût personnel, ou bien nous le chargeons d'une petite enquête auprès d'un artisan ou d'un commerçant, ou bien nous lui demandons de décrire pour ses camarades lointains un monument, une vieille maison, un coin caractéristique de notre commune, ou encore de faire le portrait d'un personnage connu : facteur, cantonnier, vieillard.

« Mais c'est un sujet imposé ! » dira-t-on. Non. L'élève est en droit de choisir. Son travail est motivé. Il le fait soit pour nous fournir des renseignements intéressants, soit pour faire connaître son petit coin de pays à des camarades inconnus.

L'adoption de la technique des textes libres constitue une véritable révolution dans la classe.

Peu à peu, l'atmosphère change. La collaboration entre maître et élèves devient plus intime. Les enfants se livrent davantage. L'espèce d'hostilité larvée qui existe souvent (sans qu'on veuille l'avouer) entre le maître et les élèves disparaît complètement. La classe cesse d'être un milieu artificiel pour devenir une communauté vivante où tous travaillent dans la joie en faisant l'apprentissage de la liberté.

R. FRAGNAUD,
Instituteur,
Saint-Simon de Bordes.

Voici maintenant une critique pertinente de l'exercice classique de rédaction et la preuve, par l'exemple, de l'avantage que présente le texte libre. On verra aussi combien il faut être patient pour redonner à des élèves, gâtés par leur scolarité, le goût d'user de la liberté qu'on leur rend.

Une élève vient de m'arriver d'une école d'un village voisin. Je regarde ses cahiers — celui de « rédaction » me tombe sous la main. Il y a si longtemps que je n'en avais manipulé que j'en avais oublié jusqu'à l'existence. Je le feuillette, et en quelques minutes, je retombe dans un monde lointain, les souvenirs jaillissent, tout le procès de l'école traditionnelle se déroule sous mes yeux.

Sujets ressassés depuis des décades, sur lesquels nos grands-parents ont pâti, et sur lesquels les enfants de l'âge du Radar et de la bombe atomique pâtissent encore...

Comment les instituteurs ne sont-ils pas fatigués de cette monotonie ? Comment surtout ont-ils pu perdre le souvenir de leur enfance, et oublier qu'ils ont dû se triturer les méninges pour faire du délayage en partant de canevas qui contenaient souvent plus de matière que ce qu'ils possédaient, eux, sur la question ! (Je me souviens d'un de mes frères qui avait subi les foudres de son maître : punition, menace de renvoi, etc..., parce que sa rédaction après un texte de trois ou quatre lignes, se résumait à ceci : « Nous avons une poule noire. Elle a pondu. Elle a couvé. ») Et si la plupart des enfants ne craignaient les conséquences de leur acte, ils ne seraient guère plus loquaces dans leurs compositions françaises.

Comment les éducateurs ne sont-ils pas las de tous ces lieux communs, de ces expressions passe-partout ? Pensent-ils vraiment que le vocabulaire de l'enfant s'enrichit, en lui fournissant des mots qui ne répondent à rien dans son esprit, que son intelligence s'affirme en lui imposant des idées préparées par les adultes, et qui ne correspondent en rien à sa réalité ?

Qui me fera croire que les élèves de cette petite école de bled algérien, où l'on souffre de la faim, où le beurre est inconnu, puissent écrire d'eux-mêmes, ce que je trouve dans le cahier de ma nouvelle élève : « Maman est à la cuisine et finit les derniers préparatifs du repas. De dehors j'entends le grésille-ment du beurre qui fond dans la poêle... en entrant... je regarde avec envie la poule qui dore et les gâteaux qui croustillent !

École de perroquets... dans laquelle les enfants sont entraînés à n'être que les reflets des manuels et des maîtres sans que personne se soucie de savoir ce qu'ils sont vraiment. La preuve de ce psittacisme : deux jours après son arrivée, la « nouvelle » ayant entendu les textes libres de ses compagnes, en apporte un aussi... J'ai en ma possession son cahier de rédactions, elle n'a donc pu le compiler. Que nous apporte-t-elle ce 11 mars 1946 ? Un texte : « La veille de Noël ». Je prends son papier, je le compare avec la rédaction faite sur le même sujet le 9 janvier 1945. Jusqu'à la ponctuation qui est identique ! « Nous sommes à la veille de Noël, quelle joie ! A la maison chacun fait ses préparatifs, etc... » (La poule qui dore et les gâteaux croustillants font partie de ce morceau littéraire...) Plus d'un an après... la méthode de « rédaction spontanée » a du bon.

Et, refeuilletant le cahier, je me demande s'il faut s'indigner ou s'émerveiller du degré d'inconscience de la maîtresse qui, à la fin d'un devoir d'enfant de dix ans à peine, écrit : « De bonnes idées, mais attention au style ! » Ou bien « Des idées justes. De la vivacité, mais trop de mots. Écrivez moins et mieux ! » Et je comprends pourquoi je n'ai jamais su corriger les défauts que mes professeurs successifs ont toujours signalés dans mes devoirs de français — parce qu'ils bornaient leurs efforts à des phrases au tour plus ou

moins « ironique » et qu'ils se gardaient bien de me conduire vers une méthode de travail... Il était tellement plus simple de faire des annotations à l'esbrouffe sur mes copies... Et nous en sommes presque tous au même point : nous sommes arrivés à l'école avec des dispositions innées : elles se sont manifestées tout au long de la scolarité, dans la mesure où les différents exercices les sollicitaient. Mais nous n'avons rien acquis — nous ne nous sommes en rien améliorés — à part quelques chanceux. Le plus gros travail a été fait par nous, qui nous sommes cherchés à travers la matière scolaire, sans toujours arriver à nous trouver...

École de mensonge aussi..., *parée de loc et de clinquant*, qui s'imagine faire l'éducation morale de l'enfant parce qu'elle lui inculque des idées toutes faites, « comme il faut ». Vernis léger, qui s'écaille vite...

Sujet traité dans le cahier : « Un enfant fait la charité à un mendiant. Décrivez la scène. » Rien n'y manque, ni Pierre, « le fils du pâtissier » (dans ce bled où la plupart des enfants ignorent même le nom de ce personnage!), « qui se trouve dans la rue, sautillant et sifflant comme un oiseau, mais dont le visage s'attriste à la vue du mendiant », ni le goûter, « que sa mère lui avait donné et qu'il donne au pauvre en s'excusant de n'avoir que cela à offrir. Et il s'éloigne tout pensif en se disant à lui-même qu'il ferait la charité chaque fois qu'il verrait des pauvres... »

Le matin même, l'une de mes enfants a apporté un texte qui n'a pas été choisi, mais que j'ai conservé. Il s'intitule : « Un mendiant sous la pluie. »

Vendredi, au sortir de l'école, je me dépêchais d'entrer à la maison, car il pleuvait à verse et il faisait très froid. En galopant vers la maison, mon attention fut attirée et je sentis mon cœur se serrer à la vue d'un pauvre mendiant qui était tout recroquevillé sur le seuil d'une maison. Il était vêtu d'un pantalon en loques, d'une veste qui lui laissait la poitrine et la moitié du dos nus, tant elle était toute déchirée. L'eau ruisselait aux endroits nus du pauvre homme. Il tremblait comme une feuille. Il était maigre, pâle, il me fit tant de peine que je dis à ma voisine Pierrette M., qui descendait avec moi : « Regarde ce pauvre homme, comme il doit avoir froid ! Moi qui ai des vêtements si chauds, j'ai froid, que doit-il ressentir,

lui, qui est presque nu ! » Et nous continuâmes à descendre...

Combien ces réactions paraissent plus vraies ! Est-il besoin de vouloir susciter à tout prix des sentiments conventionnels, pratique qui à la longue permet l'élaboration de cette hypocrisie de façade qui fausse toute la société actuelle ? Au lieu d'accepter l'enfant tel qu'il est, avec ses réactions spontanées, ses dispositions naturelles, au lieu de voir la vie telle qu'elle est, on s'obstine à vouloir couler la matière enfantine dans un moule bâti à l'aide de poncifs, fort loin de la réalité ; on oblige l'enfant à devenir ce que les adultes ont décidé qu'il doit être.

Huit heures... l'entrée en classe... A peine le temps de s'installer et voilà les papiers qui sortent. Au début d'octobre, quand il s'est agi de démarrer avec ce C. M. 2^e année, rompu aux méthodes traditionnelles, j'ai eu bien du mal. Plus de deux mois de bataille soutenue, et bien souvent, le soir, je prenais l'irrévocable décision d'abandonner le lendemain les méthodes nouvelles et de reprendre le train-train routinier. Solution tellement plus facile. Mais, au matin, en reprenant contact avec la matière vivante, je repartais à la besogne... Sur une classe de quarante élèves, j'obtenais deux, trois textes, et quels textes ! « Un jour de grand vent ou de pluie. Portrait de mon chien. L'arrivée du train en gare, etc. » Toutes les « rédactions » des classes précédentes avec « les gouttes qui clapotent — le ciel gris qui se reflète dans les flaques d'eau boueuses et jaunâtres — les voyageurs qui sont comme des fourmis sur les quais — le panache de fumée et le point noir qui grossit », etc..., etc... Textes corrigés encore par les parents...

Patience, j'ai expliqué ce que devaient être les textes libres. Il m'a fallu redonner à ces enfants le désir d'exprimer leurs sentiments spontanés, de fixer sur le papier l'essence même de leurs préoccupations, de leurs conversations enfantines. Petit à petit, le climat s'est créé. Les textes alors sont venus, de plus en plus abondants, et j'ai eu là, devant moi, toute la vie, sans décors... Combien de fois ne me suis-je pas étonnée de ces confidences faites si naturellement, avec une sorte d'amoralité : larcins, tromperies, mensonges... et qui

ne choquaient personne! Quelle infinité d'occasions de redresser, de guider, d'essayer d'élaguer ce bosquet touffu, poussant dans toutes les directions avec vigueur. Et quel merveilleux moyen de connaître le milieu dans lequel mes fillettes vivent et de pouvoir ainsi les situer dans leur cadre! Là, aucun fard : la vie familiale, sociale, sentimentale de chaque enfant mise à nu — avec ses richesses et surtout ses mesquineries. Heurts incessants — remous — toute la vie quotidienne dans le ton d'une interjection, dans le contenu d'une petite phrase. Et j'admire la facilité de toutes ces petites bonnes femmes à ouvrir tout grand les portes de leur maison et de leur cœur.

Et je pense à la difficulté d'obtenir dans les classes traditionnelles une rédaction hebdomadaire de quelques lignes... Chaque jour, j'ai vingt-cinq à trente textes environ, une dizaine de fillettes sont des abonnées fidèles — un texte quotidien — mais, dans l'ensemble, j'ai plus d'un texte par semaine et par élève, et des textes de deux ou trois pages. Et celles qui éprouvent le besoin de s'exprimer, qui ont des dispositions innées pour la narration, trouvent un climat éminemment favorable au développement et surtout au perfectionnement de leurs tendances profondes.

Pour terminer, je citerai quelques textes pris dans notre journal scolaire imprimé. Je signale en passant que j'ai accepté de prendre un C. M. 2^e année de récupération : on m'a donné toutes les queues de classe qui n'auraient pu suivre les classes de C. E. P. E. et dont la plupart devaient quitter l'école l'an prochain. C'est dire que je n'ai pas un élément choisi... ou plutôt si, mais dans l'autre sens...

L. VINCENT.

Secrétaire du Groupe algérien
d'Éducation nouvelle, Blida.

MARIE-CLAUDE

Hier soir, ma petite sœur Marie-Claude, âgée de trois ans, se trouvait dans la chambre de mes parents. Ma mère était occupée à ranger dans l'armoire le linge qu'elle venait de repasser. Absorbée par son travail, elle avait complètement oublié la présence de Marie-Claude. Celle-ci en profita pour toucher à la lampe de chevet qui l'attire beaucoup.

Tout à coup, mon père survint et lui

dit d'une voix sévère : « Qu'est-ce que tu touches ? » Toute penaude, elle partit en pleurant. Un peu plus tard, quand nous fûmes à table, elle dit à mon père : « Pourquoi m'as-tu grondée tout à l'heure ? » Mon père qui avait de la peine lui dit doucement : « Il ne faut pas toucher la lampe, car tu la casserais. » Il la caressa et Marie-Claude sourit, consolée. (Lucienne D., 12 ans).

LE GIGOT

Un jour ma mère acheta un gigot, le fit rôtir et le plaça dans le buffet. (Cette histoire s'est passée quand Jeannot était petit.) Jeannot aimait beaucoup la viande. Il profita de l'absence de ma mère pour se régaler. Pour être plus tranquille, il s'enferma dans le buffet, mais un de ses petits pieds resta dehors. Au bout d'un long moment, ma mère s'aperçut de sa disparition. Elle demanda à mon père : « Tu ne sais pas où est Jeannot ? » — Non, non. Ils se mirent à sa recherche en appelant : « Jeannot! Jeannot! » M. Jeannot, qui était tranquillement occupé à déguster son gigot, ne répondait point. Mes parents avaient cherché partout sans résultat. Ils commençaient à s'inquiéter sérieusement quand mon père en passant devant le buffet vit le pied de Jeannot.

« Tiens! dit-il étonné, c'est le soulier de Jeannot! » Il ouvrit et vit mon frère la figure toute barbouillée d'huile et le gigot presque fini.

Il le sortit du buffet, lui lava la figure, lui donna une bonne fessée en lui disant : « Maintenant, va te coucher! » Jeannot alla se coucher en pleurant... (Odette R.).

UNE PUNITION

Un jour, ma mère me dit : « Josette, va acheter une livre et demie de côtelettes d'agneau », et elle me donna mille francs en me recommandant de ne pas les perdre. En rentrant à la maison, je l'entendis chanter de bon cœur et cela me suggéra l'idée de la taquiner.

Je cachai la viande dans l'escalier, et je m'avançai craintivement le long du mur parce que je la croyais sur le palier. Mais elle était dans la cuisine en train de laver le carrelage. Alors, je poussai doucement la porte et je dis d'une voix étouffée : « Maman, j'ai perdu l'argent avant d'arriver à la boucherie. — Aïe, Aïe, Aïe! Qu'as-tu fait? Comment as-tu fait? » s'écria-t-elle en s'arrêtant net de chanter et en s'avançant vers moi.

Je reculai et tout à coup, je tombai dans une bassine d'eau qui se trouvait là. Je lui avouai alors que je n'avais pas perdu l'argent, que c'était une farce. Sa colère contre moi augmenta (Josette V.).

Dimanche, Roland, le frère d'Hélène C., âgé de seize ans, étrennait pantalon, cravate, chemise, pull-over neufs.

Je revenais de la messe, en compagnie de Solange, quand je l'ai rencontré : quel « chiqué », mes amis ! Il relevait les jambes de son pantalon à chaque pas qu'il faisait. Il nous dit bonjour en mettant les mains dans ses poches et en prenant l'accent parisien. Le fou rire me prit, je fus obligée de le quitter, car je lui aurais éclaté de rire à la figure.

Vers cinq heures, quand il revint du cinéma, je le suivis chez lui et je me mis à le taquiner au sujet de son costume. J'aurais voulu le mettre en colère, mais il resta impassible (Éliane A.).

Modéré et encore à demi classique, l'essai de Mme Barra introduit avec prudence une amélioration sensible dans la pratique de la classe, nuance les procédés et s'attache à la qualité des résultats obtenus. On pourrait, dans l'exploitation du texte, imaginer des procédés d'enseignement individuel remplaçant la classe collective.

Compte rendu d'une expérience

I. — LA CLASSE.

Les élèves : seize fillettes, les plus retardées (mauvaise santé, mauvaise fréquentation, scolarité médiocre) du cours supérieur d'une école de la ville, avaient été groupées dans une salle de l'École normale d'Institutrices de Nîmes, afin de constituer un début de classe expérimentale des méthodes nouvelles.

La maîtresse : n'avait jamais pratiqué de façon systématique la technique du texte libre.

Le matériel : néant — ni imprimerie (commandée), ni polycopie.

II. — L'ORGANISATION.

a) Plus de rédactions imposées. Les élèves qui le désirent rédigeront librement, en classe ou à la maison, des textes sur des sujets de leur choix. Elles les déposeront sur le bureau de la maîtresse.

b) Deux fois par semaine, le lundi et le vendredi, l'après-midi de 13 à 15 heures : examen de ces travaux.

c) Le mercredi, aux mêmes heures, suite des travaux sur le texte de lundi.

Nota : Les après-midi seulement sont consacrées aux techniques nouvelles. Le milieu local les mardi et samedi, le texte libre les lundi, mercredi et vendredi.

A. — Le choix du texte

Pour cette première partie, j'ai suivi la méthode maintenant bien connue des imprimeurs.

Semaine du 20 mai. — Le dossier contient huit textes : La journée du lundi de Pâques au Mazet. — Si j'étais rivière. — Une belle journée de printemps. — Je suis matinale. — Vilain minou. — Un joyeux Noël. — A la recherche des fraises. — Miette et Tom. Chaque texte est lu avec le plus grand soin, la plus juste expression, par son auteur. Titre et numéro sont écrits au tableau. Vote au bulletin secret. Ballottage. Nouvelle lecture pour trois textes et désignation définitive : Si j'étais rivière, d'Arlette Sabatier.

B. — La correction du texte choisi

1. — J'écris le texte au tableau (orthographe correcte); pendant ce temps, les élèves vérifient si les conseils de style donnés au cours des précédentes leçons de correction ont bien été respectés.

SI J'ÉTAIS RIVIÈRE...

Au milieu d'un grand pré, d'une petite mare sort un filet d'eau qui serpente comme un ruban argenté. Plus loin, grossi par d'autres frères ruisseaux, ils forment tous réunis une jolie petite rivière.

Si j'étais cette eau transparente qui coule, que de belles choses je pourrais raconter ! Au fond d'un petit vallon j'entendrais le doux murmure de l'eau courant et heurtant les cailloux. Puis, quittant cet endroit resserré, je m'étalerais tout à mon aise dans les prairies; ici, je longerais une grande ferme, j'entendrais des coin ! coin ! coin ! joyeux de jeunes canards prenant leurs ébats, surveillés par leur maman.

Après avoir contourné la maison, je verrais un pittoresque petit pont de bois jeté en travers de la rivière. Au pied est attaché un amour de petite barque qui me fait envie, je voudrais l'emporter sur mes eaux claires. Je la bercerais lentement. Continuant ma route gaïement, je traverserais un petit village, j'écouterais les joyeux rires, les chansons accompagnées des pan ! pan ! pan ! des battoirs des laveuses.

Nonchalamment, j'errerais de-ci, de-là, et un beau jour j'irais me noyer dans les eaux profondes d'un grand fleuve (Arlette Sabatier).

2. — Plan général de notre séance de correction.

Le texte est étudié au point de vue de la *composition* (donne-t-il une sensation personnelle et vivante? Son plan est-il rigoureux?), mais surtout au point de vue du *style*, ici trois études essentielles :

a) *Recherche de l'originalité*, par la chasse aux « expressions toutes faites », aux épithètes « obligées » par l'emploi du mot propre, exact, imagé.

b) *Recherche de la concision*, par la chasse au verbiage, au trop grand nombre de mots, aux répétitions, aux verbes être et avoir, aux mots parasites, par l'emploi des constructions rapides.

c) *Recherche de l'harmonie* dans le choix des mots qui doit éviter les heurts, les dissonances, les monosyllabes en grand nombre, les répétitions de certaines voyelles, les *qui* et les *que*, etc..., dans la construction des phrases, qui doit être logique, équilibrée, cohérente.

3. — Texte définitif (définitif pour nos élèves et pour aujourd'hui).

SI J'ÉTAIS RIVIÈRE...

Ce sont les vacances de Pâques. Je me promène dans un grand pré non loin de Saint-Jean-du-Gard. A la limite des herbes et d'un jardin s'allonge une petite mare; il en sort un mince filet d'eau qui serpente et brille au soleil. A l'extrémité de la prairie, deux ou trois ruisselets se joignent à lui et tous réunis commencent à former la petite rivière qui traverse mon village.

Si j'étais cette eau transparente qui coule, que de belles choses je pourrais raconter!

Au fond d'un petit vallon, j'entendrais le doux murmure de l'eau courant et heurtant les cailloux. Puis quittant cet endroit resserré, je m'étalerais tout à mon aise dans les prairies. Ici, je longerais une grande ferme, j'entendrais des coin! coin! coin! joyeux de jeunes canards prenant leurs ébats en rond conduits par leur maman.

Après avoir contourné la maison, j'apercevrais le pittoresque petit pont qui saute la rivière. Au pied, un amour de petite barque se balance, attachée à un osier. J'en ai bien envie. Je voudrais l'emporter sur mes eaux claires; je la bercerais doucement...

Continuant ma route gaiement, je traverserais un village. J'écouterais les joyeux rires, les chansons entrecoupées des pan! pan! pan! cadencés et sourds des battoirs des laveuses.

Nonchalamment, j'errerais de-ci, de-là,

entre les collines, à travers les plateaux, les plaines et un beau jour, j'irais me noyer dans les eaux profondes d'un grand fleuve.

A ce moment devrait intervenir l'impression du texte. Pour l'instant, l'auteur le recopie sur le cahier journal de la classe, alors que les autres font de même sur leur cahier personnel.

C. — L'exploitation du texte choisi

Sur ce point, à mes yeux essentiel, trop rares sont les suggestions précises que fournissent ouvrages, brochures et articles. Après quelques tâtonnements, voici comment j'ai, provisoirement, réalisé cette exploitation méthodique.

Autour du texte choisi gravitent tous les exercices dits littéraires.

Séances de lecture. — Les enfants cherchent dans leur livre de lecture, dans la bibliothèque, dans le fichier de français en élaboration, des textes se rapportant au thème adopté : *Si j'étais riche* (J.-J. Rousseau); *Si j'avais des ailes* (Lavisse); *Si nous faisons un héritage* (G. Duhamel); *Si je prenais un métier* (P. et V. Marguerite). Tous ces textes sont lus et leurs qualités de style et de pensée senties et dégagées.

Étude de la grammaire. — Que nous faisons porter à la fois sur le texte choisi et sur les textes des grands écrivains retenus en lecture et qui conserve nettement l'allure de leçon classique suivant la méthode active.

Schéma de la leçon du 20 mai.

Leçon de révision : le groupe du nom, le groupe du verbe.

I. — *Le groupe du nom.* Arlette décrit une rivière au début de son cours : « Un mince filet d'eau qui serpente et brille au soleil », « c'est un filet ». Ce nom est précisé par un, par mince, qui sont des adjectifs et articles, par « qui serpente et brille au soleil » qui forme deux propositions rattachées au nom filet par le pronom relatif qui.

Rousseau situe sa maison « sur le penchant de quelque colline bien ombragée ». Le nom penchant est précisé par toute une expression formée elle aussi d'un nom et d'adjectifs.

Conclusion. — Autour du nom se groupent fréquemment des mots qui en précisent le sens : articles, adjectifs, participes, noms compléments, propositions relatives.

Applications :

a) Dans le texte de Duhamel, deuxième paragraphe, relevez les mots qui précisent ou développent le sens des noms; indiquez leur nature.

b) Dans le texte de Lavis, soulignez toutes les propositions relatives et encadrez le nom complété.

II. — *La fonction du groupe*, et III. — *Le groupe du verbe*, sont étudiés suivant la même méthode, qui s'appuie directement sur les textes choisis.

Étude du vocabulaire d'après les principes exprimés par les I. O. de 1938.

Schéma de la leçon du 23 mai.

1. — Texte d'A. Sabatier : « Après avoir contourné la maison, j'apercevrais le pittoresque petit pont de bois qui saute la rivière. »

Étude de l'adjectif *pittoresque*.

2. — Texte d'A. Sabatier : « Nonchalamment j'errerais de-ci, de-là, entre les collines, à travers les plateaux, les plaines. »

Étude du verbe *errer*.

3. — Texte de J.-J. Rousseau : « Sur le penchant de quelque colline bien ombragée, j'aurais une petite maison rustique. »

Étude du mot *penchant* et de l'adjectif *rustique*.

4. — Texte de Duhamel : « Toute la famille entrait en éruption, une éruption de projets. »

Étude du nom *éruption*.

Étude de la phrase et travail du style.

— Ici encore, en étroit accord avec les directions officielles, nous avons fait résumer en deux phrases le texte de Rousseau.

a) La maison qu'il voudrait posséder — travail collectif.

b) la vie qu'il y mènerait — travail individuel.

Enfin, *séance d'orthographe*, qui, cette semaine-là, avait pris une allure plus systématique que d'ordinaire : étude de l'articulation ss. Examen des textes — règles — listes de mots à retenir.

Ainsi qu'on vient de le voir, l'exploitation du texte libre ainsi conçue n'éloigne pas sensiblement des exercices et leçons à allure nettement orthodoxes.

J'ai voulu en effet, par cette première tentative, éprouver ce qui me paraît une vérité féconde : il est possible d'utiliser simultanément d'une part, le vif intérêt créé par l'expression libre des enfants et leur libre choix et, d'autre part, l'efficacité d'exercices plus méthodiques conçus par l'adulte pour former et enrichir l'esprit de l'enfant.

Ainsi me paraissent écartés les dangers qui menacent souvent les méthodes libres d'expression (superficielles, peu efficaces) comme ceux qui paralysent les méthodes traditionnelles (manque d'intérêt).

La faible durée de l'expérience (sept semaines) ne permet pas de juger pour le moment cette conception par une confrontation précise des résultats. Il est toutefois certaines constatations que je signalerai pour conclure.

a) Toutes les élèves ont présenté des textes : 2 élèves, 14; 2 élèves, 12; 2 élèves, 11; 1 élève, 9; 3 élèves, 7; 5 élèves, 5; et 1 élève, 3. Ce qui donne un rendement quantitatif supérieur à la normale.

b) Le choix des élèves a toujours été libre. Une élève, la mieux douée, a bien eu quatre textes retenus, mais une autre en a eu deux, et cinq en ont eu un chacune.

c) Tous les textes ainsi présentés, même quand ils sont faits à la maison, ont un caractère personnel (vivant, pittoresque, vécu) très net.

d) Loin d'éprouver une lassitude quelconque, toutes les élèves, même les moins douées, n'ont cessé de manifester leur plaisir de s'exprimer ainsi librement.

e) L'intérêt initial n'a jamais diminué au cours des exercices plus traditionnels de l'exploitation du texte.

N'est-ce pas là un ensemble de premiers résultats fort encourageants? Lorsque les élèves *travaillent*, et *travaillent avec plaisir*, combien devient aisée la tâche de la maîtresse! C'est une joie pour elle que de se documenter, de préparer, d'essayer ou d'improviser, et l'atmosphère de sa classe se trouve complètement changée.

Certes, de nombreux problèmes devront sans doute recevoir une solution, des obstacles devront être écartés, des difficultés vaincues, mais personne ne prétend qu'il soit aisé d'enseigner le français à nos élèves. Par contre, cette expérience m'a pleinement convaincue que dès le départ se trouvent réalisées, par le texte libre et son exploitation méthodique, les conditions indispensables du succès.

J. BARRA,
Institutrice à Nîmes.

Enquête sur les textes libres

I. — LES SUJETS TRAITÉS.

Cette enquête porte sur tous les sujets d'une année dans deux classes, l'une rurale, l'autre urbaine.

Plus de la moitié des textes puisent leur inspiration dans la relation d'événements quotidiens dans lesquels l'enfant a pris une part active. Ces textes se rapportent beaucoup plus à la vie de l'enfant qu'à la vie de l'école. Viennent ensuite, à peu près à égalité (de 5 à 10 % des textes de chaque catégorie) : des confessions ou des récits présentant une trace de phénomènes affectifs bien marqués; des enquêtes de groupe sur le village ou la ville ou des récits d'incidents de la rue; des farces faites par les enfants ou dont ils ont été témoins; des poésies ou des textes en prose traduisant le sentiment de la nature, des récits d'imagination (rêves racontés et interprétés, contes et inventions).

II. — LE CHOIX DES ENFANTS.

Il semble que les enfants ne soient pas tellement sensibles à la forme : des élèves bien doués en français voient leur article écarté si le sujet n'est pas intéressant (mais on a constaté le contraire, au début, dans une classe urbaine de garçons). Des articles médiocres ont été retenus parce que l'auteur avait su montrer quelque chose de plaisant (course improvisée sur le dos d'une vache, chute de bicyclette, partie de pêche — racontées de façon amusante et réussissant à faire rire la classe).

Le choix des enfants varie beaucoup avec l'âge : les petits (moins de dix ans environ) votent pour eux ou pour le camarade qu'ils préfèrent, sans trop se soucier des mérites du texte, alors que les plus grands sont objectifs.

III. — LA CONTAGION DANS LE CHOIX DES SUJETS.

Il est certain que l'imitation joue un grand rôle. Dans une classe où les premiers textes libres retenus ont été des récits de farces, il y eut une vraie épidémie et le maître dut intervenir. Il écrit : « Ayant eu l'impression que les enfants faisaient des farces pour les raconter, maître et élèves se mirent d'accord pour décider de ne plus retenir ce qui était contraire à la morale. » Une fil-

lette compose une poésie à la lecture d'un journal de correspondant, son texte plaît et on le choisit, la semaine suivante, tous les élèves présentent une poésie.

IV. — LE BESOIN D'ÉCRIRE.

On peut se demander dans quelle mesure les enfants éprouvent le besoin d'écrire, à quel point ils se libèrent en écrivant. Au début, il est difficile d'obtenir des textes, mais il faut vaincre des habitudes acquises à l'école. Pour se renseigner, on a donc posé des questions à des enfants qui sont absolument libres avec leur maître et disent ouvertement ce qu'ils pensent.

— Aimez-vous écrire des articles comme vous le faites cette année ou voulez-vous refaire des rédactions comme auparavant? Les dix-huit élèves de la classe répondent unanimement en faveur des textes libres.

— Pourquoi écrivez-vous des articles? N'est-ce pas pour avoir la joie de voir votre article retenu, votre nom imprimé sur le journal... parce que vos parents sont contents? Continueriez-vous à écrire si les noms ne figuraient plus au-dessous des articles ou si on ne les imprimait plus?

Sept enfants avouent qu'ils écrivent pour voir leur article et leur nom figurer au journal. Onze écrivent « parce qu'ils ont des choses à raconter aux autres camarades », ce qu'ils écrivent, c'est ce qu'ils raconteraient spontanément aux camarades en arrivant à l'école le matin. D'ailleurs, la plupart des enfants viennent en classe avec deux ou trois textes, alors qu'un seul suffirait s'ils étaient contraints et n'écrivaient que pour se libérer de leurs obligations envers le maître.

A la question : dites ce qui vous fait le plus plaisir : avoir votre texte retenu et imprimé ou intéresser vos camarades même si l'article ne doit pas être choisi? Quatre élèves disent préférer être imprimé et quatorze aiment mieux intéresser leurs camarades.

— On a demandé aux enfants combien de fois ils désiraient qu'on fasse des textes libres dans la semaine. Les dix-huit élèves consultés ont choisi deux textes par semaine en donnant comme raison : « On n'a pas toujours à raconter. » D'autres ajoutent : « Il ne faut pas nous gronder si on saute une fois,

c'est qu'on n'a rien à dire. » Mais deux élèves ajoutent : « Il faut punir ceux qui n'écrivent jamais rien. » Cette question amenée en discussion publique rallie tous les suffrages pour la punition, mais infligée seulement au bout de deux semaines. Curieuse mentalité des enfants!

V. — LES AVANTAGES DE L'IMPRIMERIE.

Au début, les enfants polycopiaient leur journal, maintenant ils l'impriment, ils peuvent donc dire leur préférence : à l'unanimité, l'impression est choisie : « C'est plus propre », « c'est

un vrai journal et non plus une sorte de cahier » et « c'est nous qui le faisons tout seuls ». Le travail lui-même de composition plaît aux enfants, aucun ne regarde à venir en dehors des heures de classe pour finir un travail, tirer les exemplaires à la presse ou distribuer les caractères dans la casse. Dans les journaux des correspondants, la faveur va aussi aux exemplaires imprimés, on aime beaucoup moins ce qui garde un caractère scolaire et éloigne du vrai journal.

GRUPE D'ÉTUDES DE LANGRES.

Dessin et texte libres

J'ai été au bal.



Hier, j'ai été au bal. Je me suis bien amusé. J'ai regardé sur le comptoir. J'ai vu des paquets de bonbons à vingt-cinq francs. Maman n'a pas voulu que j'en achète. Elle m'a dit qu'elle en achèterait quand

ce serait moins cher. L'autre jour, quand elle y avait été, elle m'avait pourtant rapporté des bonbons. Elle m'a dit qu'elle m'en amènerait une autre fois (J. F., cours élémentaire).

L'INDIVIDUALISATION DU TRAVAIL

La revue n° 4 de *Méthodes Actives* a montré comment l'on pouvait individualiser le travail dans le déroulement normal des programmes, et faisait porter ses exemples sur le bloc de leçons de la semaine, leçons portant sur le français, le calcul, l'histoire, la géographie et les sciences. Les élèves avaient à travailler tous les mêmes sujets. Ce plan de travail peut être étendu et avec davantage de variété, de spécialisation.

Voyons maintenant comment il est possible de faire travailler des élèves sur des *sujets totalement différents* et qui ne sont plus groupés en un centre d'intérêt... Notre centre d'intérêt, ce peut être tout le français ou tout le calcul, et nous décomposerons chacun de ces blocs de façon à fournir à chacun sa tâche; et c'est ici qu'interviendront les fichiers auto-correctifs.

Nous prévoyons des tâches individuelles représentées chacune par un fichier afin que l'enfant puisse travailler de préférence la matière où il désire se perfectionner, et ainsi les uns seront occupés au fichier d'orthographe de règles pendant que d'autres étudieront l'orthographe d'usage, vocabulaire, conjugaison.

Notons qu'il ne s'agit pas d'imposer à un enfant l'étude de quelque chose qui le rebute, mais de lui en faire comprendre la nécessité, d'éveiller en lui le désir de se perfectionner, sinon nous n'aboutirions qu'à un échec.

Pour le français, donc — et cela est question d'appréciation purement personnelle —, nous envisagerons huit fichiers : orthographe d'usage, orthographe de règles, vocabulaire, conjugaison, concordance des temps, analyse logique, analyse grammaticale, composition française.

Pour le calcul, nous aurons aussi des fichiers multiples. C'est-à-dire, en plus des fichiers opérations et problèmes, un par catégorie : intervalles et points de division (avec application aux clôtures), périmètres, surfaces, intérêt, volumes, pourcentages, fractions, etc...

Je prévois la critique qui s'élève :

mais cela fait un nombre incalculable de fichiers. Non, il n'y en a pas plus que si chaque élève en avait un à son nom. La seule différence réside en ce fait qu'un fichier, au lieu de porter le nom d'un élève, porte celui d'une partie déterminée du français et du calcul.

Il est aisé au maître, avec un cahier à double entrée, de vérifier les étapes successives. A gauche, une marge est réservée aux noms des enfants; en tête de chaque page figure le titre de chacun des fichiers. En regard de chaque nom, on peut alors marquer le numéro de la fiche à laquelle l'enfant s'est arrêté. On aura par exemple, à la première page, la disposition suivante :

Orthographe d'usage

Dupont : 5 — 12 — 18.

Durand : 6.

Lenoir : 4 — 11.

Cela signifie que l'élève Dupont, en trois étapes, est arrivé à la fiche 18 d'orthographe d'usage, alors que Durand s'est arrêté à la fiche 6. Chacun d'eux devra continuer à étudier les fiches qui suivent jusqu'à ce qu'il ait réalisé des progrès décisifs.

Les fichiers peuvent, ou bien comporter la fiche réponse après la fiche demande (l'élève se corrigeant alors immédiatement), ou bien ces réponses seront groupées dans deux ou plusieurs fichiers que l'élève ira consulter.

Nous venons de voir comment il est possible d'envisager l'étude du français et du calcul en se limitant à des objectifs précis, nous verrons dans un prochain article comment on peut concevoir les fiches dans ces différentes catégories.

Mais ici, comme pour le dessin tout à l'heure, les éléments seront ces *fichiers individuels*, la synthèse, ce seront les problèmes, la dictée et la composition française qui constitueront l'aboutissement de toutes nos études fractionnées.

E. OCHSENBEIN,
Directeur d'École.

EXPERIENCES ET REALISATIONS

La coopérative scolaire de la Vendelée (Manche)

Une école mixte à classe unique, avec en moyenne cinquante-cinq élèves inscrits et rarement moins de cinquante présents aux jours d'inspection : l'institutrice ne manquait pas de besogne, et il lui fallut tout le zèle et la conviction de sa jeunesse pour mettre sur pied, au début de la guerre, une coopérative scolaire. Sans crédits officiels, elle ne pouvait se résoudre à accomplir sa tâche dans le dénuement trop habituel aux écoles rurales : elle rêvait d'embellir sa classe, d'avoir une bibliothèque scolaire, de faire réaliser par les petits des travaux d'aiguille ou de pinceau où se révèlent si heureusement leurs dons.

**

Les fonds de démarrage furent obtenus grâce à une séance de *guignol*. Ils servirent à acheter une grosse lapine, et dès lors la coopérative vécut des cotisations de ses membres et du produit de la vente des petits lapins. Si gentiment fut présentée la requête des jeunes propagandistes que toutes les familles, toutes les notabilités locales — y compris M. le Curé — eurent à cœur de verser les cinq francs du membre honoraire. Les clients ne manquèrent jamais pour les petits lapins que l'on vendait dès qu'ils pouvaient se séparer de la mère, et cette ressource fut aussi régulière que la fécondité de la grosse lapine. A tour de rôle, des équipes d'enfants étaient chargés de l'entretien du clapier et de l'approvisionnement en herbe. Les premiers résultats de leurs soins furent bientôt appréciables :

En 1942, la bibliothèque comptait déjà quatre-vingt-cinq volumes que les familles renaient avec autant d'impatience que les enfants. On achetait de la peinture et des pinceaux qui servaient chaque jour aux grands et aux petits, des stores de toile pour la grande baie ensoleillée donnant sur le jardin, des bancs pour le préau, des outils de jardinage, et on projetait de fleurir toutes les fenêtres. A ma visite de printemps

1944, les jardinières rectangulaires, réalisées par un artisan du village et peintes par *Mademoiselle* aidée des grands, s'ornaient de précieuses cultures : le père de l'institutrice est un artiste en matière d'œillets et de géraniums.

Vinrent les mois de juin et de juillet 1944, où toute cette zone du Cotentin fut si cruellement ravagée. Un peu à l'écart de la route de Cherbourg à Coutances, l'école ne souffrit pas trop, mais les 4.500 francs que la coopérative avait en caisse furent volés. Il fallut repartir à zéro, ce que l'on fit avec vaillance, et, cette année, l'état financier permet à nouveau des réalisations : on achète une pierre à polycopier, on caresse un projet d'excursion au Mont-Saint-Michel.

**

L'exposé des résultats pourrait donner à tort l'impression que tout fut aisé dans cette œuvre. Il n'en est rien, et je reçus plus d'une fois les confidences d'une institutrice écrasée par la tâche à laquelle elle se donnait jusqu'à la limite de ses forces et à qui le mauvais vouloir d'un maire sans doute jaloux des initiatives de l'école refusait l'ouverture d'une classe créée depuis 1942. La force de continuer, elle la trouvait dans son amour des enfants si confiants, épanouis autour d'elle, dans la joie de projeter et de réaliser.

Enfin, la *Libération*, en donnant à la commune un maire jeune, un « parent d'élève » a changé les choses. La deuxième classe s'est enfin ouverte. L'école, en raison de ses réalisations dans l'ordre de la coopération, a eu l'insigne honneur d'être adoptée par l'*Ecole Roosevelt* dans le Michigan. En octobre dernier, M^{me} Angela F. Wrinthrop, déléguée de la Fédération Américaine de secours aux enfants, est venue visiter la Vendelée, porteuse de vêtements chauds pour les enfants. Ceux-ci avaient appris à

son intention des chants; ils entretiennent avec elle et des écoliers américains une correspondance dont ils sont très fiers et ils ont eu le joli geste d'adresser au domicile parisien de leur visiteuse, pour Noël, un beau bouquet de gui, avec le récit de la fête qu'ils avaient réalisée.

Ainsi s'achève, en ces gestes de courtoisie, l'éducation de la sociabilité de ces petits paysans normands. Peu portés certes par leur nature et leur éducation première à être expansifs et désintéressés, ces filles et ces garçons ont appris

par la pratique de la coopération, à s'efforcer tous ensemble et d'un même cœur. Leur goût du travail bien fait, leur fierté d'une école accueillante et qui est un peu leur œuvre, leur désir d'entretenir des relations amicales avec des enfants d'Outre-Atlantique ne les ont-ils pas arrachés à leur vie prosaïque et particulariste qui est trop souvent celle des petits ruraux ?

H. BRULÉ,
Directrice de l'Ecole Normale
d'institutrices de Tours.

LES MARIONNETTES

Les marionnettes peuvent être un centre d'intérêt passionnant à la portée éducative, large et profonde. Avant de lancer un groupe d'enfants dans cette activité, il importe de se garder à la fois d'une ambition excessive et d'une excessive modestie.

Que l'éducateur évite tout d'abord de confondre la vraie riche et saine marionnette avec ces pseudo-guignols de pacotille aux corps difformes, aux histoires navrantes, au langage vulgaire qui hantent les fêtes foraines et les préaux d'école en maintenant soigneusement le goût de leur public à l'abri de toute poésie, comme si leur rôle était de protéger pour l'avenir l'art des chromos et des bazars et la moralité douteuse des « journaux pour enfants »...

Les marionnettes sont plus exigeantes. Elles réclament de leurs jeunes acteurs bien du soin et de la patience, bien de l'imagination et de l'enthousiasme, car ce serait passer à côté d'une possibilité éducative extrêmement précieuse que de se contenter du spectacle de marionnettes pour enfants préparé par des adultes. Certes, il n'est pas interdit à des adultes de présenter à des enfants un spectacle intéressant et joyeux, mais quel que soit le plaisir que ces enfants y éprouveront et le profit qu'ils pourront en tirer, ils préféreront sans doute au rôle passif de spectateur le travail vivant, varié, passionnant du jeune marionnettiste.

Et c'est là qu'il faut faire confiance au génie enfantin. L'art du marionnettiste, parce qu'il exige de fantaisie, de souplesse, de gaieté et d'audace, semble réservé tout spécialement à la jeunesse. Mais il faut également se garder de dépasser les possibilités enfantines. C'est pourquoi il n'est pas indiqué de proposer aux enfants d'âge scolaire de se lancer dans les marionnettes à fil ou à clavier trop difficiles à fabriquer, à manipuler, à animer et dont les gestes stylisés et analytiques ne sont pas toujours à la portée du pouvoir d'abstraction des moins de quinze ans.

Et parmi les marionnettes à gaine elles-mêmes, certaines ne sont pas accessibles aux enfants : ce sont celles dont les têtes en bois tourné ou en bois sculpté sont trop lourdes à manœuvrer et trop difficiles et même dangereuses à fabriquer!... L'idéal est que chaque marionnettiste fabrique lui-même les poupées qu'il manipule en les adaptant à sa taille, à sa force et à ses possibilités propres d'expression. Aussi chaque personnage d'un jeu de marionnettes serait deux fois la créature de celui qui l'anime : par son apparence physique et par le caractère et la vie qu'il en reçoit... C'est ainsi qu'au sein des marionnettes, une jonction s'opère entre les travaux manuels et les jeux dramatiques, pour le plus grand profit de l'un et de l'autre.

La marionnette à gaine

Avant de devenir cet enchanteur que doit être tout marionnettiste il faut, comme un enfant curieux, chercher le secret des petites fées. Démontons donc la marionnette à gaine (fig. 1).

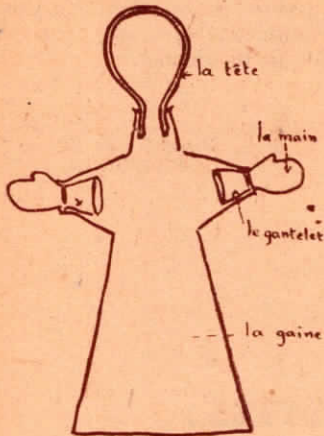


Fig. 1 - Anatomie de la marionnette à gaine

La tête, aussi légère que possible, est creusée d'une cavité dans laquelle le doigt du manipulateur peut pénétrer jusqu'au milieu de la deuxième phalange.

La gaine représente le corps de la marionnette, c'est de la main qui la gante qu'elle reçoit le mouvement et la vie. Cette gaine est recouverte d'un costume approprié.

Les mains de la marionnette fixées à l'extrémité des manches de la gaine sont animées grâce à des gantelets adaptés aux doigts du manipulateur.

Mais avant de se lancer dans la fabrication d'une marionnette, il est important de partir avec des idées précises. Le mieux est de ne créer une marionnette que dans le but bien déterminé de représenter un certain personnage. Lors, sachant bien ce qu'on veut faire, on peut sans trop de difficultés, dessiner ce projet. Pour dessiner ce projet, il ne suffit pas de croquer la tête. Les vêtements ont au moins autant d'importance. Et ce qui est essentiel, c'est que la tête et le costume ne soient pas disparates. Si la tête est une belle caricature bien schématique, bien expressive, de grâce, ne l'affublez pas d'un costume rococo ! L'ensemble d'une marionnette s'embrasse d'un seul coup d'œil. Que cet ensemble soit

harmonieux, qu'il présente une unité. Il ne faut pas oublier non plus que chaque poupée est destinée essentiellement à agir et à être vue d'assez loin. Le spectateur n'a ni la possibilité ni le temps d'examiner et de saisir certains détails subtils. Au cours d'une conversation tranquille, on a peut-être le loisir d'admirer un à un tous les bijoux d'une grande coquette, mais Marionnette demande à être saisie, reconnue, suivie d'un seul regard.

Dans son visage, il suffit d'un détail important, mais net et caractéristique. Ce sera le long nez de la curieuse, le chignon de la concierge, ou bien les oreilles ahuries de Simplet. Pas de taches minuscules de couleur. Quelques masses nettes, quelques traits décisifs accrochant la lumière sans l'émettre. La marionnette est plus proche de la caricature que de la peinture réaliste. Il n'y a qu'un point sur lequel elle ne transige pas, c'est celui des proportions générales du visage humain. Que la bouche soit mal placée, et voilà une expression complètement gâchée, que les yeux s'écartent trop largement l'un de l'autre, et voilà un personnage grenouillesque qui aura bien du mal à se faire admettre par l'imagination la plus vertigineuse.

Dans le costume, les préoccupations sont les mêmes. Des couleurs franches, parfois même un peu outrées, mais qui se heurtent harmonieusement. Pas trop de falbalas, rien qui alourdisse la ligne générale, et toujours un ou deux détails typiques soigneusement mis en valeur : le fichu de la commère, le tablier du jardinier ou le sac noir du charbonnier.

Mais cette recherche de la simplicité, du dépouillé et de l'harmonie n'exclut pas, bien au contraire, un souci un peu tatillon du fini et du figolé. Les traits de la tête doivent être nets, la peinture soigneusement étalée, la chevelure collée avec délicatesse, les coutures de la gaine ont besoin d'être rabattues ou au minimum surfilées et les revers du veston s'accommodent fort bien d'un biais méticuleux. L'œil du spectateur saisit difficilement les détails excessifs, mais on n'obtient des lignes nettes qu'avec un travail parfaitement fini. D'ailleurs, question plus vitale encore, il suffit d'une couture mal arrêtée pour rendre une marionnette impossible à manipuler.

De même que chaque poupée doit faire un tout harmonieux et significatif, les poupées d'une même pièce doivent faire un ensemble équilibré. Leur taille, leur teinte, leur style ne doivent pas être disparates, et si une marionnette est nettement plus grande ou plus colorée que les autres, il faut que ce soit dans un but dramatique précis. L'idéal n'est pas de faire monotone, mais de réaliser une unité, que les pou-

pées avec toute la variété et toute la fantaisie possible demeurent vraiment dans le même ton.

La tête de marionnette

Il y a une infinie variété de têtes de marionnettes : têtes de tailles, de formes diverses, construites avec des matériaux d'origines différentes. Un élément demeure stable néanmoins, c'est leur principe de construction. Ces têtes, destinées le plus souvent à être animées par l'index du manipulateur, comportent à l'intérieur une cavité en forme de tronc de cône où le doigt s'ajuste. Elles doivent être aussi légères que possible.

Quels matériaux employer ? Puisqu'il s'agit de marionnettes destinées à être manipulées par des enfants, il est préférable de s'en tenir aux têtes de chiffons ou de pâte de papier.

Quelles dimensions donner à ces têtes ? Cela dépend de la taille de celui qui les animera. Pour un adulte, la tête, cou non compris peut avoir douze centimètres de hauteur. Pour un enfant de six ans, cinq centimètres suffisent.

Forme variable, forme en rapport avec le caractère du personnage. Il existe, dit-on, une science précise qui juge les gens selon leur visage. Nous n'irons pas jusque-là, mais nous aurons garde de ne pas donner le front vaste du savant ni les bajoues du vieux gourmand à qui ne les mérite pas. Pour commencer, et surtout si nous n'avons pas dix ans, nous nous

contenterons de la bonne simple tête ronde ou ovoïde, et puis, après nous aurons plus d'audace. Nous nous lancerons dans la fabrication de la tête en forme de bûche de Pinokio, de la tête cubique du robot ou de la poire confortable du bourgeois louis-philippesque.

Cette masse généralement modelée, cousue ou sculptée selon qu'il s'agit d'une tête de pâte, de tissu ou de bois, il faut lui fournir et disposer comme il convient tous ces organes sensoriels variés qui lui donneront figure humaine. Nous avons besoin pour cela d'examiner un vrai visage de chair (fig. 2). Certaines proportions ne



Fig. 2

Il faut tout de même respecter certaines proportions

varient guère. La ligne des yeux occupe le milieu de la hauteur totale de la tête.

L'extrémité supérieure de l'oreille est au niveau de l'œil. La bouche s'ouvre légè-

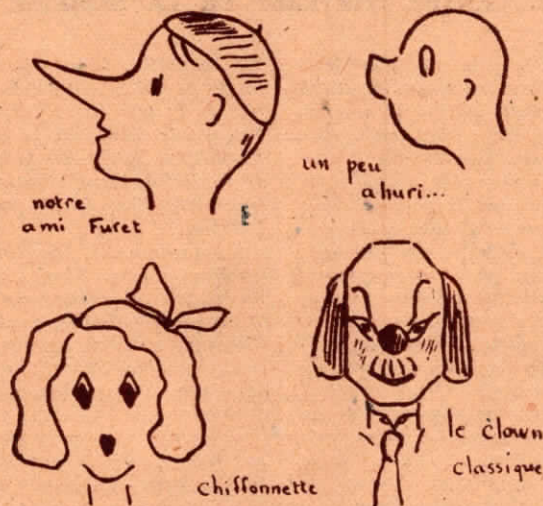


Fig. 3
Quelques expressions

rement au-dessous du milieu de l'espace nez-menton. De profil, l'oreille est placée à égale distance du nez et de l'occiput. Ces proportions essentielles respectées, que la fantaisie se donne libre cours ! La forme du nez, l'ouverture des yeux, le volume des joues, l'attache des oreilles, tous les détails peuvent être l'occasion d'exagérations humoristiques et d'essais expressifs dans lesquels les enfants ont plus d'audace et d'ingéniosité que la majorité des adultes. Évidemment, pour que ces traits caricaturaux aient une valeur, il faut qu'ils correspondent au caractère du personnage représenté. Et c'est en observant autour de soi la foule des gens côtoyés qu'on peut enrichir le bagage de ses responsabilités expressives. C'est ainsi qu'un jour, des mains d'une équipe de garçons, naquit une tête de jardinier qui avait le nez de l'un, le menton de l'autre et les deux oreilles percées, car ce qui entraînait par l'oreille droite devait sortir par l'oreille gauche (fig. 3).

Les caractères d'une tête peuvent être accentués ou atténués par la peinture. C'est dire combien cette partie du travail demande de précautions. Que la couleur

soit bien franche, étalée avec netteté, et répartie sans que le hasard joue un rôle trop important. Le blanc des yeux demande généralement à être assez large pour accentuer l'expression du regard, et le dessin de ses contours, comme de juste, dépend du caractère à obtenir. Certains attributs peuvent être collés ensuite : les sourcils, la moustache, la barbe, la chevelure dont la teinte, la disposition et la nature sont autant de nouvelles possibilités fantaisistes. Les matériaux à employer sont nombreux et variés : laine, fourrure, ficelle, étoupe, ouate, frisons, glands de cordelières, etc..., jusqu'aux bas de soie détricotés qui imitent si merveilleusement l'indéfrisable trop sec.

Tout cela permet bien de la variété. Néanmoins, beaucoup de caractères de la tête de marionnette sont fonction de la matière première employée : pâte de papier, tissu, bois, chaque race de marionnettes a ses possibilités particulières.

(A suivre.)

SIMONE et JACQUES LACAPÈRE.

Choses d'hier

LE CENTRE D'INTERET DE LA SEMAINE

Les élèves finissaient de recopier leur rédaction sur le cahier, en s'appliquant à l'écriture et en prenant garde de ne pas laisser trop de fautes, car c'était, en vérité, une bonne classe et de bons élèves.

« Faites le portrait de votre maman » : le sujet était banal, mais il prenait dans cette classe une valeur originale, puisqu'il s'agissait de fillettes séparées de leur maman, placées pour un an à la campagne dans une région privilégiée où elles retrouvaient de bonnes joues rouges. On s'attendait donc chez ces petites filles exilées à trois cents kilomètres de Paris, privées de la vie familiale depuis de longs mois, à une certaine émotion au souvenir de la maman à qui, chaque semaine, elles écrivaient avec attendrissement. Et voilà le début de l'un des meilleurs devoirs (à quelques fautes d'orthographe près...) :

« Maman, tu es née le 21 juin 1919 et maintenant, tu as grandi, tu es ma mère.

Tu es petite, tu as les cheveux blonds et les yeux bleus. Tu travailles toute la journée et le soir tu es bien fatiguée. Le matin, tu te lèves, tu te débarbouilles et tu t'habilles. Après, tu fais le petit déjeuner. Je t'entends dans la cuisine et, après quelques minutes, je ne peux me retenir, je t'appelle... »

Naturellement, ce texte vous rappelle quelque chose. Alors, tournons ensemble les pages du cahier de Claude : nous y trouvons des dictées : « Maman, par Ch.-L. Philippe », dont quelques lignes évoqueront immédiatement le souvenir si, par aventure, vous aviez oublié ce texte bien connu :

« Maman, tu es toute petite, tu portes un bonnet blanc, un corsage noir et un tablier bleu. Tu marches dans notre maison, tu ranges le ménage, tu fais la cuisine... »

En quatre rations, dans la semaine, le

texte célèbre a été dicté aux enfants, on a lu en classe tous les extraits du livre de lecture qui se rapportent à la maman, on a appris une récitation : « *A ma mère...*, de Th. de Banville », et les leçons de morale, chantant l'amour maternel, se sont traduites par de belles maximes calligraphiées chaque matin en tête du travail de la journée. De tout cela, l'élève a facilement tiré une page de rédaction, imitant le style de Ch.-L. Philippe, glanant çà et là quelques expressions pour enrichir l'ensemble. Le résultat ? Des fillettes écrivent — en français convenable, certes — une page insipide sur une maman conventionnelle dont le portrait ne présente aucun caractère particulier. Et il n'est même pas assuré que l'image de leur mère ait été évoquée par les fillettes, tant il est admis qu'à l'école on ne livre rien de personnel.

A quoi bon se donner tant de peine pour doter les enfants des techniques qui doivent leur permettre de s'exprimer (grammaire, syntaxe, orthographe...) si on fournit aussi les idées toutes faites et

si on n'exprime rien de soi ? Dans la pratique appelée *centre d'intérêt de la semaine* par les journaux pédagogiques, il y avait sans doute une bonne intention et elle avait été admise comme un dogme par presque tous les maîtres. Elle a conduit, déformations et routine aidant, à transformer la composition française en exercice de mémoire, les enfants en perroquets dociles. Quelle valeur peut bien avoir, à ce prix, une certaine perfection de la forme obtenue par les élèves les mieux doués ? Le style est-il une fin en soi ou un moyen, au service du besoin d'expression ? Il semble qu'une cause aussi claire devrait être entendue, mais le fameux centre d'intérêt de la semaine est nourri d'une sève si puissante qu'il ne semble pas prêt à succomber, il règne encore en maître en maint endroit, aussi est-ce sans doute par une audacieuse anticipation que ce texte a été placé sous le titre habituel : « *Choses d'hier.* »

L'INSPECTEUR EN TOURNÉE.

Libres discussions

A propos des textes libres

M. A... dit : « Vous prenez comme texte chaque jour, si j'ai bien compris, le libre travail d'un élève, choisi par une majorité de camarades, corrigé en respectant l'originalité de la pensée enfantine, imprimé par une équipe; puis, en partant de ce texte, vous enchaînez plusieurs questions touchant à des disciplines diverses... » Et il fait part de ses craintes : « Ces textes, souvent originaux, marqués d'une évidente sincérité, sont tout de même des œuvres d'enfants, pauvres en vocabulaire, peu variées dans leurs moyens d'expression, monotones dans leur style. C'est, en fin de compte, renoncer à des textes d'auteurs consacrés pour adopter ceux d'apprentis maladroits. Et n'y a-t-il pas un danger d'appauvrissement progressif de la classe ?

Mme H... craint la perte de temps dans les besognes matérielles (composer, imprimer, distribuer). C'est chaque jour une heure au moins, presque perdue par l'équipe de service. La nécessité de composer à la chaîne (chaque élève prenant une tran-

che de n lettres ou signes dans le texte divisé régulièrement) enlève de l'intérêt à ce travail matériel, le verbe étant aussi bien séparé de son sujet, l'adjectif du nom...

Mme M... redoute que l'engouement des enfants pour les choses imprimées ne fausse le jugement (ils préfèrent un texte médiocre d'un journal imprimé à un récit vraiment intéressant d'un journal simplement photocopié), qu'ils écrivent non pas seulement pour se libérer, mais par désir d'être imprimé et qu'une sorte de déviation intervienne (l'enfant faisant une farce pour pouvoir la raconter ensuite). L'enquête citée dans les articles sur le texte libre répond à cette objection.

M. V... cite des enfants, classés parmi les mauvais élèves de sa classe, qui « ont pris, grâce à l'expression libre, conscience d'eux-mêmes au point de se classer parmi les élèves moyens au bout de peu de temps. »

Voici enfin une histoire vraie. Mme P... a adopté dans son cours préparatoire la technique du texte libre et de l'imprimerie, supprimant le livre de lecture. Les

petits enfants ont la langue déliée, l'air éveillé et ils parlent avec assurance. Chaque matin, une histoire est choisie, écrite au tableau et sert de texte de lecture et de français pour la journée. Ce matin-là, Monique est allée avec une compagne au bord du ruisseau et a pu atteindre de beaux chatons de saule qu'elle rapporte triomphante à la maîtresse. On parle dès l'entrée en classe des chatons, si doux à caresser qu'on pense au petit chat. Justement, Jeannot a de jeunes chats à la maison et il aime les caresser, mais cette histoire n'intéresse pas le gros Bernard qui, coupant la parole à ses camarades et rompant l'attention impose son récit : Michel, déguisé en facteur à l'occasion du Mardi-Gras, avait, la veille... et il raconte, abondamment, suivi aussitôt par un groupe d'auditeurs qui discutent les détails du récit (la fausse barbe était-elle en laine de mouton ou en coton de pansement ?) Monique a rangé dans un coin ses chatons de saule et, ostensiblement, se désintéresse de cette histoire de Carnaval. On imprimera

le texte de Michel déguisé en facteur avec l'approbation de la majorité, satisfaite. Les enfants se mettent au travail, dessinent Michel avec sa fausse barbe, lisent le récit écrit par la maîtresse au tableau... sauf Monique, dont la rancœur ne s'apaise pas et qui se refusera à tout travail ce matin-là... Et la question se pose : en faisant travailler toute la classe sur le texte choisi, on impose à certains quelque chose de désagréable, plus peut-être que ne l'aurait fait le texte du livre, comment pourrait-on concilier le respect de la spontanéité de l'enfant avec les nécessités de l'enseignement collectif ?

La controverse est ouverte : quel habitué du texte libre lèvera les inquiétudes formulées ? (Il s'agit d'observations communiquées à la suite d'un stage d'imprimerie à l'école organisé par la Direction départementale des Mouvements de Jeunesse et de la Culture populaire, à Langres.)

« MÉTHODES ACTIVES. »

Pour votre bibliothèque

ROBERT DOTRENS : Education et démocratie (Réflexions. Responsabilités. Perspectives) (1)

L'auteur, dans un avant-propos très court, dit son dessein : c'est « la nécessité de penser à nouveau les problèmes de l'éducation » qui lui a fait réunir dans ce livre le texte de diverses conférences données en Suisse. Des problèmes délicats que pose le sort des démocraties, une conclusion se dégage, qui est exprimée avec une force croissante à chaque chapitre : il faut changer d'éducation...

« On a cru, on croit encore, qu'en meu-blant l'intelligence, on forme le caractère, qu'il suffit d'instruire et de répandre le savoir pour que, par là même, soit éduquée la conscience... on se trompe lourdement. De même, on se leurre... si l'on croit développer au cœur des hommes le sentiment du devoir, le sens de la compréhension et celui de la solidarité en se bornant à augmenter leurs salaires ou à assurer leurs vieux jours... »

Le vrai problème, celui qu'il faut avoir

(1) Collection « Actualités pédagogiques et psychologiques ». Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1946.

le courage de poser, c'est celui de l'orientation de la vie humaine. Et l'auteur aborde franchement les problèmes : opposition des régimes totalitaires et des conceptions démocratiques, éducation selon les idées défendues par Durkheim et apprentissage réel de la liberté, questions sociales que pose l'actualité. La conclusion de chaque discussion revient comme un refrain : « Il faut changer d'éducation. »

Voici, extrait du chapitre « L'éducation dont nous avons besoin », le passage relatif au problème de la liberté :

« Le but à atteindre, dans la famille et dans la société, ce n'est plus de faire obéir coûte que coûte et de plier de gré ou de force au conformisme familial ou social, mais de faire coopérer, de faire collaborer, de rendre sensible la nécessité d'être solidaire; d'arriver à ce que chacun se sente à la fois « libre et engagé ».

« L'éducation dans la démocratie, si les mots ont encore un sens et si la liberté n'est pas une chimère ou un trompe-l'œil, ne peut être qu'une éducation à la liberté.

« La liberté !

« Que de malentendus et de faux jugements !

« Le problème de la liberté en éducation n'est pas celui de l'anarchie ou du caprice s'opposant à l'autorité ou à l'ordre, c'est celui de la formation de la personnalité morale, c'est le problème essentiel de toute éducation humaine. Amener les enfants et les adolescents à comprendre ce qu'est la liberté : non pas faire ce qu'on veut mais ce qu'on doit; accomplir joyeusement son devoir, sentir qu'on est responsable à l'égard de soi-même, de ses proches, du pays, avoir l'esprit de service.

« La liberté, non pas se suffisant à elle-même, mais utilisée par des éducateurs capables comme un admirable moyen de développement dont l'usage est subordonné aux conditions dans lesquelles on se trouve et aux réactions de ceux que l'on doit élever. La liberté conçue comme une libération progressive : non pas, comme on vous le reproche si bêtement : laisser les enfants libres de faire ce qu'ils veulent — qu'on me cite une seule école de chez nous où une telle anarchie a été tolérée — mais faire travailler les enfants et les adolescents dans des conditions telles qu'ils puissent s'épanouir et se libérer de leurs entraves, qu'ils puissent se montrer à nu, si j'ose dire, afin que l'éducateur soit en mesure d'intervenir avec efficacité pour aider, conseiller, guider, redresser... » (pages 43 et 44).

*
**

A l'école traditionnelle, attachée à l'acquisition des connaissances, au *savoir*, R. Dottrens oppose la conception nouvelle, qui cherche à donner le *pouvoir*, une méthode de travail et le sens de la vie. Il ne s'agit plus de charger la mémoire d'un « fatras de notions trop vite oubliées », mais de donner une éducation fonctionnelle : « Il faut *apprendre à apprendre* et *apprendre à se conduire*. » La recherche des buts à atteindre par l'éducation dans une vraie démocratie conduit l'auteur à définir avec précision ce que doit exiger l'esprit nouveau :

« L'éducation dont nous avons besoin, l'éducation dite nouvelle, doit assurer l'épanouissement progressif des forces physiques, intellectuelles et morales de l'être en formation, en partant du besoin d'activité qui le caractérise, afin de l'amener :

dans l'ordre physique, à posséder une énergie vitale aussi grande que possible;

dans l'ordre intellectuel, à acquérir une méthode de travail adaptée à son type d'intelligence pour qu'il soit capable de dominer pleinement les techniques qui sont à la base de toute culture et les

moyens d'assurer son développement personnel;

dans l'ordre moral et spirituel, à la conscience et à la nécessité des efforts qu'il doit faire pour devenir une personne qui, par son comportement et son activité, puisse être reconnue comme un membre utile de la communauté quelles que soient plus tard sa destinée et sa place dans la société.

« Une telle éducation veut épanouir la personnalité par la formation du caractère moral, par la culture du sens de la solidarité et de l'altruisme, par le développement de l'esprit de service. Elle prétend éduquer le cœur avant de former l'esprit... » (page 33).

La nécessité d'une telle éducation devrait apparaître évidente, mais on maintient une éducation périmée qui a échoué : la responsabilité se partage entre l'opinion publique, mal informée et indifférente, les parents, plus occupés d'assurer leur propre tranquillité que de préparer leurs enfants à la vie, l'école enfin qui est trop longtemps restée « au stade du verbalisme et du savoir ingurgité et sitôt vomé ». C'est pourquoi il faut informer l'opinion, faire l'éducation des parents et réformer les pratiques scolaires en changeant l'esprit des éducateurs. Dans la dernière partie de l'ouvrage — *les perspectives* —, on aura plaisir à trouver, dans le détail, des solutions pratiques aux problèmes soulevés : organisation rationnelle du travail, questions des programmes et des manuels, contrôle du rendement, conditions de l'expérimentation pédagogique, formation des éducateurs... Dans tous ces domaines, d'après discussions pourraient se poser (l'auteur affirme : l'expérimentation pédagogique est une responsabilité de l'autorité scolaire, non des instituteurs...) et les conclusions de l'auteur ne sauraient être toutes admises, mais toujours on trouve des solutions précises et étudiées, une position nette, des idées claires, exprimées sans détour et traduites par des mots directs et justes qui donnent de la vigueur à la pensée. Une dernière citation en fera foi et donnera en même temps aux lecteurs de la revue la satisfaction de se ranger dans la meilleure catégorie de maîtres, cette *cinquième classe* selon R. Dottrens, la seule qui convienne à des maîtres soucieux de perfectionnement et curieux de pédagogie nouvelle.

« Quant au personnel enseignant, il me paraît se répartir entre les cinq catégories que voici : les conservateurs, les emballés, les sceptiques, les indifférents; la cinquième classe, la moins importante en nombre, la plus précieuse pourtant, groupe ceux dont toute la carrière est une longue et persévérante recherche de perfectionne-

ment professionnel au cours de laquelle l'information, la méditation, la prudence et l'audace tout à la fois donnent sa valeur.

« Les *conservateurs* sont des gens satisfaits de ce qu'ils font et parfaitement convaincus qu'on ne peut rien faire de mieux. Il n'y a pas lieu de mettre en doute leur sincérité mais simplement de noter leur tournure d'esprit. Dès qu'on leur propose du nouveau, ils se placent dans la situation psychologique la plus mauvaise pour comprendre, et, sans qu'ils s'en rendent compte, sabotent les idées nouvelles qu'ils ne prennent même pas la peine d'étudier objectivement.

« Aux *emballés* s'applique ce jugement quelque peu cynique : ils sont toujours du dernier bateau pour être du premier naufrage. Ils accueillent toutes les nouveautés sans contrôle, il leur suffit qu'on leur propose de faire autre chose que ce qu'ils font. Ils foncent en avant sans souci des obstacles ou des difficultés et ne tardent pas à échouer lamentablement. J'ai connu des maîtres incapables d'assurer la discipline dans leur classe et qui, enthousiastes, voulurent pratiquer le self-government ! les pauvres ! N'ayant aucune stabilité professionnelle, les emballés sont comparables à ces bouchons qui, émergeant à la crête d'une vague, disparaissent subitement dans un trou d'eau pour continuer cette course balottante qui se termine obligatoirement par l'échouage.

« Les *sceptiques* sont les plus dangereux. Venus à l'enseignement non par vocation pédagogique, mais surtout par goût du travail intellectuel, ils ne tardent pas devant la monotonie d'une tâche sans cesse répétée à laquelle ils ne se donnent pas, à se considérer comme des incompris à qui un destin contraire n'a pas permis de faire valoir les brillantes qualités intel-

lectuelles qu'ils possèdent ou croient posséder. Dès lors, par jeu ou par dépit, ils exercent dans nos écoles à l'égard de leurs jeunes collègues, surtout, une action dissolvante par une critique acerbe et injuste qui cache en réalité le sentiment très net qu'ils éprouvent de leur incapacité à réaliser ce à quoi ils se croyaient appelés. Sybarites ou aigris, ils vivent de leur métier n'ayant jamais trouvé en eux la conviction de vivre pour leur métier.

« Les *indifférents* constituent la masse. Ils sont en général consciencieux et bien disposés. Habités au jeu de bascule pratiqué depuis si longtemps en matière de méthode, ils attendent de voir clair, prêts à suivre ceux qui leur montrent un chemin sûr. On ne saurait les blâmer. La tâche quotidienne, en effet, est déjà assez astreignante pour qu'il soit possible de demander à tous les instituteurs d'être des expérimentateurs. Aussi bien n'est-ce pas désirable. Ce qui importe, c'est de donner aux maîtres capables et désireux de mieux faire — c'est la grande majorité — la certitude qu'une étude préalable et fouillée a été faite des nouveaux moyens d'enseignement qu'on leur propose d'adopter ou qu'on leur impose; la certitude qu'on a tenu compte de leurs conditions et de leurs possibilités de travail; la certitude qu'on ne leur fait pas faire d'aventure dont risquent de graves conséquences et dont en cas d'échec ils porteront la responsabilité (177).

Et nous concluons comme
« C'est une nécessité nationale
c'est aussi une nécessité internationale
dans le monde nouveau qui s'ouvre devant
nos yeux : il faut changer d'éducateurs »

Le Congrès européen d'éducation nouvelle

Beaucoup d'éducateurs de tous les pays ont regretté de n'avoir pu assister au grand Congrès Européen d'Éducation Nouvelle, qui a réuni, au mois d'août, à la Sorbonne, plus d'un millier de congressistes appartenant à vingt-deux nations différentes.

Un esprit vraiment nouveau anima tous les débats, qui s'échelonnèrent sur deux semaines. Le Président du G.F.E.N., le professeur Paul Langevin, y participa acti-

vement, et l'on peut dire que ce fut son œuvre, et non seulement par le soin qu'il prit à sa préparation, mais encore par la pensée qui guida l'ensemble des travaux. Le thème en était : « La Réforme de l'enseignement et ses rapports avec l'Éducation nouvelle. »

Dans son discours d'inauguration, le professeur Langevin situa le problème avec sa clarté et son élévation de pensée coutumières. Il est regrettable que le manque

de place nous empêche d'en citer intégralement même les points essentiels. Les lecteurs de *Méthodes Actives* pourront satisfaire leur désir d'information en lisant le numéro de la revue *Pour l'Ere Nouvelle*, consacré spécialement au compte rendu des travaux du Congrès.

Le professeur Langevin a souligné « le retard de la justice sur la science » : « Ce retard de la justice sur la science tient, en grande partie, au caractère archaïque de notre enseignement, où nous n'avons pas encore réussi à créer de véritables humanités modernes, où seraient associés de manière harmonieuse ce qui concerne les relations de l'homme avec les choses, c'est-à-dire la science et la technique, avec ce qui concerne tous leurs divers aspects, les relations des hommes entre eux, c'est-à-dire la justice. L'injustice règne encore à l'école. Les privilégiés cherchent à maintenir l'enseignement de classe dont souffre encore aujourd'hui la plus grande partie du monde civilisé... La justice à l'école — l'égalité de tous devant les possibilités du savoir et de la culture — nous apparaît comme une des conditions préalables et nécessaires de la justice sociale. »

La réforme de l'enseignement doit donner à tous les mêmes possibilités de culture, mais elle doit s'accompagner « d'un renouvellement des méthodes d'enseignement et de l'attitude prise par l'école envers l'enfant comme envers la vie ».

Onze commissions discutèrent ces thèmes. La première étudia l'enseignement du premier degré — école maternelle et enseignement primaire. Pour la commodité du travail, elle se scinda en deux afin de permettre aux spécialistes d'étudier plus à fond chacun de ces vastes problèmes. Mlles Bardot et Clairet (Belgique) furent les rapporteurs pour les écoles maternelles, et Mme Chenon-Thivet et M. Jeunehomme (Belgique) pour l'enseignement primaire.

La deuxième commission aborda les questions ayant trait à l'école rurale. Les rapporteurs furent MM. Sénèze et Shayer (Pologne).

La troisième commission étudia, d'une part, les questions se rapportant à l'enseignement général et, d'autre part, celles concernant l'enseignement professionnel

(rapporteurs : MM. A. Weiler, R. Gal et Elzinga (Hollande).

La quatrième commission, sous la direction du professeur Piéron et de M. Bazany (Tchécoslovaquie), s'occupa des problèmes d'orientation et de sélection.

La cinquième commission concentra ses travaux sur la formation des maîtres. Le professeur Wallon et M. Fletcher (Grande-Bretagne) en furent les animateurs.

La sixième commission s'occupa des rapports des parents et des maîtres. M. Cousinet et Miss Thomas (Grande-Bretagne) en dirigèrent les débats.

La septième commission étudia la psychologie de l'enfant. MM. Zazzo et Piaget (Suisse) en assumèrent la direction.

La huitième commission traita de la question de l'éducation individuelle et sociale. Rapporteurs : MM. M.-A. Bloch et Sivvag (Norvège).

La neuvième commission eut pour thème d'étude : la formation humaine de l'adolescent et de l'adulte. Rapporteurs : MM. Laborde, Vidalenc et Ottaway (Grande-Bretagne).

La dixième commission se préoccupa de l'enfance victime de la guerre. M. Roger M. Matich (Yougoslavie) et Mme Kormanova (Pologne) en furent les rapporteurs.

Enfin, la onzième commission étudia la question des rapports internationaux. Rapporteurs : Mme Roubakine et M. Rawson (Grande-Bretagne).

Il est impossible de donner en quelques lignes un aperçu de l'ensemble des travaux. La simple énumération des problèmes étudiés en montre l'ampleur.

Ce Congrès a révélé à quel point les éducateurs de tous pays étaient intéressés par ces questions générales. En effet, pour qu'un enseignement porte ses fruits, il est indispensable que le maître ne limite pas son intérêt aux matières qu'il doit enseigner et aux méthodes qui lui semblent les plus profitables pour parvenir à ces fins. Il doit se tenir constamment au courant des diverses questions qui touchent à l'enseignement, et ceci non seulement nationalement, mais internationalement.

SUZANNE ROUBAKINE.

Viennent d'être réimprimés :

JOIES D'ENFANTS

PREMIER LIVRE DE LECTURE COURANTE

par J. COMBIER
Inspecteur de l'Enseignement primaire

Joies d'Enfants fait suite à la **Méthode de lecture : René et Maria**. Le souci primordial de l'auteur a été d'intéresser la sensibilité et l'intelligence de l'enfant, persuadé que toute acquisition véritable doit avoir là son point de départ.

Il a cherché à mener de front, avec la lecture, l'acquisition du vocabulaire, de l'orthographe, du langage et de la rédaction, acquisition qui sera facilitée par de courts exercices d'application.

Il importe avant tout que l'enfant se représente les actions dont il lit le récit. Aucune explication ne vaut la réalisation de ces actions. Tous les récits sont de petits drames en quatre ou cinq tableaux. Qu'on les joue! Ce sera la meilleure explication du texte et des gravures, la plus vivante leçon de langage.

Un volume (14 x 21) de 112 pages, illustré entièrement en couleurs, par M^{me} J. COMBIER. Cartonné..... 76 fr.



COLLECTION DES CARNETS DE L'EDUCATION PHYSIQUE ET DES SPORTS

JEUX ET ACTIVITÉS

DE PLEIN AIR ET D'INTERIEUR

par P. BARRET et R. LAFONT

Un volume (11 x 19) de 80 pages, illustré de 96 dessins, par R. LAFONT. Broché 32 fr.

Seront réimprimés en novembre :

PRECIS D'EDUCATION PHYSIQUE GENERALE

par S. ROUSSET

PRECIS D'INITIATION SPORTIVE

par M. BAQUET

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