



# MÉTHODES ACTIVES

F. J. BERTIER

ÉDITIONS BOURRELIÉ & C<sup>IE</sup> - PARIS



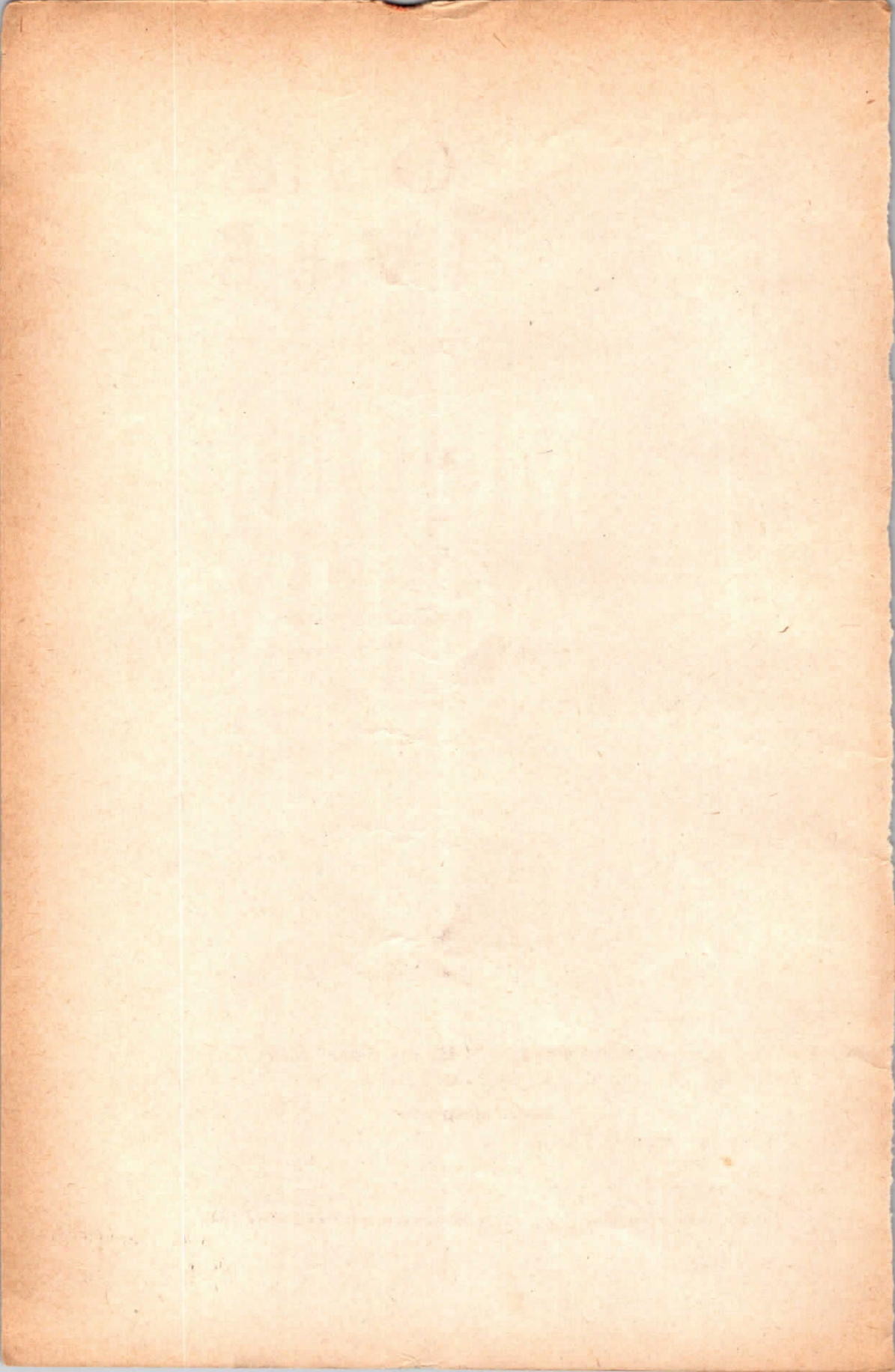
3<sup>e</sup> ANNÉE

NOVEMBRE

N<sup>o</sup> 2

1947





# MÉTHODES ACTIVES

REVUE MENSUELLE DE PEDAGOGIE PRATIQUE

## SOMMAIRE

L' « Ecole active » et les « méthodes actives », par A. FABRE.....	34
Pour comprendre nos enfants : Parents perplexes, par le Dr S. MARCUS.....	40
Plaidoyer pour les méthodes actives, par F. MORY.....	42
L'enseignement de l'histoire (travail collectif) .....	46
Le Document d'histoire à l'Ecole active : La Renaissance à Anet, par P. MARECHAL .....	52
Le dessin : Fantaisie et imagination, par P. BELVES.....	60
La législation et la presse enfantine, par L. RENAUT.....	62
Propos de l'Inspecteur en tournée.....	64



EDITIONS BOURRELIER ET C<sup>te</sup>, 55, rue Saint-Placide, PARIS

Tél. : LITré 00-51 et 65-81. — Ch. Post. PARIS 1598-28. — R. C. Seine 249.111 B

Revue mensuelle

Abonnement d'un an .....	190 fr.
Etranger .....	230 fr.
Le numéro .....	25 fr.

N'oubliez pas d'envoyer votre réabonnement pour 1947-1948

## L' « ÉCOLE ACTIVE » ET LES « MÉTHODES ACTIVES »

Le rapprochement de ces deux expressions paraît naturel et même nécessaire. N'est-il pas évident que l'**École active** ne peut pratiquer que des **méthodes actives**, et que, réciproquement, des méthodes actives doivent réaliser l'École active ? Cependant, par l'usage qui en a été fait, et à la faveur de l'imprécision des termes, ces deux expressions ont été séparées l'une de l'autre et même opposées.

Cette situation paradoxale ne peut provenir que d'un malentendu, mais celui-ci est grave, car il suscite des conflits stériles entre des éducateurs également attachés au renouvellement des méthodes d'éducation.

Qu'y a-t-il donc au fond du débat ? Deux choses : une différence fondamentale entre le droit et le fait et une confusion de mots. Il est nécessaire d'éclaircir ces deux aspects du malentendu en considérant successivement chacune des deux expressions.

**L'École active.** C'est une formule générale qui énonce un principe et rien d'autre. Elle signifie que l'éducation a pour but la culture intégrale de l'enfant selon sa nature propre, c'est-à-dire considéré comme un être original, intégré dans un milieu, qui, comme tout être vivant, croît, se développe et atteint l'état adulte par une activité personnelle. Comme l'écrit H. Wallon : « **Tout l'édifice de la vie mentale se construit à ses différents niveaux par adaptation de notre activité à l'objet et ce qui dirige l'adaptation ce sont les effets de l'activité sur l'activité elle-même.** »

L'expression **École active** ne dépasse pas l'énoncé de ce principe. Tout ce que l'éducateur peut faire, c'est l'appliquer, c'est-à-dire définir les conditions qui permettent son intégration dans la réalité. C'est ici, au sujet de la notion d'activité, qu'une seconde confusion se produit.

L'être actif n'est pas, en effet, celui qui produit des actes déterminés **a priori** en vue de certains effets également définis par d'autres que par lui. C'est celui qui use de plein droit du pouvoir qu'il tient de sa nature de décider de ses actes et des moyens qui conduisent au but voulu par le choix initial. L'activité ne concerne pas le comportement extérieur; elle est d'abord intérieure au sujet avant de s'explicitier. **Point d'activité sans liberté du sujet : l'activité ne peut être que volontaire.**

Mais, en précisant le caractère de l'activité, on n'a fait que déplacer la difficulté. La notion de liberté vient barrer la route. L'expression « libre activité » énonce encore une condition de droit. En fait, dans la réalité concrète, elle ne peut avoir qu'un sens relatif. Cette relativité tient à deux facteurs : la nature de l'enfant et les fins de l'éducation.

L'enfant est un être en voie de réalisation qui croît dans des directions déterminées, mais qu'il ne peut toujours définir et suivre en raison même de son état et de la situation qui lui est faite. D'autre part, la notion d'éducation implique celle de fin et cette fin ne peut être représentée et poursuivie d'une manière consciente que par l'éducateur. L'éducation résulte ainsi d'un rapport permanent entre l'éducateur et l'enfant. Le problème de la liberté de l'enfant se pose dès lors, concrètement, dans les termes suivants : comment, dans les trois moments de l'acte, choix, moyens et but, l'intervention du maître se concilie-t-elle avec la liberté de l'enfant ?

**Le choix.** — Les intérêts de l'enfant, bien qu'orientés et souvent impératifs, restent généralement diffus et indéterminés quant à leur objet. Le maître seul peut les interpréter et amener l'enfant à retenir les objets dont l'étude porte le plus loin et atteint le mieux le but pressenti et les résultats accordés sur les fins générales de l'éducation.

**Les moyens.** — L'enfant, à tout âge, dispose d'un ensemble de possibilités et d'aptitudes personnelles qu'il tient de sa nature et de ses expériences antérieures. Il est capable de les exploiter spontanément et il est nécessaire qu'il le fasse pour qu'il en prenne conscience et qu'il les développe. Mais l'expérience montre qu'il ne les épuise pas. C'est à l'éducateur à créer les conditions favorables à leur complète utilisation : moyens matériels, thèmes d'activité organisés et aide immédiate, indirecte ou directe. A cette condition l'enfant peut faire l'apprentissage d'une conduite correcte de son activité.

**Le but.** — Les buts que l'enfant poursuit par son activité personnelle sont successifs et en rapport avec son niveau mental. Ils partent d'une activité qui vise une utilisation pratique immédiate et n'arrive que progressivement (C.E. et C.M.) et difficilement à viser un but de connaissance désintéressée. C'est au maître à l'aider dans son effort de dégagement. Un peu plus tard (C.S.), quand l'activité de l'enfant possède un but de connaissance, le résultat voulu n'est qu'approché. C'est au maître encore à donner à l'enfant une pleine conscience de ce résultat et à élever celui-ci jusqu'à la limite où son effort peut porter.

En résumé, la liberté de l'enfant et l'action de l'éducateur ne sont opposés et contradictoires que du point de vue d'une logique formelle. Concrètement, elles sont liées de telle sorte qu'elles s'impliquent mutuellement : l'enfant ne peut réaliser sa liberté qu'avec l'aide du maître et cette aide est elle-même déterminée par le jeu même de cette liberté. Ce n'est point contre celle-ci que l'action du maître se produit, mais pour elle et en elle. Elle ne consiste pas dans une sorte de concession, accordée d'une manière déguisée et en quelque sorte honteuse, sous la pesée d'une nécessité extérieure, mais dans la prise de conscience d'une obligation et dans un effort de définition de la fonction d'éducateur.

Si le premier terme de l'expression « libre activité se trouve ainsi éclairé, le second demande encore à être défini concrètement par rapport au principe même de l'Ecole active. On peut, à cet égard, distinguer quatre sortes de rapports.

**1° Activité de premier ordre.** — C'est celle que l'enfant déploie lorsque sa liberté s'exerce dans les trois termes de l'acte, le choix, les moyens et le but : c'est une **activité créatrice**. Rigoureusement personnelle, elle est l'expression authentique de la personnalité. Elle mesure, à chaque niveau, la manière dont l'enfant a assimilé ses expériences. Si, de ce point de vue, elle constitue un point d'arrivée temporaire, elle représente pour le maître un point de départ car c'est sur elle qu'il peut se guider pour diriger son intervention et préparer de nouvelles créations, soit également strictement personnelles, soit avec son aide. Dans ce second cas, et sous réserve que cette aide s'exerce dans le sens qui vient d'être défini, on peut encore parler d'activité créatrice.

**2° Activité de deuxième ordre.** — La nature de l'enfant, les difficultés de l'objet et les exigences temporaires ou permanentes de l'organisation scolaire (matériel, programmes) peuvent obliger le maître à limiter la libre activité de l'enfant au choix des moyens (plan Dalton). Cet ordre d'activité est une **acti-**

**vité d'effectuation.** Cette limitation permet encore l'individualisation de l'enseignement, mais seulement dans le rythme du travail. Cette limitation de l'expression de la personnalité s'atténue d'autant plus que le choix de l'objet se rapproche davantage des intérêts spontanés de l'enfant et que celui-ci y donne une adhésion plus complète.

3° **Activité de troisième ordre.** — Enfin les moyens eux-mêmes peuvent être donnés. On peut appeler **fabricatrice**, l'activité qui consiste à les utiliser en vue d'un résultat défini. Tous les exercices peuvent donner lieu à cette sorte d'activité, même ceux qui ont d'abord eu pour but une activité créatrice. Si la recherche et la création sont en effet nécessaires, il est également nécessaire que l'esprit prenne conscience et possession des moyens qu'il a utilisés. Les thèmes d'activité qui sont ainsi offerts à l'enfant lui font réaliser un **apprentissage**. L'activité de l'esprit se déploie dans ce cas exclusivement sur le plan intellectuel. Pour qu'elle soit réelle il suffit qu'elle soit volontaire. Sa valeur dépend des motifs qui suscitent et soutiennent cette volonté.

L'activité est encore conforme au principe de l'Ecole active lorsque ces motifs sont d'ordre intrinsèque, c'est-à-dire qu'ils ressortent de la satisfaction d'un besoin personnel de connaissance. Une classe autonome qui écoute la leçon qu'elle a demandée pour franchir un obstacle commun et qui utilise ensuite les résultats de cette leçon est active à un haut degré.

Il y a encore activité réelle, bien que d'une valeur diminuée, lorsque les motifs sont extrinsèques et d'ordre affectif, et qu'ils se fondent soit sur des sentiments altruistes (amour pour les parents, affection pour le maître), soit sur des sentiments égoïstes (compétition par le classement). Ces derniers motifs, bien qu'ils aillent à l'encontre des fins de l'éducation, sont cependant générateurs d'une activité effective.

4° **Activité de quatrième ordre.** — Quand l'adhésion de l'enfant, et par suite sa volonté, font défaut, le travail est obtenu par la contrainte. C'est une simple **activité d'exécution**. Avec elle, on ne peut plus parler d'éducation mais de **dressage**. Son efficacité dépend de la précision et de la rigueur des contraintes.

Les trois premiers ordres d'activité réalisent, quelles qu'en soient les causes, l'unité de l'esprit et sont génératrices d'effort. L'effort consiste, en effet, dans cette concentration de l'esprit et dans son état soutenu de tension contre les résistances de tous ordres qui s'opposent à sa progression vers le but voulu. Cet effort est centripète. Dans l'activité d'exécution, l'unité de l'esprit est rompue. L'enfant est livré au jeu antagoniste de deux forces, l'une, le poids de la contrainte, qui plie une partie de son esprit vers la tâche imposée, et l'autre, faite de ses besoins insatisfaits, qui tend à l'en éloigner. C'est pour résister à celle-ci que l'enfant fait effort. Cet effort est centrifuge : le travail en est l'occasion et non le but. Cette rupture de l'unité de l'esprit, cette inversion de la direction de l'effort et cette perversion du sens du travail marquent la coupure radicale entre l'Ecole active et l'éducation et ce qui n'est plus que dressage.

Tels sont les différents ordres d'activité concrète que l'on peut distinguer dans l'application du principe de l'Ecole active. Avant de tirer les conclusions de ces analyses il est nécessaire d'examiner la seconde expression, les **Méthodes actives**.

**Méthodes actives.** — Des deux termes qui constituent cette expression, le second vient d'être défini. Le premier reste imprécis et est cause de confusion par son emploi au pluriel. On peut parler correctement de méthode analyti-

que, synthétique, inductive, déductive, dialectique, expérimentale, scientifique, etc., pour désigner, par chaque terme, un ensemble de règles rigoureusement définies pour conduire la pensée dans l'étude du réel considéré sous un aspect particulier. Ces codes de règles sont indépendants de l'objet et ne possèdent pas de réalité concrète.

L'expression **méthode active** peut être retenue avec le même sens : elle signifie un ensemble de règles qui réalisent une conduite de l'esprit de l'enfant conformément au principe de l'Ecole active. Ces règles ne représentent aucune réalité concrète; mais elles dirigent la détermination des moyens qui s'appliquent à les observer. Le moyen qui vise un but particulier et immédiat peut être appelé **procédé**. Quand les procédés sont organisés en vue d'un résultat plus général et plus lointain, on peut parler de **techniques**. Enfin, quand les techniques elles-mêmes s'organisent en prenant chacune un ordre d'importance, selon le rôle qui lui est dévolu, on réalise des **systèmes** qui représentent des formules différentes de l'Ecole active. Mais, à aucun moment, on ne pourra parler de « méthodes » : l'expression **méthodes actives** est donc, en droit, incorrecte. Elle peut cependant être retenue en la considérant comme la formule concrète et abrégée employée pour désigner l'ensemble des procédés, des techniques et des systèmes qui sont conformes à la méthode active.

Plus exactement encore, **méthodes actives** s'applique à toutes les pratiques qui ont pour effet de libérer l'enfant de la contrainte et de le placer dans la posture de l'éducation. La valeur de ces pratiques sera fonction de l'ordre d'activité qu'elles seront capables de susciter. Cette valeur ira croissant à mesure qu'elles réaliseront un ordre d'activité supérieur, jusqu'à l'activité créatrice. Les **méthodes actives**, comme nous le disions au début, réalisent donc l'Ecole active.

Le malentendu initial entre ces deux expressions n'est pas cependant encore entièrement dissipé car il est engagé dans d'autres malentendus du même genre, issus eux aussi de l'emploi abusif d'expressions non définies, dans leur sens général et dans leurs termes. Parmi ces expressions on peut retenir les plus importantes, celle d'**Education nouvelle** et d'**Ecole traditionnelle**.

Certains éducateurs établissent une distinction, qu'ils seraient bien en peine de justifier, entre l'Ecole active et l'Education nouvelle. Ces deux expressions ne peuvent, en effet, se comparer, et à plus forte raison s'opposer, parce qu'elles ne sont pas situées sur le même plan. La première énonce le principe même de l'éducation et la seconde caractérise l'Ecole en la situant dans le temps. Il est évident qu'on ne peut comparer deux plantes en disant de l'une qu'elle est un chêne et de l'autre qu'elle est jeune. Celle-ci ne reçoit ainsi aucune détermination sur sa nature. En fait et avec le sens qu'on lui a donné, l'Education nouvelle, en tant qu'elle entend une éducation fondée sur la nature de l'enfant, est rigoureusement coextensive, dans tous ses attributs, de l'Ecole active. Les deux expressions, parce qu'elles se réclament du même principe, ne peuvent être que strictement synonymes.

L'expression **Education nouvelle** ne peut appeler comme terme comparatif que celle d'Ecole ancienne, sans aucune autre détermination pour l'une comme pour l'autre. C'est donc abusivement qu'on a retenu l'expression **Ecole traditionnelle**. Le concept d'Ecole traditionnelle n'a pas été formé par une analyse du réel. On a commencé par introduire dans celui d'Education nouvelle tous les attributs nécessaires pour caractériser une véritable éducation. On a formé ensuite logiquement le concept d'Ecole traditionnelle en lui donnant tous les attributs contraires. Le jeu devenait ensuite facile.

En droit, à une Ecole qui se veut nouvelle et active ne peut être comparée et opposée qu'une Ecole ancienne qui sera définie elle-même par le principe qui la dirige. Cette Ecole pourra être dite **intellectualiste**. Elle n'est pas nécessairement traditionnelle. Depuis sa fondation, et sous la pression des faits, elle n'a cessé de se réformer dans son organisation et dans ses pratiques. Le « plan de réforme de l'Enseignement », qui est actuellement à l'étude, et la comparaison des « Instructions officielles » successives, sont là pour en témoigner.

A l'égard de l' « Education intellectuelle », elle est, en droit et en fait, avec les bons maîtres une **Ecole active** particulière (activité de deuxième et de troisième ordre). Il est vrai qu'elle l'est seulement dans la mesure où elle sait éviter de fonder le travail sur la contrainte.

Cependant, malgré ces caractères, par son principe fondamental, qui se trouve dans sa conception de l'intelligence, elle reste identique à elle-même. Pour définir cette conception, on peut dire, sommairement, que l'esprit de l'enfant et l'esprit de l'adulte sont identiques dans leur structure et dans leurs modes d'activité. Sans doute, le premier est plus faible, mais il s'agit seulement d'une différence de degré. Un apprentissage méthodique, décidé, gradué et dirigé par le maître lui fait acquérir l'état adulte.

Il suffit, pour marquer l'opposition, de rappeler ici que, pour l'**Ecole active**, l'esprit de l'enfant n'est pas donné, mais qu'il se construit par son propre jeu et en présentant des structures différentes à chaque niveau de croissance. L'intelligence n'est pas un cadre *a priori*, c'est la fonction adaptative elle-même; le psychisme organisé qui aboutit à la connaissance est l'un des effets de l'activité d'adaptation, laquelle exige la liberté du sujet. On ne peut aider à la croissance de celui-ci qu'en se pliant à son processus de développement, etc.

On peut donc mettre en opposition, par rapport à leurs principes, les deux expressions « Ecole active » et « Ecole intellectualiste ». On peut même préciser le contenu de cette opposition. L' « Ecole active » part d'une conception **scientifique** de l'enfant. La seconde part d'une conception **métaphysique** de l'esprit qui est restée identique depuis vingt-cinq siècles. La première, pour suivre les progrès des sciences et remplir les conditions d'une méthode expérimentale, est nécessairement **progressiste**. La seconde, en raison de la fixité de son postulat fondamental et parce qu'elle ne requiert qu'une activité d'apprentissage, est portée à se satisfaire des procédés qui ont déjà réussi. Elle est, à ce point de vue, **conservatrice** et de ce fait traditionnelle.

On pourrait poursuivre l'analyse comparative. On peut du moins dire déjà qu'une **Ecole nouvelle, active, scientifique et progressiste**, s'oppose à une **Ecole ancienne, intellectualiste, métaphysique et conservatrice**. La seconde n'est plus valable parce que ses attributs ne le sont pas. Elle l'est encore moins, en fait, parce qu'elle ne peut tenir ses promesses : elle tombe souvent dans l'activité de l'ordre inférieur et, manquant l'éducation, se limite au dressage. Ce danger est permanent car l'enfant, ne pouvant se livrer qu'à une activité incomplète et imparfaitement motivée, a besoin d'être soutenu d'une manière permanente par le dynamisme du maître. Quand ce soutien fait défaut, et cela se produit dans la majorité des cas, c'est la chute. De là l'échec de cette Ecole et qui va s'aggravant parce que les exigences de l'éducation se font de plus en plus grandes et de plus en plus pressantes.

Enfin, il reste à lever l'hypothèque d'un dernier malentendu, le moins bien défini, mais qui domine et alimente tous les autres : c'est l'hypothèque de l'idéalisme et du statique.



L'esprit commence par définir les conditions de l'éducation et par former ainsi les concepts d'**Ecole active** et de **méthode active**. Il demande ensuite à la réalité de lui offrir une image exacte de ces concepts. Par un choix de procédés et de techniques il arrive à constituer un système qui lui paraît réaliser cette image. Partant de là, il condamne toutes les autres images, dans la mesure où elles diffèrent de la sienne. C'est ainsi que se constituent des types d'Ecoles, dont chacune prétend seule représenter une image fidèle de l'« Ecole active ». Ce fait seul condamne cette prétention. Cette diversité s'explique d'abord par le moment, le milieu général et particulier, la personnalité du créateur, etc. Mais essentiellement elle est la conséquence inéluctable du réalisme conceptuel, c'est-à-dire de la croyance qu'un concept exprime la réalité. Cette position est intenable, car un concept est un point de vue de l'esprit, formé par des abstractions successives. Ce qui lui manque pour être réel, c'est précisément ce qui n'entre pas dans sa définition.

Il s'ensuit que devant un système différent, ou devant une résistance du réel, la seule attitude valable est l'accueil. Le différent et le contraire, ni acceptés, ni rejetés, en tant que tels, peuvent être ainsi intégrés dans une création qui serrera la réalité de plus près parce qu'elle en retiendra un plus grand nombre d'éléments.

D'autre part, en constituant des formes rigides d'Ecole active, on arrive à se satisfaire d'un ensemble codifié de procédés et de techniques, ce qui est en opposition avec les principes et le contenu de la notion d'Ecole active.

Il est donc nécessaire d'éviter le double piège du réalisme conceptuel et du statisme qui menace l'**Ecole active** et de considérer celle-ci dans sa réalité concrète. L'« Ecole active » n'est pas dans une conception idéale; elle ne peut être, à aucun moment, ni actuelle, ni achevée, dans tel système ou telle Ecole : elle est une création continue. Elle se crée chaque fois que sur un point du champ éducatif, l'enfant est libéré de la contrainte et chaque fois qu'il passe d'un ordre inférieur d'activité à un ordre supérieur. A cet égard, rapportées au moment et aux situations dans lesquels elle se produit, chaque création possède la même valeur.

L'essentiel est que chaque éducateur ait conscience de la nécessité de cette création et du double mouvement qui la dirige : d'une part, un mouvement intérieur à chaque enfant, à chaque maître, à chaque classe, qui à travers les différentes formes d'activité vise une activité d'un ordre supérieur et les fins de l'éducation, et d'autre part, le mouvement collectif de progression qui permet à chaque éducateur de prendre une conscience plus claire de sa fonction et de sa part dans la création de l'**Ecole active**.

Il faut ajouter que cette création, en quelque sorte interne, exige en même temps la réalisation des conditions extérieures et des moyens matériels qui la rendent possible (locaux, installation, matériel d'enseignement, programmes, examens, formation des maîtres, etc.). A cet égard également, toute réalisation crée l'Ecole active.

De ce point de vue général, strictement concret, les malentendus s'effacent et les conflits se résolvent; aucun effort n'est inutile et chacun peut se dire : « Il ne tient qu'à moi. »

A. FABRE,

Inspecteur primaire de la Seine.

Dans la collection « Educateurs d'Hier et d'Aujourd'hui » paraîtra prochainement : **Les Fondements scientifiques de l'Education et la pratique de l'Ecole active**, par A. FABRE (Bourrelier, éditeur).

## POUR COMPRENDRE NOS ENFANTS

### Parents perplexes

Un jour de 1944, un Centre de rééducation vit venir un garçon de dix ans bien sympathique — un frais visage, des yeux noisette, malicieux, un sourire rendu plus enfantin encore par la perte d'une dent de lait; il était poli, ôtait son béret pour dire bonjour et laissait passer les dames avant lui en entrant au salon. Il était un peu remuant en classe, ses places variaient de 3 à 11 sur 32, mais dans l'ensemble c'était un bon élève.

Alors... qu'est-ce qui n'allait pas? La maman, femme consciencieuse et pleine de soins pour son aîné, ne sait plus que faire pour le guérir : il bégaié.

En effet, dès que l'on pose une question à Hubert, il répond laborieusement : « N-n-non Maddingame! » et se tasse timidement dans le grand fauteuil où il remue discrètement ses courtes jambes.

Hubert est une victime de la guerre : banlieusard, il a subi les violents bombardements des régions limitrophes de Paris et, un jour que sa mère, son frère et lui dînaient, une bombe est tombée à cinquante mètres de là. La maison s'est en partie effondrée, blessant le petit de trois ans à la tête et renversant sa mère sous une table, sans connaissance. Hubert, sans égratignure, mais abasourdi, crut son frère mort et sa mère disparue.

Il ne reprit pleine conscience de lui-même qu'au refuge où il trouva sa mère, pâle, mais sans blessure. Il se jeta sur elle et, sans un mot ni une larme, se pelotonna dans ses bras et s'endormit d'un sommeil lourd, refusant toute nourriture.

Le lendemain, il acceptait de manger un peu, à force de supplications, mais quand on faisait un peu de bruit, il devenait pâle, se bouchait les oreilles et ne répondait que par signes aux questions. Le docteur qui l'examina, ne lui trouva aucune lésion : « Commotion », dit-il. En effet, l'appétit revenait, et, dans le logis provisoire, Hubert, après deux jours de mutisme complet, se remit à balbutier, d'une voix rauque, puis claire, quelques mots. Mais il mit une semaine avant de se remettre à jouer, et quand son frère revint de l'hôpital, la tête bandée, mais hors de danger, il dit : « Ggorges a mmmal à la tête, la mmmaison est ccassée. » Il répétait cette phrase, sans expression, comme s'il voulait l'apprendre par cœur.

Un mois après, Hubert était redevenu lui-même, sauf qu'il était « un peu bébé », dit la mère, et qu'il interrompait son jeu dès qu'une motocyclette ou une auto démarrait dans le voisinage. A ce moment, il se réfugiait dans les bras de sa mère ou se rencognait dans un endroit sombre, comme pour y chercher asile...

Georges, bien qu'ayant eu une plaie profonde au cuir chevelu, mangeait bien, jouait et courait, semblant avoir tout oublié. Les avions lui faisaient un peu peur, quand ils volaient bas, mais il s'amusait souvent lui-même à en imiter le bruit, les bras en croix, et à renverser des chaises pour « jouer au bombardement ».

Quand Hubert retourna à l'école (il était à la maternelle à six ans), on

s'aperçut davantage de ses troubles. Intelligent, il comprenait très bien et faisait de bons devoirs, de sa grosse écriture maladroite. Mais il remuait tout le temps, et, quand on l'interrogeait, il faisait un violent effort, parlait d'une voix saccadée, tandis que son front se couvrait de sueur.

Ses camarades commencèrent à l'imiter, à se moquer un peu, et Hubert, bien que très doux à la maison, devint batailleur et coléreux en classe.

Cet état de choses dura jusqu'au jour où l'assistante sociale qui s'occupait de la famille le vit et en parla à sa mère. Elle lui donna de bons conseils pédagogiques : l'encourager, lui redonner confiance en lui, lui donner de petites responsabilités, le mettre dans une meute de louveteaux.

Depuis, Hubert s'est amendé, son caractère s'est radouci, il travaille mieux en classe.

Mais ces troubles de la parole n'ont guère changé. Aussi la maman vint-elle consulter un spécialiste d'orthophonie.

Celui-ci examine l'enfant à fond : « Ce n'est pas un vrai bègue, dit-il. Il a des troubles du rythme, de l'incoordination musculaire, mais c'est surtout un émotif, il faut lui faire passer cette émotivité. » Et il envoie Hubert à un Centre de rééducation.

Là, il fera de la gymnastique rythmique, des exercices d'adresse, des exercices de parole rythmée et bien d'autres encore, mais surtout il apprendra à reprendre confiance en lui et dans le monde qui l'entoure, il comprendra que personne ne lui veut du mal, que personne, pas même les autres enfants (dont quelques-uns ont des troubles eux aussi, s'ils sont différents), ne songe à se moquer de lui.

On arrivera enfin à ce qu'Hubert, comme son petit frère mieux équilibré, rejoue, avec des marionnettes ou des poupées, la scène qui a détruit sa joie de vivre.

Spontanément, librement, ce garçon qui se repliait sur lui-même dès qu'il y avait un moindre bruit et dont la figure se contractait douloureusement si un petit camarade laissait tomber un objet par terre, a construit une maison de terre glaise, a fait voler des avions de fer-blanc par-dessus et a démoli cette maison avec un grand fracas, en faisant voler les éclats partout.

A partir de ce moment, il a paru soulagé, et a pu raconter l'histoire du bombardement, comme un grand garçon, sans baragouiner en petit nègre, ni achopper plus d'une ou deux fois.

La guérison complète a coïncidé avec un changement dans le cours de son imagination. Il s'est mis à dessiner des avions, d'abord noirs, puis de couleurs vives, tricolores, et s'est figuré lui-même pilote, bombardant des forteresses allemandes et délivrant le monde de la peur et de la mort. Enfin, il a construit tout seul, avec des bouts de bois, une maison en miniature pour son frère et sa maman, avec une chambre « pour papa, quand il rentrera d'Allemagne ». Et ses yeux noisette brillaient de fierté : il avait vaincu sa peur, détruit ses ennemis intérieurs, reconstruit son foyer meurtri...

D<sup>r</sup> SIMONE MARCUS.

## PLAIDOYER POUR LES MÉTHODES ACTIVES

A mesure que se développent les expériences d'éducation nouvelle et que se communiquent de proche en proche la foi et l'enthousiasme, la réaction s'amplifie et de nombreuses publications professionnelles, de front ou insidieusement, multiplient attaques et critiques contre les méthodes actives. S'il est inutile de relever les petites perfidies et les erreurs grossières, peut-être convient-il, pour répondre aux inquiétudes des uns, pour calmer les appréhensions des autres, de tenter une mise au point qui fasse justice de certaines objections et ranime, chez les timorés et les hésitants, une confiance facile à émuouvoir.

Combien de fois déjà nous a-t-on opposé cette phrase décisive, tirée du rapport du Jury du concours de l'Inspection primaire.

Beaucoup de candidats se croiraient en danger s'ils n'agitaient plus ou moins discrètement et avec plus ou moins d'à-propos la marotte du jour. Cette année, elle avait été confectionnée par une équipe et sortait du magasin des méthodes actives. Le Jury s'efforce de n'être qu'à bon escient sensible aux variations de la mode... (B. O., 29 mai 1947).

Les termes employés : marotte du jour, magasin des méthodes actives, variation de la mode, ont fait les délices de tous ceux qui se complaisent dans une tranquille routine et cherchent des justifications à leur inertie.

C'est ainsi qu'on peut lire, au sujet du texte cité plus haut, la réflexion suivante :

Ces lignes hautaines nous donnent à penser que les champions de l'école active sont loin d'avoir l'oreille de tous les pontifes de la haute administration universitaire. Puissent-elles remettre un peu de baume au cœur des tenants des méthodes traditionnelles! (Bulletin n° 10 de la section de la Haute-Marne du Syndicat national des Instituteurs.)

Mais est-il juste de voir une simple mode dans le vaste mouvement qui, partout dans le monde, cherche une nouvelle formule d'éducation, adaptée aux besoins de l'enfant et aux conditions modernes de vie? Peut-être les moyens pratiques de réaliser l'idéal nouveau, cristallisés en formules maldroites ou en recettes mal assimilées, ont-ils irrité les membres austères d'un jury réputé sévère, mais cet énervement ne saurait mettre en cause le bien-fondé d'un mouvement d'éducation qui, profitant des découvertes de la psychologie de l'enfant et d'une connaissance plus exacte des lois de son développement, est attaché à la méthode expérimentale et cherche à réaliser enfin une pédagogie dans la ligne des grands penseurs qui, de siècle en siècle, donnent l'élan rénovateur, sans cesse freiné par la réaction et la routine.

On croyait cette autre affaire réglée, mais M. Dardoise (1) rallume la querelle :

Pourquoi voulez-vous seulement l'amuser? (Il s'agit de l'enfant.) Le chemin amusant n'est pas forcément celui du savoir et de l'éducation...

Il faut donc dire, une fois de plus, que les méthodes actives ne cherchent pas à être agréables à l'enfant, mais qu'elles veulent obtenir de lui un

(1) *La Pensée libre*, n° 4, 1947.

effort. Cet effort, ce travail, on l'obtenait dans l'ancienne pédagogie par un système de sanctions, notes, classements, récompenses et par la pression de l'adulte. Nous voulons maintenant la libre adhésion de l'enfant : les uns, tenants purs de l'école nouvelle, laissent l'enfant libre de suivre ses intérêts et se contentent de lui fournir des aliments et l'effort est tout naturel qui vise à satisfaire un besoin; les autres, et c'est la nuance « méthodes actives », créent un intérêt second et l'exploitent, placent l'enfant dans des conditions telles qu'il désire chercher, savoir, comprendre. Dans l'un ou l'autre cas, l'effort est réel, intense, profitable. Il arrive, et c'est le cas normal, que l'enfant éprouve un vrai plaisir à travailler : c'est parce qu'il désire faire l'effort et se livre tout entier au but poursuivi. La joie s'ajoute au travail mais elle n'est jamais la fin cherchée. Et tous ceux qui ont pratiqué les méthodes nouvelles dans leur classe témoigneront de l'étonnante concentration des enfants, de la profondeur et du sérieux de leurs études, du travail sincère qu'ils fournissent. Alors, ne parlons plus d'amusettes et d'amuseurs.

A parler des méthodes et de l'éducation, on en vient à laisser dans l'ombre l'éducateur. Et c'est encore une grande querelle :

Mais l'affirmation des néophytes de la réforme a pour envers une négation : celle de l'importance de la personne de l'éducateur, de sa qualité humaine. La distinction d'esprit ni la médiocrité n'intéressent apparemment nos réformateurs : ils vont légiférant comme si le coefficient personnel était d'avance éliminé (1).

Et ailleurs encore :

La voix d'un maître qu'on écoute avec respect et amour n'exciterait aucune activité, n'éveillerait aucune ardeur ? Quelle méconnaissance de la magie du verbe, de l'ascendant d'une personnalité... (2)

Parce qu'on a dénoncé comme un fléau le maître bavard qui palabre à longueur de journée devant une classe-auditoire passive et résignée, va-t-on croire que le maître doit devenir muet, qu'il n'aura plus d'influence personnelle, que sa valeur d'homme n'importe plus ? Et il n'est pas besoin, pour affirmer la magie du verbe, de citer l'exemple de l'Allemagne, reconstruite et soulevée par le miracle des harangues hitlériennes ! Parlons de choses sérieuses : personne ne songe à empêcher le maître de parler, mais il s'agit de donner la parole aussi aux élèves, de ne pas leur imposer sans cesse d'interminables discours. Et, le jour où, dans une classe silencieuse, adonnée aux travaux individuels et aux tâches d'équipes, la voix magistrale s'élève, aura-t-elle moins d'influence parce qu'on l'a moins souvent entendue ? Nous désirons un enseignement actif, où l'enfant observe, crée et cherche, où la transmission des connaissances ne soit pas purement verbale, mais il reste encore bien de la place pour la parole du maître, exemple du langage correct rarement parlé au village, source d'émotion collective facilement communiquée, exhortation nécessaire et féconde.

Quant à la valeur du maître, elle est le facteur essentiel du succès des méthodes actives et, franchement, l'on peut dire que le seul obstacle à la généralisation de la pédagogie nouvelle est le manque de maîtres ayant à la fois une vaste culture et une personnalité forte. Et personne ne s'y trompe, à commencer par le personnel lui-même qui oppose toujours la difficulté des tâches proposées et craint de n'être pas à la hauteur. Quelle différence, en effet, entre celui qui, abonné à un journal, découpe en tranches l'emploi du

(1) *Manuel général*, n° 9, du 25 janvier 1947 : « La Méthode et l'Homme », par A. Ferré.

(2) *Ibid.*, n° 14, du 12 avril 1947 : « Le Rôle du Maître et les Méthodes actives », par R. Lhotte.

temps et distribue un travail tout préparé et celui qui accepte de se livrer aux enfants, de répondre à leurs questions, de les guider en respectant leurs intérêts, tout en les préparant aux examens!

Il faut bien revenir aussi à cette grave question de la discipline, souvent agitée. Elever l'enfant pour que, dans un climat de liberté, s'épanouissent les possibilités qu'il porte au lieu de lui imposer du dehors un conformisme étroit, lui donner l'apprentissage de la liberté et le laisser devenir « lui-même », voilà qui soulève les critiques.

Vous avez, nous dit-on, trop confiance dans la nature de l'enfant :

Le jeune élève, livré à lui-même, n'a pas de goût pour le travail régulier et suivi; il s'adonne à sa fantaisie, sa curiosité est instable, il faut la fixer, son attention est fugace, il faut la retenir, sa mémoire est superficielle... (1)

Et, naturellement, une bonne discipline est indispensable pour remédier à tous ces défauts. Il ne s'agit pas de philosopher mais d'observer : que voyons-nous ? des enfants qu'il fallait punir, qui travaillaient sans goût et apprenaient mal des leçons verbales deviennent capables d'attention, de curiosité et d'effort. La vieille discipline, celle qui consistait pour le maître à assurer le silence et l'immobilité pendant qu'il parlait, n'a plus de rôle dans la classe nouvelle où les nécessités de la tâche quotidienne et de la vie collective créent des règles naturelles qui s'imposent aisément. Aussi n'est-il pas besoin de supposer toutes les qualités aux enfants; il suffit de savoir que l'éducation nouvelle ne fait pas de miracles mais réussit d'heureuses guérisons, évite les déformations dues à l'ancienne mentalité scolaire, supprime les contraintes et obtient des enfants, sans artifice, un effort profitable. Et quand on lit :

A l'enfant ainsi formé, il manquera l'expérience de l'obstacle, qui seule peut roidir son corps et forger sa volonté, et le sentiment de la solidarité organique qui caractérise la vie sociale... Les deux plus éminentes vertus sociales, volonté de surmonter l'obstacle et sens de la communauté, lui feront défaut s'il a été élevé dans une quiétude béate et un superbe isolement (2).

il n'est qu'une réponse : observer une classe passive d'enfants bien sages soumis à l'ancienne discipline des mains au dos et des pieds sur la barre, et une classe active où les élèves organisent leur travail, font effort, conquièrent leur savoir, s'unissent pour chercher et réussir. Dans laquelle de ces classes l'enfant est-il élevé dans une béate quiétude et un isolement superbe ? Mais il reste l'autorité du maître ! Que va-t-elle devenir ?

Je ne crois pas avoir été un monstre de perversité, écrit M. Touchard, mais, lorsque j'étais enfant, mon admiration et mon respect allaient à ceux de mes maîtres qui menaient leur classe tambour battant. Je n'avais pour les autres qu'une pitié mêlée d'un peu de mépris, je ne pouvais prendre au sérieux leur enseignement plus que leur personne (3).

Rassurons les inquiets. Le maître qui a de l'autorité à l'ancienne manière et qui accepte de laisser une certaine autonomie à ses élèves continue à rayonner son influence, mais dans un climat de confiance accrue. Les enfants qui ont un besoin d'admiration et de sympathie sont loin d'être lésés. Par contre, le maître qui ne savait pas se faire respecter risque fort d'échouer dans les essais de « self government ». Car, tant vaut l'homme, tant vaut le système, quoi qu'on affecte d'écrire.

(1) G. Villard, « Le Rôle du Maître à l'Ecole primaire » (*La Pensée libre*, n° 4).

(2) G. Villard, article cité.

(3) *Manuel général*, n° du 26 avril 1947 : « Excès », par P. Touchard.

Enfin, quand toutes les objections sont levées, on nous dit :

Rousseau, Froebel, Jacotot, Pestalozzi ne sont pas nés d'hier et si on les découvre aujourd'hui en se pâmant, c'est tout simplement parce qu'on les avait oubliés (1).

Ou encore :

Les méthodes actives, dont la discussion emplit les colonnes des journaux pédagogiques, sont-elles, comme le laissent croire certains de leurs défenseurs, des méthodes vraiment neuves ? (2)

Les maîtres, à leur manière, disent qu'ils ont toujours, dans leur classe, employé des méthodes actives et que déjà, autrefois, ils avaient essayé tel ou tel procédé.

Les grandes citations des auteurs pédagogiques s'appliquent, en effet, souvent aux idées répandues par les amis de l'école nouvelle : cela prouve qu'une certaine conception de l'éducation se retrouve dans l'histoire, formant une ligne continue. Mais le fait que ces idées générales n'ont pas eu de portée pratique renforce la nécessité de changer de méthodes, apportant de hautes et anciennes autorités à une cause qui se plaide avec une ardeur nouvelle. Ne déplaçons pas la question : il ne s'agit pas de savoir si un certain Jacotot a, dans les temps, parlé un jour de la théorie d'une lecture globale, mais si les maîtres enseignent réellement la lecture par une méthode conforme aux lois de l'esprit enfantin, il ne s'agit pas de savoir si Rabelais envoyait Ponocrates « voir comment on fondait l'artillerie... ou visiter les lapidaires et orfèvres », mais si les maîtres, délaissant un savoir livresque et verbal, sortent vraiment de leur classe pour étudier le milieu. Nous sommes très honorés d'avoir l'appui de tant de pédagogues célèbres, mais le moindre petit progrès dans la pratique de la classe ferait bien mieux notre affaire. Et, d'ailleurs, il y a bien longtemps que l'on a prouvé que tout était dans les Ecritures et qu'il n'y avait rien de nouveau sous le soleil.

Pour la fin, l'argument qui fera sourire :

Il y avait du bon dans la vieille école... tout notre XVII<sup>e</sup> siècle n'en est-il pas sorti, avec Molière, avec Descartes, qui apprit au monde à se libérer du dogmatisme ? et notre XVIII<sup>e</sup> aussi, avec Voltaire, avec Diderot... Et il n'empêche que l'Ecole nouvelle, si elle veut prouver quelque chose, devra un jour pouvoir faire état d'un palmarès qui puisse éclipser celui-là (3).

Nous ne savons pas quels génies se formeront par l'éducation nouvelle mais, comme nous avons peu de lumières sur la pédagogie qui a fait éclore Descartes et Molière, Voltaire et Diderot, nous sommes peu enclins à la pratiquer, d'autant plus qu'elle devait être en accord avec son temps et que les retours en arrière sont toujours dangereux. Nous affirmons cependant que l'Education nouvelle fera faire aux enfants un progrès certain, qu'elle leur donnera le goût de la liberté et de la responsabilité, le sens de l'effort et un esprit curieux. Les esprits de génie écloront toujours seuls et aucune pédagogie ne les a jamais empêchés de se manifester; quant aux autres, ceux de la masse, si nous avons réussi à les élever un peu, à les libérer, alors l'éducation nouvelle aura réussi et, comme elle ne s'appuie ni sur des théories ni sur des chimères, mais sur la psychologie et l'expérience, elle ne peut que réussir, bien mieux, elle a déjà réussi et fait ses preuves.

F. MORY.

(1) *Manuel général*, n° du 26 avril 1947 : « Excès », par P. Touchard.

(2) *Ibid.*, n° du 24 mai 1947 : « La Pédagogie traditionnelle et les Méthodes actives », par Brémont.

(3) *Ibid.*, n° 14, article cité.

## L'enseignement de l'histoire

*Le vieux manuel aride s'est peu à peu enrichi de gravures, de reproductions d'œuvres d'art, de fac-similés de pièces d'archives, de lectures attrayantes, et a donné aux enfants des images du passé au lieu de froides énumérations de faits; la liste des cent dates exigibles pour l'examen du certificat d'études est en voie de disparaître, et, l'an passé, les conférences pédagogiques ont apporté un vent de renouveau dans cet enseignement si difficile et si décevant de l'Histoire. Sans prétendre faire le point dans un domaine aussi vaste et encore si discuté, nous voudrions donner ici plusieurs points de vue qui fassent réfléchir et conduisent le lecteur de la leçon traditionnelle à une méthode active, mais le sujet ne sera pas épuisé : il faudrait encore parler de l'association dans le temps faite à propos de l'observation decrolyenne, des conférences d'enfants sur un sujet historique étudié par eux, de travaux d'équipes, de la construction des maquettes, d'entreprises d'équipes, etc. Nous accueillerons bien volontiers des suggestions dans ces domaines.*

Un article paru sous le titre « Leçon active » (1) montre que le plus important est de voir l'ensemble plutôt que de s'arrêter aux détails. *Un fait, une date : détails ! Si on les oublie, on sait où les retrouver, mais l'idée générale, la vue d'ensemble, c'est cela qui compte, qui nourrit l'esprit...* On comprend bien là le rôle du maître dans la leçon collective exposée oralement, mais le modèle proposé est-il bien digne du titre « Leçon active » ? Il s'agit, une fois encore, de faire trouver, c'est-à-dire deviner, et toute l'habileté du maître est d'interroger de telle façon que la réponse juste jaillisse. C'est la leçon vivante qui éveille les esprits, mais elle n'est guère active puisque les enfants n'y trouvent pas la réponse à une question posée, la satisfaction d'un besoin, l'éveil et l'exploitation d'un intérêt spontané ou second... Qu'on en juge par ce court passage :

... Voilà donc la Grande Armée obligée

(1) *Journal des Instituteurs*, n° 5, pp. 131-132 (1947).

de quitter la Russie, vous avez bien compris quel était son état quand elle repasse le Niémen. S'arrête-t-elle là ?

— Non, m'sieur, les Russes la poursuivent.

— Bien, et Napoléon reste-t-il avec les débris de son armée ?

— Non, il est parti en France chercher une autre armée, etc.

Cette joute oratoire qui délie les langues et fait tourner tous les regards vers la carte a des mérites, mais elle reste dans le cadre de la leçon.

Dans un autre ordre d'idées, M. Delétang envisage l'histoire et la géographie au cours de fin d'études et termine par un essai d'enseignement individualisé accordant à chacun une liberté de rythme de travail et assurant un contrôle personnel; on lira avec intérêt son article et les extraits de documents cités en annexe, mais ils appellent des réserves, qui seront faites à la suite.

### L'histoire et la géographie de 12 à 14 ans

Les problèmes qui se posent actuellement dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie peuvent être classés en deux catégories principales :

— les uns concernent le fond même, la matière de ces enseignements ;

— les autres se rapportent à la forme selon laquelle ils seront distribués (techniques et procédés).

Que faut-il enseigner ? Histoire traditionnelle, histoire du peuple, histoire du travail, histoire de la civilisation, histoire locale ont leurs détracteurs et leurs défenseurs acharnés. Si les débats sont moins vifs en ce qui concerne la géographie de la France et celle du monde, dont chacun reconnaît l'utilité de plus en plus grande dans la formation de l'homme moderne, la géographie locale et la géographie générale n'en réclament pas moins droit de cité dans notre enseignement primaire.

Sans entrer dans le détail des argu-



ments exposés de part et d'autre, il semble bien que la sagesse consiste à faire à chacune de ces conceptions sa place plus ou moins importante : histoire et géographie ne prennent leur sens profond que lorsqu'elles examinent tous les aspects de la réalité et qu'elles s'élèvent à ces lois générales par lesquelles se marquent les sciences véritables. Par ailleurs, s'il est permis au maître d'avoir des préférences personnelles pour tel ou tel aspect de ces sciences, il est avant tout lié par des programmes et par la préparation d'un examen de fin d'études qui lui imposent de traiter dans sa classe des sujets bien précis avant de faire participer ses élèves à des travaux auxquels il s'intéresse particulièrement.

Comment faut-il enseigner ? Le conflit n'est pas ici moins vif. L'enseignement magistral conserve de chaleureux partisans. Les résultats acquis dans le passé ne sont pas négligeables, et quel maître ignore l'effet magique de la parole qui sait merveilleusement animer la poussière du passé, décrire des pays inconnus, éclairer des rapports obscurs. Le manuel, si décrié par certains novateurs, conserve encore de fervents adeptes. C'est qu'il constituait un « condensé » et un « guide » permettant d'obtenir rapidement des vues d'ensemble sur tel ou tel point étudié. Combien de grandes personnes aiment-elles encore à les consulter, comme on le ferait d'un dictionnaire ? Cependant, l'enseignement concret veut faire reposer les études historiques et géographiques sur des bases réelles, matérielles, sources, documents, observations directes... Il condamne les manuels et l'enseignement verbal du maître. Les méthodes d'enseignement vivant réclament à leur tour une utilisation plus importante de l'intérêt spontané de l'enfant pour ce qu'il voit, touche et fait, pour le milieu où il vit. L'histoire et la géographie locales ouvriront, par exemple, la voie à des connaissances plus générales ou plus éloignées dans l'espace et à l'acquisition desquelles la coopération entre des écoles situées dans des régions différentes permettra de maintenir le même intérêt. Enfin, les méthodes actives assurent à l'enfant une plus grande indépendance dans la recherche des connaissances. Elles veulent utiliser les travaux personnels, faire confiance aux enfants et mettre à leur disposition des

guides et des instruments de recherche. Elles veulent également éviter qu'un enseignement uniforme soit absorbé par des intelligences et des capacités de travail dissemblables. Elles prétendent laisser place aux individualismes ou à des équipes groupées par affinités naturelles, qui auront ainsi la possibilité d'aller à la connaissance par des voies et à des cadences qu'ils auront choisies eux-mêmes.

Dans ce domaine de la technique également, la véritable difficulté n'est probablement pas d'utiliser un procédé quelconque et de s'y borner en fermant les yeux sur les avantages de chacun des autres, mais au contraire de savoir adapter les différentes techniques à la forme d'enseignement que l'on veut donner, à l'intelligence des enfants que l'on instruit, aux qualités que l'on veut développer en eux et aussi, puisqu'il faut aussi bien en tenir compte, au rendement que l'on veut obtenir et au temps dont on dispose ; en un mot, il faut savoir choisir selon les nécessités du moment.

En effet, dans la limite étroite des horaires, quel temps consacrer à l'exposé du maître, à l'utilisation des manuels, de la bibliothèque de travail, des fichiers de documentation ? A quel moment placer les conférences d'élèves, la recherche et le commentaire de gravures, vues fixes ou films, la correspondance interscolaire ? Comment illustrer et compléter les connaissances générales par des recherches concernant l'étude du milieu local, l'examen des archives ou la classe exploration ? Enfin il faudra placer le contrôle et la mémorisation des données acquises.

La solution pourrait être dans une plus grande part de travail personnel demandé à l'enfant. De lui-même, avant la « leçon » proprement dite, il doit avoir acquis les notions essentielles, la charpente, si l'on veut, du sujet étudié. En géographie, par exemple, on lui demandera de connaître par avance une nomenclature ou certaines descriptions. En histoire, il examinera lui-même l'enchaînement chronologique des faits et le récit des événements importants. Les manuels seront ici d'un précieux secours. On pourra mettre entre ses mains des manuels différents ou les ouvrages d'une bibliothèque de documentation. Nous ne le laisserons pas, bien entendu,

perdre son temps et nous le guiderons dans la complexité des faits étudiés ou des aspects de la nature par des questionnaires précis ; nous lui préparerons des exercices cartographiques et chronologiques nombreux qui l'obligeront à préciser constamment la localisation dans l'espace et le temps des éléments acquis. La préparation de ces questionnaires pour toute une classe est évidemment un point très important, en même temps qu'une lourde charge pour l'instituteur. L'idéal consistera à mettre entre les mains de l'enfant, une fois son travail fini, une fiche corrigée qui lui permettra d'assurer personnellement le contrôle et la correction des réponses. Nous donnons plus loin le modèle d'une fiche de préparation et d'une fiche réponse.

L'usage d'un enseignement individualisé facilitera la mémorisation, permettra à l'enfant de travailler à la cadence qui lui convient et lui donnera une méthode de travail et de recherches qui est vraisemblablement la seule qu'il emploiera lorsque, sorti de l'école, il voudra se documenter personnellement sur une question. Bien sûr, ce ne sera pas la seule forme de l'enseignement collectif utilisée et d'autres techniques pourront être employées, mais elle permettra, sous la conduite du maître, à l'enfant d'approfondir ensuite quelques-uns des points étudiés ou d'orienter ses recherches vers un sujet qui l'intéressera plus particulièrement. Le maître, dégagé du souci de présenter à toute une classe un exposé d'ensemble forcément rapide et superficiel, se bornera à contrôler le travail exécuté ; il disposera ensuite du temps ordinairement consacré à la leçon pour mettre en valeur certains rapports ou dégager des lois générales qui échappent aux enfants, et surtout pour utiliser d'autres techniques actives.

DELETANG,  
Inspecteur primaire.

#### Extrait des documents accompagnant l'article de M. Delétang

(Fiches de M. Haby,  
Instituteur au C.C. de Blainville-sur-l'Eau)

« Vos élèves peuvent acquérir seuls, par un procédé moderne et efficace, une somme importante de connaissances générales,

mais nécessaires... La méthode nouvelle apporte seulement à vos élèves un autre moyen d'étude qui les intéressera et enrichira leur esprit d'une somme de connaissances bien supérieure à celle qu'ils auraient acquise par les procédés pédagogiques ordinaires... »

On remet donc aux élèves une **fiche-questionnaire** qu'ils doivent remplir en s'aidant du livre, des souvenirs de la leçon, de documents divers. Le jour de la leçon, une **fiche-corrigé** permet l'auto-correction.

Voici des extraits :

1) Fiche-questionnaire (Louis-Philippe, gouvernement intérieur) :

1. *Quels étaient les principaux partis en lutte sous la Monarchie de Juillet ? Quels étaient leurs buts ?*

2. *Citez trois insurrections ou complots dirigés contre le gouvernement de Louis-Philippe et qui ont échoué. Etc.*

2) Fiche-corrigé correspondante :

1. *Louis-Philippe et ses ministres sont soutenus par les royalistes constitutionnels, bourgeois et industriels, s'opposant, après 1830, à toutes les réformes. L'opposition comprend : les libéraux, réclamant des réformes de plus en plus démocratiques, les légitimistes. Etc.*

Comme on le voit, il s'agit d'un procédé conférant à l'enfant une part de recherche et organisant un contrôle individuel : c'est une première étape vers des méthodes actives, mais encore bien près de l'enseignement traditionnel. Il n'est pas question de créer ou d'exploiter l'intérêt de l'enfant, mais simplement de lui faire acquérir les connaissances jugées utiles par l'adulte. Ce n'est donc pas, si intéressante que puisse être l'initiative, de « l'école nouvelle », mais un premier pas hors des sentiers battus et des solutions faciles est toujours utile. Pour aller plus loin, il faut renoncer aux connaissances livresques et faire appel à l'observation, à la réflexion, à l'activité vraie : l'étude du milieu, l'enquête, la classe-promenade, la documentation concrète doivent le permettre.

Mowgli, parlant de l'histoire locale (1), écrit : « ... la pensée que la main qui a

(1) *L'École et la Vie*, n° 8, du 11 janvier 1947 : « Le casque en porcelaine ».

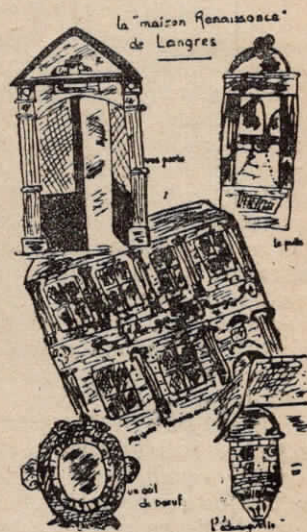
posé telle pierre dans une vieille muraille est desséchée depuis mille ans me plonge dans un vertige de rêverie. C'est, pour les grands et les petits, le suc le plus précieux de l'histoire locale : rêver quelques secondes le passé comme s'il était encore le présent. Peu de science et beaucoup de poésie... »

De la science, en effet, que reste-t-il ? Les élèves mêmes qui ont connu la gloire éphémère des candidats heureux au certificat d'études commettent, lors de l'examen de connaissances à l'entrée de la caserne, des confusions invraisemblables sur les sujets les plus communs. Faut-il renoncer à enseigner l'histoire générale ou peut-on espérer de méthodes nouvelles, à défaut de l'acquisition de souvenirs plus fidèles et mieux organisés, la connaissance de faits concrets et la contemplation de cette perspective du passé qui fait rêver ? Un détail, parfois, comme le casque en porcelaine de Mowgli, provoque cet émerveillement : le passé a existé, il en subsiste quelque chose qui, tout à coup, devient sensible : ce sont les enfants de ce modeste village qui, cherchant dans le vieux registre d'état civil des renseignements démographiques, découvrent des noms connus que leurs arrière-grands-pères portaient déjà ; ce sont les fillettes de la ville qui « réalisent » la Révolution au spectacle de l'évêque à la tête martelée, encore debout mais décapité dans sa niche moussue... Le milieu fournit parfois de ces révélations que l'aridité des livres ne favorise pas : il faut y recourir, mais ne pas se contenter d'un regard distrait et rapide sur les témoignages concrets du passé, comme illustration du cours ; c'est bien l'essentiel qu'il faut demander aux choses, et au livre le complément seulement.

Des maîtres (groupe de Langres) ont essayé de préparer une série de classes-promenades et d'études de textes en accord avec le programme du cours moyen. Des équipes, où entraient des maîtres de toutes les classes, se sont partagé le travail et ont cherché à réunir une documentation pour les maîtres, des questionnaires et guides pour les élèves, des fiches de travail pour relier l'histoire locale aux notions générales.

L'équipe de maîtres chargée de pré-

parer l'étude de la Renaissance a d'abord parcouru la ville et noté tout ce qui était un témoignage de l'époque, elle a ensuite choisi les monuments typiques et les détails représentatifs et établi, à travers la ville, un « itinéraire Renaissance » convenant à une classe-promenade de deux à trois heures. Pour les maîtres, on a réuni la documentation précise qui pouvait les éclairer : renseignements historiques tirés d'ouvrages savants, données d'architecture fournies par le conservateur des monuments historiques, croquis et photos, maquettes. Pour les élèves, on a établi une sorte de fiche de travail à utiliser individuellement ou en équipe et permettant de suivre l'itinéraire avec profit. Le résultat fut bon puisque la plupart des élèves retournèrent à loisir, après la promenade dirigée, observer de nouveau les monuments Renaissance, enrichir leurs croquis et compléter leurs notes. Le journal scolaire raconta la promenade et fit état des observations recueillies, l'intérêt éveillé ainsi dura suffisamment pour épuiser le sujet, associer d'autres formes d'art de l'époque non représentées sur place, et s'étendre à la littérature du XVI<sup>e</sup> siècle dont plusieurs œuvres furent librement choisies comme textes de récitation. La figure est la reproduction d'une page de cahier choisie dans l'équipe qui a spécialement



La maison Renaissance de Langres : une porte, le puits, la façade, un œil-de-bœuf, l'échauguette (cahier d'élève)

étudié la « maison Renaissance », et voici quelques réponses des enfants aux questions posées par la fiche-guide :

A l'époque de la Renaissance, les bourgeois de Langres se sont fait construire de riches demeures. J'ai remarqué à la Maison Renaissance, rue du Cardinal-Morlot, des colonnes à chapiteaux, des sculptures qui représentent des têtes de bélier, des feuilles d'acanthe, des fenêtres à meneaux et à petites vitres hexagonales colorées et entourées de plomb.

Dans d'autres maisons, place de l'Hôtel-de-Ville, j'ai remarqué des fenêtres qui avaient de chaque côté une corne d'abondance en pierre sculptée et des œils-de-bœuf.

A l'hôtel du Breuil de Saint-Germain, une plaque indique qu'il a été construit en 1560. Il y a une échaugette.

Les rois et les grands seigneurs font construire des châteaux plus vastes et plus somptueux, comme celui de Blois que j'ai visité.

Et chaque activité artistique représentée est l'objet d'un paragraphe, tandis que s'y associent d'autres arts, grâce aux reproductions données par les livres :

*La céramique.* — J'ai vu le carrelage de la chapelle d'Amoncourt, représentant des têtes d'anges, des cahiers de musique déroulés, des fruits, des étoiles, des croix, en jolies couleurs vertes et bleues. C'est Bernard Palissy qui a trouvé le secret des émaux.

Les connaissances ainsi acquises par l'observation ont de profondes racines et ne s'oublient pas ; combien de fois les fillettes, passant devant l'hôtel du Breuil de Saint-Germain, regarderont l'échaugette dont le nom leur est devenu familier, combien de fenêtres à meneaux découvriront-elles, çà et là, à travers la ville ; elles se sont vraiment enrichies et ont appris à voir les choses, à reconnaître un style.

On jugera encore mieux du progrès accompli en lisant une ancienne fiche de travail du groupe de Langres, rédigée il y a une dizaine d'années : c'est l'époque où apparaissait surtout l'intérêt pratique des tâches individuelles pour l'organisation du travail, mais où, encore tout pénétrés de soucis intellectualistes, les auteurs de fiches pensaient trop au programme, aux notions à acquérir, et oublièrent les intérêts de l'enfant, l'exploitation du milieu, l'enracinement des

connaissances par l'observation. Voici donc un extrait de la fiche de travail n° 3 destinée au cours moyen :

## La Renaissance

Une période de remarquable activité littéraire et artistique se manifeste en Europe aux XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles ; les Anciens, Grecs et Romains, oubliés pendant le Moyen-Age, sont découverts, lus, traduits ; l'imprimerie permet de répandre leurs œuvres : les façons de penser, les habitudes et les arts des Anciens sont à la mode.

Le mouvement d'imitation des Anciens commence en Italie, et les Français qui guerroyaient dans ce pays imitent à leur tour :

— Cherchez dans votre livre la cause des guerres d'Italie, les provinces et les villes conquises pendant ces guerres.

### LA RENAISSANCE ARTISTIQUE

Le magnifique mouvement de foi qui a fait édifier les cathédrales ogivales s'est arrêté : beaucoup de monuments n'ont pas été achevés. Un nouveau genre de constructions, apporté d'Italie, apparaît :

— Lisez comment François I<sup>er</sup> fit venir à la cour des artistes...

— Regardez un monument Renaissance (Louvre, château de la Loire), voyez comme on est passé de la forteresse féodale au château élégant et confortable (remarquez les fenêtres, les frontons, les colonnes...).

— Observez des peintures (livre, p...) ou des sculptures (gravure, p...).

— Lisez le récit de la vie d'un artiste, tel Bernard Palissy, etc.



Parfois, d'anciens textes permettront de passer de l'histoire locale toute simple, celle qui fut la vie de tous les jours de nos ancêtres, à l'histoire générale. Non pas que l'on veuille conclure du particulier au général, comme l'ont reproché des philosophes plus habiles à raisonner qu'à se pencher sur les réalités ; mais simplement parce que l'enfant s'intéresse naturellement aux témoignages concrets, aime les comprendre et, son intérêt étant en éveil, peut alors saisir la valeur d'illustration du cas particulier qui lui est soumis et s'élever à l'histoire générale qui prend un sens.

Voici, par exemple, comment on a exploité une série de textes relatifs à la nomination du maire de la petite com-

mune de Vivey pour comprendre ce que fut la chute de Napoléon I<sup>er</sup> et la Restauration ; on trouvera le début seulement de la tâche, d'autres textes montraient les Cent Jours (avec des élections et un maire qui prête serment en juillet, après Waterloo), l'établissement définitif des Bourbons (la formule du serment s'allège) et la Révolution de 1830.

### La première Restauration

(Cours de fin d'études)

En feuilletant le registre des délibérations du Conseil municipal, on trouve les textes suivants :

1) *L'an 1812, le 20 avril, par-devant nous, adjoint du Maire de la commune de Vivey, s'est présenté le sieur Jacques-Marie de Froment, ancien officier retiré qui, en vertu de la nomination de Maire par le Préfet de ce département, baron de l'Empire, en date du 9 de ce mois, a prêté serment prescrit par l'article 56 du sénatus-consulte organique du 28 floréal An XII, ainsi conçu :*

*« Je jure obéissance aux Constitutions de l'Empire et fidélité à l'Empereur », ce dont j'ai dressé procès-verbal...*

— Qui régnait en France en 1812 ? A quel Empereur s'adresse le serment ? Comment M. de Froment est-il devenu maire ? est-il élu ou nommé ? par qui ?

— Le préfet est baron de l'Empire ? Depuis quand y a-t-il un préfet ? que veut dire ce titre de baron ? (Voir livre, la noblesse d'Empire.)

— Quel était le métier de M. de Froment ? Est-ce étonnant ?

— Relevez la date du sénatus-consulte (c'est-à-dire du décret) ? Expliquez cette date ? (Voir livre, le calendrier révolutionnaire.)

Feuilletons le vieux registre : un peu plus loin...

2) *Le Préfet du département de la Haute-Marne nomme, pour remplir les fonctions de Maire dans la commune de Vivey :*

*M. Bernard Léault de Leycourt, propriétaire, chevalier de Saint-Louis, en remplacement de M. de Froment, démissionnaire, ... qui prêtera le serment :*

*« Je jure et promets à Dieu de garder obéissance et fidélité au Roi, de n'avoir aucune intelligence, de n'assister à aucun conseil, de n'entretenir aucune ligue qui serait contraire à son autorité, et si, dans le ressort de mes fonctions ou ailleurs, j'apprends qu'il se trame quelque chose à son préjudice, je le ferai connaître au Roi » (29 novembre, an 1814).*

— Pourquoi remplace-t-on le maire de Vivey ? Quels titres a le nouveau maire ? (Cherchez dans le dictionnaire : chevalier de Saint-Louis, à « décorations ».)

— Ce nouveau maire est-il élu ou nommé ? par qui ?

— Le serment est changé ? que s'est-il passé ? de quel roi est-il question ? (Lisez dans le livre d'histoire.)

— Ce roi a-t-il une autorité bien assurée ? Que craint-il ? (Étudiez le texte du serment.) Lisez dans votre livre : la première Restauration.

— Pourquoi Napoléon est-il parti ? Où ?

— D'où vient le nouveau roi ? Pourquoi s'appelle-t-il Louis XVIII ?

— Que signifie « Restauration » ?



Déjà, à plusieurs reprises, M. P. Maréchal a donné ici des exemples d'une méthode d'étude de l'histoire locale et montré comment l'histoire générale s'éclairait à la lumière d'une connaissance précise de faits concrets abordés sur le plan local. Il s'est agi surtout de textes, voici aujourd'hui un travail d'ensemble sur le château d'Anet confrontant des textes, des documents et la visite soigneusement commentée du château, expliquant et préparant la Renaissance française. On y trouvera un excellent exemple de la collaboration du maître et des élèves et l'exploitation d'un intérêt qui se termine par une résurrection du passé animant de scènes anciennes les vieilles pierres froides.

# Le Document d'histoire à l'École active

## LA RENAISSANCE A ANET

### Documents

1) Le château (état actuel).

2) Le grand portail : description par Philibert de l'Orme. Texte extrait de son *Traité de l'Architecture* (1567) :

... La principale porte et entrée... est de l'ordre dorique, estant ornée de quatre colonnes fondées sur les talus et pentes du mur du fossé. La dicte porte est accompagnée de deux autres petites par les costez, comme de poternes, et tout le portail faict de pierre de Vernon, enrichie de marbres, porphyres, serpentins et de bronse, signamment sur les portes et aux tables d'attente. Les métopes qui sont entre les triglyphes et tous les triglyphes, mesme ceux qui sont sur l'arceau de la porte, sont de marbre noir : tous les bouillons de feuilles et fruiets se voient de bronse entre les triglyphes estant fort bien faicts. La Diane avec les cerfs, sangliers et autres animaux que vous voyez au-dessus de la porte, sont de cuivre et bronse, labourez d'un ouvrage et sculpture fort excellente et très bien faicte. Aux costez, par le dessus des petites portes, sont terrasses enrichies à l'entour de tables d'attente, estants de marbre noir avec leurs entrelas, au lieu de balustres qu'on a accoustumé de mettre aux terrasses pour servir d'appuis. Vous voyez par le dessus de la grande porte au plus haut un ornement tout faict de belle pierre blanche de Vernon et de marbre noir aux tables d'attente... (1)

3) Vue générale du château au XVI<sup>e</sup> siècle. Copie de deux dessins de Du Cerceau, extraits des *Plus excellents Bâtimens de France* (1568-1579).

4) Photographie de l'entrée du principal corps de logis (restauration à l'École des Beaux-Arts à Paris).

5) Deux œuvres de Jean Goujon : une *Renommée* et un *Ange sculptés en bas-*

(1) Texte cité par A. Roux, *Le Château d'Anet*. Petites monographies des grands édifices de la France. Collection « Laurens » (pp. 20 à 22).

reliefs à la voûte de la chapelle de Philibert de l'Orme (observation directe de l'œuvre et observation de deux photographies : cliché Giraudon).

Les lecteurs trouveront dans l'ouvrage d'A. Roux illustrations et plans indispensables à la compréhension de l'étude ci-dessous.

Anet, chef-lieu de canton, se situe dans la vallée de l'Eure, à une quinzaine de kilomètres au nord-est de Dreux, sur l'ancienne frontière de l'Île-de-France et de la Normandie. L'expérience dont voici le compte rendu s'est déroulée le jour même de la conférence pédagogique avec une classe de section de fin d'études.

### I. — En promenade scolaire : la visite du château

Nous sommes en présence d'une réalité artistique complexe. Comment l'utiliser à des fins d'enseignement et en faire une introduction à l'étude de la Renaissance française ?

Nul doute qu'il faille orienter la visite. Diriger l'observation des enfants est un des grands préceptes de notre pédagogie et il s'impose ici tout particulièrement ; outre qu'une partie du château réservée aux propriétaires actuels ne nous est pas accessible, des raisons proprement historiques interdisent une libre moisson.

Entre la Renaissance et nous s'interposent deux grands faits. Le premier est le passage à Anet d'un bâtisseur : Louis-Joseph Vendôme, le vainqueur de Villaciosa (1669-1712) ; les transformations et constructions qu'il ordonna ouvrent un nouveau chapitre de l'histoire de l'art ; elles paraissent encore au corps principal du château actuel, dans les bâtiments dits du « Gouvernement » et dans l'hémicycle ouvert sur le parc ; nous les éliminerons,

les réservant à une étude possible de l'architecture française au XVII<sup>e</sup> siècle. Le second fait déterminant est la Révolution. Dévastatrice, elle a dispersé un grand nombre des œuvres d'art d'Anet et provoqué la destruction d'une partie importante du château (de 1804 à 1811) : démolition du bâtiment central, de l'aile droite sauf la chapelle et de l'ancien château des de Brézé. Quelques restaurations ont joué à l'époque contemporaine : réparation de l'aile sauvegardée, construction de tourelles d'angle, aménagement d'un péristyle à la chapelle, mise en place de moulages décoratifs.

Autant de faits d'Histoire locale, dont le maître chargé de la leçon devait avoir la connaissance exacte et détaillée en vue de la discrimination correcte des formes architecturales et sculpturales d'une œuvre complexe et pour mieux guider, vers un but précis, l'observation de ses élèves.

1) Une première perspective :  
la façade extérieure du château

Elle retient naturellement l'attention et offre le grand avantage de nous placer immédiatement au cœur même de la Renaissance. Les élèves réunis, face à l'entrée, découvrent aisément une symétrie, une entrée monumentale, une superposition de terrasses.

a) Mur d'enceinte et pavillons d'angle s'ordonnent en partant du grand portail central; la brique, avec encadrements de pierres blanches, domine sauf au centre, et des fossés, aujourd'hui à sec, marquent les limites extérieures. Les enfants trouvent ces éléments, quelques-uns esquissent sur un carnet de croquis la disposition symétrique de l'ordonnance générale. Voir fig. 1, dessin d'enfant, la façade extérieure du château.

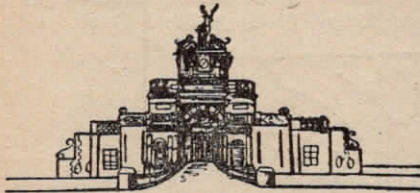


Fig. 1. — Façade extérieure du château

b) L'entrée monumentale se présente sous quatre angles divers : une forme d'ensemble, un motif architectural classique, un tympan en bas-relief, un couronnement surmonté d'un groupe d'animaux. De rapides ébauches d'une seconde équipe de dessinateurs inscrivent cette forme d'en-

semble dans un rectangle un peu moins haut que large. Voir fig. 2 (dessin d'enfant) et fig. 3 (croquis du maître) : l'entrée mo-

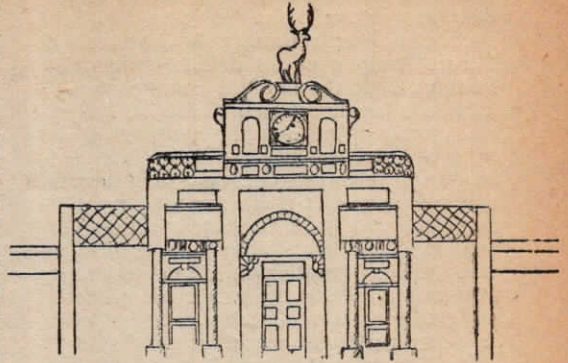


Fig. 2. — L'entrée monumentale (dessin d'enfant)



Fig. 3. — L'entrée monumentale (croquis du maître)

numentale, le portail, prolongé vers l'intérieur par une voûte en berceau, s'encadre de deux petites portes aujourd'hui condamnées. Quatre colonnes de l'ordre dorique, deux de chaque côté de l'entrée, soutiennent un entablement classique et forment le motif architectural essentiel : la frise est une succession de métopes et de triglyphes

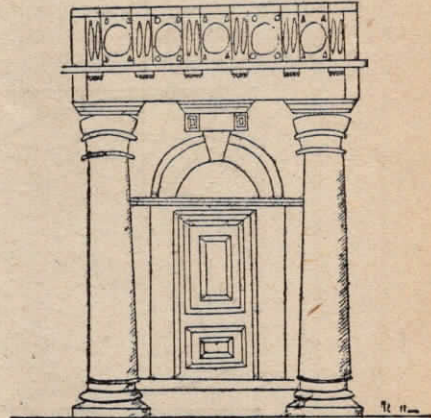


Fig. 4. — Une porte latérale de la façade extérieure (détails)

de marbre noir, la corniche prolonge les moulures des terrasses tout en se raccordant au tympan du portail : un troisième groupe d'élèves reproduit le chapiteau de l'ordre dorique et les détails de la frise. Voir fig. 4 (dessin d'enfant) : une porte latérale de la façade extérieure, détails. Le tympan s'orne d'une nymphe des eaux et des bois; elle est couchée. Le bras droit posé sur la tête d'un cerf, le bras gauche appuyé sur des vases d'où l'eau s'écoule, des têtes de chiens, de chevreuils et de sangliers l'entourent, les enfants observent ces détails. Une masse parallélépipédique couronne l'ensemble, elle abrite et sert de piédestal au groupe si caractéristique de cette entrée : un cerf tenu aux abois par quatre limiers. Deux motifs architecturaux types, la niche et le pilastre, décorent le piédestal, ils se disposent symétriquement de chaque côté d'un cadran : quelques élèves en prennent le dessin. Voir fig. 5 (dessin d'en-

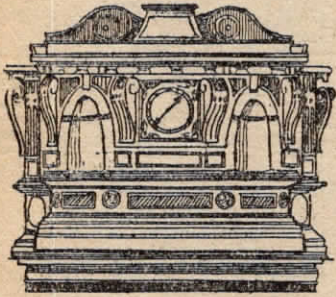


Fig. 5. — Le couronnement du portail d'entrée

fant) : le couronnement du portail d'entrée.

c) Les terrasses s'observent de l'extérieur et de l'intérieur du château. L'attention s'y fixe en posant ces questions : Comment y accède-t-on ? Pourquoi les a-t-on construi-

tes ? Quels motifs décoratifs les embellissent ? La dentelle de pierre des balustrades et la décoration des souches de cheminées en forme de tombeaux retiennent le regard.

Avant de pénétrer dans le château, les élèves composent ainsi un premier faisceau d'observations qui, toutes, serviront la leçon de synthèse prévue sur la Renaissance française : la représentation nette de quelques motifs architecturaux (colonnes, entablement, frise, niches et pilastres), la notion de symétrie dans l'art, la connaissance directe d'une œuvre célèbre : la nymphe du portail.

## 2) La chapelle

Sa visite appelle l'étude d'un mode de voûtement et d'un plan original de construction, ainsi que l'examen de bas-reliefs dus au ciseau d'un grand sculpteur français du XVI<sup>e</sup> siècle.

En entrant dans la chapelle, nous sommes toujours en pleine Renaissance; le péristyle, toutefois, date du XIX<sup>e</sup> siècle et nous n'avons pas à le décrire. Isolée aujourd'hui, face au château proprement dit, la chapelle appelle ce péristyle; elle disparaissait au XVI<sup>e</sup> siècle dans l'aile droite des bâtiments; sans façade, elle ne se révérait, de la cour centrale, que par sa coupole et ses deux pyramides en guise de clocher.

Le maître n'ignore aucun de ces détails, mais ses élèves n'ont pas pour le moment à les connaître; il est seulement souhaitable que leur curiosité s'arrête à l'intérieur de l'édifice où ils pénètrent.

a) *Le point de vue architectural.* — Quelle est la forme de la voûte ? Quels maté-

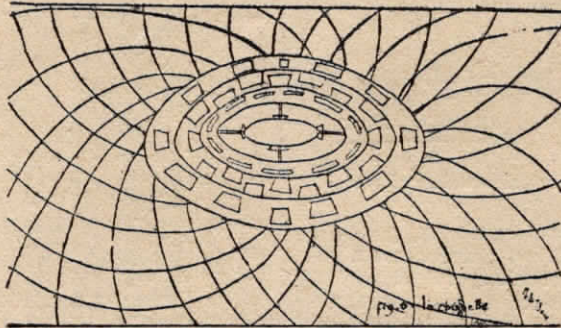


Fig. 6. — La chapelle, projection des caissons de la coupole sur la mosaïque du pavage



riaux la constituent ? Quels poids approximatif représentent-ils ? En quels points se porte la poussée ? Par quels artifices le constructeur contrebalance-t-il la force de la pesanteur ? Comparez au mode de support de la voûte en berceau du portail d'entrée.

La projection des caissons de la coupole se lit dans la mosaïque du pavage; deux enfants en relèvent rapidement le principal motif. Voir fig. 6 (dessin d'enfant) : la chapelle, projection des caissons de la coupole sur la mosaïque du pavage. Deux autres reproduisent le plan général de la nef : un cercle flanqué de trois chapelles et d'une tribune à la hauteur d'un premier étage au-dessus de la porte d'entrée; dans l'ensemble, une croix grecque à bras très courts dont trois se trouvent arrondis à leur extrémité. Voir fig. 7 (croquis du maître) : plan de la chapelle.

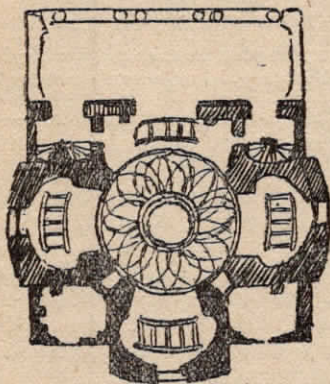


Fig. 7. — Plan de la chapelle

b) *Une œuvre sculpturale : Anges et Renommées.* — Huit Renommées occupent les écoinçons qui surmontent les quatre arcades intérieures. Par groupes de deux, les unes sonnent de la trompette, les autres tiennent des branches de lauriers, leur corps voilé s'allonge suivant la ligne harmonieuse des arcs, les vêtements légers flottent alentour et se parent de rubans.

Des anges potelés et joufflus portent les attributs de la Passion, l'un d'eux tient la croix de la main droite et le calice de la main gauche, son corps bien modelé laisse saillir les reliefs et accuse les creux. Renommées et anges ornent les arcs de soutien de la Coupole.

Ces sculptures trop hautes et médiocrement éclairées le jour de la visite se prêtent assez mal à l'observation; de retour en classe, deux photographies les reproduisant seront examinées avec plus de profit.

En quittant la chapelle, la grande

porte se referme. Les enfants en examinent les panneaux de bois sculpté et doré et leur attention se fixe sur les emblèmes qui s'y trouvent : le croissant, l'H simple, le D doublé accouplé à l'H. Revenus dans la cour centrale, s'ils observent les balustres des terrasses, ils retrouvent le croissant dans la pierre.

Les voici maintenant face au château proprement dit.

### 3) Le château proprement dit

Sa façade comporte quelque enseignement, mais la promenade scolaire pourrait s'arrêter sur son seuil : la Renaissance s'efface ici sous les transformations du siècle des Vendôme et les restaurations de l'époque contemporaine.

a) *La façade.* — Par le dessin, quelques enfants reproduisent une nouvelle symétrie, celle des tourelles d'angle, des fenêtres du premier étage avec frontons alternativement triangulaires et en arcs de cercle, des ouvertures des combles surmontées d'arcs ou de sarcophages. Le toit en pente raide, à la française, rappelle celui du XVI<sup>e</sup> siècle. Voir fig. 8 (croquis du maître) : la

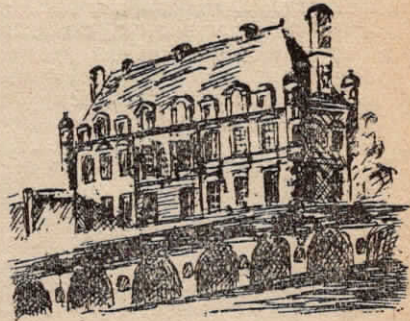


Fig. 8. — Façade du château proprement dit

façade du château proprement dit, au premier plan, la substructure, vers le parc, des bâtiments disparus. Louis-Joseph de Vendôme le fit toutefois surélever et toute la partie centrale de la façade avec pilastres d'ordre ionique et trophée de cuirasses, de casques, de piques et de drapeaux, est une pure décoration de style Louis XIV : autant d'éléments à abstraire pour retrouver la Renaissance, les enfants le peuvent difficilement.

b) *L'intérieur.* — En visitant l'intérieur du château, les élèves admirent librement le vestibule au dallage noir et blanc, l'escalier, la rampe en fer forgé au chiffre de Louis de Vendôme et quelques salles ma-

gnifiquement meublées. Aucune question ne leur est posée, l'éducation esthétique joue seule au contact direct de maintes formes de beauté. La Renaissance vit de salle en salle, mais elle n'est pas seule, elle rencontre, ici et là, la richesse ornementale des siècles postérieurs.

Sur deux points cependant, le maître retient l'attention des enfants : la décoration Renaissance et l'ordonnance des appartements.

#### LA DÉCORATION RENAISSANCE

Quatre éléments décoratifs méritent particulièrement examen : le plafond sculpté, la cheminée ornementale, la tapisserie de haute lice et les « grisailles » d'Anet :

Le plafond ai caissons de la salle des gardes est une bonne restauration, les élèves en notent le tracé d'ensemble, la disposition des motifs géométriques et les thèmes d'ornement. Quatre tapisseries du XVI<sup>e</sup> siècle, sorties des ateliers de Fontainebleau, ornent cette même salle, les enfants recherchent sur le pourtour de l'une d'entre elles les emblèmes déjà connus, auxquels s'ajoute la forme triangulaire du *delta* grec; les sujets traités s'inspirent de la mythologie. Les cheminées ornementales sont des restaurations avec colonnes, pilastres, cariatides, cartouches et médaillons. Dans une des salles dite « chambre d'honneur » une fenêtre avec meneaux porte des vitraux « en façon d'émail »; ce sont des restes des vitraux du XVI<sup>e</sup> siècle; quelques-uns traduisent des épisodes de la mythologie, où figurent les emblèmes courants, le D et le H. D'où vient le nom de « grisailles d'Anet » que l'histoire de l'art leur a donné? Comment joue la lumière sur leurs fonds translucides? N'est-elle pas tamisée en une teinte uniforme? Laquelle?

#### L'ORDONNANCE DES APPARTEMENTS

Combien le château comporte-t-il d'escaliers d'accès au premier étage? Comment passe-t-on d'une salle à l'autre et de l'intérieur aux terrasses du grand portail? A quelle hauteur se situe la tribune de la chapelle? Les pièces sont-elles de même surface?

L'architecte a cherché la *commodité, l'usage et profit des habitants*, selon l'expression de Philibert de l'Orme; grandes et petites salles, antichambres et cabinets se mêlent harmonieusement et utilement.

La visite s'achève en séance d'arpentage. Avant de partir, le maître convie les enfants à compter, en pas, la lon-

gueur de façade du château, puis la distance de cette façade à la chapelle. Quelques élèves parcourent le périmètre de la surface carrée limitée au portail d'entrée, au château lui-même, à la portion de parc qui ferme l'horizon et à la face dont la chapelle occupe le centre. Vers le parc, une substructure, sorte de galerie peu profonde divisée en sept ouvertures, délimite le côté du carré. Les enfants l'observent et la situent par rapport aux constructions actuelles.

En quittant le château, tous apprennent une date gravée au-dessus du portail : « 1552 ».

## II. — En classe : le rappel des souvenirs, l'observation de plans et de gravures

### 1) Le rappel des souvenirs par le dessin, la photographie et le texte commenté

a) *Une planche de dessins.* — Les élèves rapportent quelques croquis que le maître rassemble au tableau noir dans l'ordre même de leur composition. Il se constitue ainsi un tableau d'images qui parlent aux yeux et ravivent d'autant plus sûrement les souvenirs que les enfants y voient l'utilisation de leur propre travail. Le maître rectifie au besoin les tracés défectueux et présente quelques esquisses de sa main.

Il les complète d'un premier document historique : « *une vue des terrasses d'Anet* », par Du Cerceau; copie d'un dessin extrait de l'album que cet architecte composa, d'après nature, de 1568 à 1579 sous le titre « Les plus excellents bâtiments de France ». Les enfants comparent ce dessin à leurs souvenirs récents. Enregistrent-ils quelque différence? Nul n'en décèle, à cette seule réserve que le cerf et les limiers ne sont plus qu'un moulage du XIX<sup>e</sup> siècle. Du Cerceau, contemporain des artistes qui firent cette belle ordonnance, a fixé une image toujours vraie : nous avions raison d'affirmer que, face au château, nous étions au plein cœur de notre Renaissance.

b) « *Anges et Renommées* » de Jean Goujon; deux photographies (cliché Giraudon).

De fins vêtements voilent des corps souples et élégants et la draperie prolonge le mouvement des ailes. La photographie révèle des détails que l'observation de l'œuvre même avait laissés dans l'ombre. Les

enfants les recherchent et comparent l'ensemble aux célèbres nymphes de la fontaine des Innocents à Paris dont ils ont la reproduction : même utilisation du drapé, même harmonie de forme, même finesse d'exécution. Le maître nomme pour la première fois l'artiste : *Jean Goujon*.

c) *Un texte de Philibert de l'Orme :*

En se reportant à leurs croquis, les élèves commentent l'expression : *La principale porte est de l'ordre dorique*. Cette expression rappelle la première époque de l'art classique. Où paraît cet ordre ? Aux chapiteaux des colonnes et à la frise extrêmement sobre dans son alternance de métopes et de triglyphes aux trois rainures verticales. Les *tables d'attente* sont les corniches et moulures des terrasses. La pierre dite « de Vernon », extraite des carrières de ce nom, à quelque vingt kilomètres au nord d'Anet, a servi à édifier la plupart des monuments de la région; cette *belle pierre blanche* est une sorte de calcaire très dur.

Quels autres matériaux entrent encore dans la construction du portail ? Les retrouve-t-on tous aujourd'hui ? Quels motifs décoratifs ont disparu ? Vraisemblablement à quelle époque ? Les « *bouillons* », sortes de bouquets ou corbeilles de feuilles et de fruits ne se voient plus et le marbre noir s'est terni.

La *Diane avec les cerfs, sangliers et autres animaux* est en réalité la nymphe des eaux et des bois du tympan. Ce n'est plus qu'un moulage de l'œuvre originale en bronze de *Bervenuto Cellini*, aujourd'hui au musée du Louvre. Le maître cite ce deuxième nom d'artiste. Il en ajoute un troisième, celui de *Philibert de l'Orme*, auteur des quelques lignes commentées et architecte du château.

Celui-ci décrit son œuvre et sa description, extraite du *Traité de l'Architecture*, de 1567, demeure réelle, les quelques tournures archaïques du langage mises à part. N'est-ce pas un sûr moyen de datation de l'édifice ? Un autre a déjà été fourni. Lequel ? Pensez aux dessins de Du Cerceau. Reste une donnée encore plus précise. Laquelle ? L'inscription dans la pierre : « 1552 ». Les travaux, commencés vers 1548, se poursuivirent jusqu'en 1553-1554.

2) *Le château du XVI<sup>e</sup> siècle; le plan de Du Cerceau*

Ce plan est en réalité une « vue générale » que les élèves lisent en s'aidant du canevas suivant :

Où se situent les éléments actuels ? Distinguez la façade, l'entrée monumentale, les fossés remplis d'eau, l'aile gau-

che existante. Fixez la position de la chapelle. Quelles parties du château ont disparu ? Notez les trois cours : une cour centrale, approximativement carrée de trente-huit mètres de côté, celle qui fut arpentée et les deux cours latérales avec fontaines; la cour de droite dessert le premier château des de Brézé.

Qu'est-ce qui occupe l'emplacement du parc ? Délimitez les jardins en suivant la « galerie rustique » qui les enclose. Marquez les deux pavillons d'angle de plan carré. Caractériser le tracé d'ensemble, la disposition des bâtiments, la répartition des cours, le dessin des parterres.

Philibert de l'Orme a eu un grand souci de régularité et de symétrie. Son plan est un plan-type; de nombreux châteaux Renaissance présentent une cour quadrangulaire entourée de bâtiments sur trois côtés et bordée sur le quatrième par une galerie formant façade avec portail d'entrée.

Quels événements ont altéré profondément ce plan primitif ? Quelques beaux motifs architecturaux ont été sauvés et restaurés, en voici un.

3) *Une restauration d'Anet à l'École des Beaux-Arts à Paris; l'entrée du principal corps de logis* (photo de Deley)

La façade de ce principal corps de logis s'orne, sur le plan de Du Cerceau, d'une galerie de vingt-quatre colonnes d'ordre dorique. Au milieu se dresse le beau portail qu'observent les enfants. Le maître en dirige l'analyse par ces questions : Combien d'étages comporte ce portail ? Quel élément commun rencontre-t-on dans chacun ? Comment se différencient les colonnes ? Examinez attentivement, dans chaque étage, leur base et leur chapiteau. Faites l'esquisse rapide des trois types de chapiteaux. Ils rappellent les trois époques de l'art grec classique et correspondent, de la base au sommet de l'édifice, à l'ordre dorique, l'ordre ionique et l'ordre corinthien; dans le premier, le fût de la colonne repose directement sur le sol; cette superposition est une innovation.

Le buste et les statues que représente la photographie sont étrangers à l'œuvre. À Anet, au temps de Philibert de l'Orme, des bas-reliefs garnissaient les niches des entrecolonnements et la statue de Louis de Brézé, grand sénéchal de Normandie, occupait le troisième étage.

Couronnant l'ensemble, quels motifs décoratifs connus retrouvez-vous ? (le D et

l'H) Pourquoi cette statue et ces emblèmes si souvent répétés ?

Le D est l'initiale de Diane de Poitiers pour qui le château fut construit; d'autres emblèmes rappellent sa présence : le triangle, forme du *delta* ou D grec, et le croissant, symbole de la Diane chasseresse, déesse mythologique, l'H évoque le roi Henri II, le généreux mécène et l'hôte assidu du château.

(Les élèves ont sous les yeux un moulage de ces deux lettres enlacées; ils le reproduiront en dessin.)

Le grand sénéchal, présent dans la pierre, est le mari défunt de Diane; il demeure le maître respecté d'un domaine dont sa femme est l'héritière.

### III. — Le château d'Anet et la Renaissance française; de l'Histoire locale à l'Histoire générale

#### 1) La chasse aux images; les données comparatives

Le château d'Anet n'est pas le seul témoin de notre Renaissance; il s'inscrit dans une série et dans une évolution artistique dont les éléments se prêtent à une étude comparative. Pour mener à bien ce troisième temps de l'effort éducatif, une seule méthode possible : la confrontation des œuvres ou de leurs images.

Les élèves apportent en classe les gravures qu'ils ont recueillies; le maître, suivant l'ordre même de la visite du château, retient les documents les plus significatifs, ceux qui mettent le mieux en relief analogies et différences.

#### *En architecture*

— Deux façades symétriques : Anet et Chenonceaux.

— L'entrée monumentale d'Anet et un arc de triomphe romain

— Les terrasses d'Anet et les terrasses de Chambord.

— Deux chapelles ou églises à coupole : Anet et Sainte-Marie-des-Fleurs à Florence.

— La restauration de l'École des Beaux-Arts (l'entrée du principal corps de logis) et le Louvre.

— Les plans d'ensemble : Anet et les châteaux Renaissance : la loi de la symétrie et des harmonieuses proportions.

#### *En sculpture*

— Les Renommées de Jean Goujon; celles de la chapelle d'Anet et celles du Louvre, en bas-relief de la façade de Pierre Lescot.

Complément d'un premier parallèle :  
— Les Renommées d'Anet et les nymphes de la fontaine des Innocents.

— Les huit statues de bronze du tombeau de Henri II, œuvre de Germain Pilon, autre grand sculpteur de la Renaissance.

Quelques-unes de ces œuvres ne sont mentionnées qu'à titre de documentation, maître et élèves n'ayant pu se les procurer; les autres, effectivement utilisées, restent exposées en classe pendant une semaine. De leur rapprochement sortira en conclusion la leçon de synthèse sur la Renaissance française à Anet.

#### 2) Les traits essentiels de la Renaissance française à Anet

a) *La place de l'Italie et de l'antiquité classique.* — Au jeu des images, les enfants apprennent à percevoir les ressemblances entre Anet et les châteaux Renaissance d'une part, les œuvres de l'antiquité classique et de l'Italie d'autre part.

*En architecture*, le maître ne retient que trois faits types : un mode de voûtement, la coupole et une forme méridionale de couverture, la terrasse; un motif architectural : la colonne et la frise aux trois ordres classiques superposés; la copie d'une construction ornementale, caractéristique de l'art romain : l'arc de triomphe.

*En sculpture*, le nu à peine voilé de Jean Goujon et l'œuvre même d'un artiste italien, Benvenuto Cellini. Faut-il y ajouter, *en peinture*, Le Primatice ? Un portrait de Diane, déesse, lui est attribué; il orne l'actuel salon bleu. Ce même artiste a-t-il fourni à l'émailleur les dessins des « grisailles » ? Ceci est possible sans être certain. Grand peintre décorateur de Fontainebleau, le Primatice a peu laissé de lui-même à Anet où prédomine l'art français.

b) *L'inspiration proprement française.* — De la visite du château et des analogies relevées à travers d'autres édifices Renaissance, les élèves dégagent les caractères français d'une architecture dite de « l'École d'Anet », dont Philibert de l'Orme fut le grand maître : l'extrême souci de régularité et de symétrie; la décoration harmonieuse et originale des façades avec des motifs empruntés à l'art antique (portique à

colonnes, superposition des ordres, niches, etc.); l'ordonnance générale des appartements et des dépendances conçue pour l'utilité et l'agrément.

c) *Château fort et château Renaissance : la joie de vivre et le plaisir des yeux.* — Anet, sur la frontière du royaume anglo-normand aux XI<sup>e</sup> et XII<sup>e</sup> siècles, dans une zone d'insécurité à l'époque de la guerre de Cent ans et de Charles Le Mauvais (une entrée secondaire du château porte encore le nom de ce prince), fut très anciennement fortifié.

Du château fort primitif, rien ne reste. Quel pouvait être son aspect? Que les élèves évoquent le château féodal avec ses fossés, ses tours et sa muraille d'enceinte, son pont-levis, son chemin de ronde et son donjon. Qu'ils lui opposent le château Renaissance où tout concourt au plaisir des yeux, aux fêtes brillantes, à la vie agréable et facile. Les jardins et leur galerie rus-

tique servent la vie de plein air; des terrasses, s'observent aisément le départ ou le retour des chasses; sur ces balcons de pierre s'assemblent « les trompettes et cornets ou autre sorte d'instruments de musique avec chantres » (Philibert de l'Orme) au jour des réceptions fastueuses, la fraîcheur des eaux et des fontaines ajoute au merveilleux décor.

\*  
\* \*

Le maître termine par cette brève notation de la vie à Anet au XVI<sup>e</sup> siècle; le château, centre de son étude, s'anime comme au temps de Diane. Cet appel à l'imagination enfantine colore, sans les altérer, les notions élémentaires d'art acquises au contact de la réalité par la meilleure des méthodes actives.

P. MARECHAL,  
Inspecteur primaire.

## UN GUIDE PRATIQUE

pour l'utilisation à l'école des Documents d'histoire locale

### **L'HISTOIRE VIVANTE**

ESSAI DE METHODE ACTIVE

**BRIE ET GATINAIS**

par P. MARECHAL, I. E. P.

Préface de A. TROUX, Inspecteur général de l'I. P.

Un volume illustré ..... 180 fr.

Les faits d'Histoire locale sont présentés comme des faits d'Histoire générale, politique, économique, sociale ou artistique, et prennent place dans les époques de civilisation qui composent la trame de notre Histoire nationale.

EDITIONS BOURRELIER, 55, rue Saint-Placide, PARIS

## LE DESSIN

### FANTAISIE ET IMAGINATION

Détendre l'esprit de l'enfant, le libérer, le détacher un instant des choses dites *réelles* pour l'amener au monde agréable de la fantaisie et de la création spirituelle, lui rendre la poésie chose palpable, faire naître en lui ce désir qu'ont eu les hommes de tous temps et de tous pays de décorer, d'orner leur vie par une transcription de l'irréel : l'heure du dessin peut lui apporter cette joie créatrice et étonnante. Pour l'éducateur, il y aura là, indépendamment de l'œuvre d'art pur, une occasion de connaissance approfondie de ce que l'enfant a dans sa pensée, sa vision ou son cœur. Combien d'artistes se sont plu ainsi à enrubanner des pages de textes ou à ouvrager quelques chapiteaux romans ou gothiques. Quelle porte ouverte sur la compréhension d'une des formes de l'art la plus abstraite et peut-être la plus attachante ! La fantaisie demande un *don de soi* très grand (on s'apercevra ici combien l'enfance dure peu dans sa marque originale; de six à douze ans environ, le témoignage est pur et vrai, ensuite l'enfant s'égaré plus aisément, des réminiscences interviennent et la fantaisie change de bord — influence des illustrés et du dessin animé américain).

Voici quelques-uns de ces thèmes imaginatifs :

1. Les enfants dessinent d'observation une fleur de leur choix, ils s'y appliquent de leur mieux, puis ils la démantèlent soigneusement, dessinent des détails, en examinent le décor, fouillent, cherchent à la loupe et remplissent leur feuille de croquis. La semaine suivante, il s'agit de créer un petit personnage en utilisant les éléments de cette fleur, ce sera une fée, un lutin, un diabolotin. La technique employée dans ces exercices importe peu : travail direct au pinceau ou à la plume, crayons de couleurs ou aquarelle, gouaché ou

lavis, chacun allant vers ses préférences. Et vous verrez quels délicieux petits personnages vont naître. Nous en avons relevé quelques-uns, mais à ces illustrations il faudrait ajouter la couleur, la maladresse, l'originalité de l'expression graphique pour goûter tout le charme de ces évocations enfantines.

On pourrait aussi donner à dessiner la même fleur à un groupe d'enfants, le petit personnage né du même thème offrirait alors à la critique et à l'observation un tout autre intérêt.

2. Suivant le même mécanisme, on peut dessiner une clé, une simple clé de porte de jardin ou de cave, ou une clé ancienne. Le travail d'imagination consiste alors sur cette base à créer une clé de fantaisie :

a) la clé des champs : en pensant aux herbes, aux fleurs, à tout ce qui vit dans une prairie ;

b) la clé des bois : toute la richesse décorative des branches, des fougères, des mousses, des lichens sera mise en lumière ;

c) la clé des saisons : trouver à chaque saison son atmosphère particulière et les détails qui la rendent lisible de prime abord ;

d) la clé des fonds des mers ; la clé du fleuriste ; la clé du paradis ; la clé du vieux château, etc.

Une brève présentation du sujet, une évocation générale doit mettre l'enfant en appétit. Ajoutons encore que, l'attention étant concentrée à l'extrême, le format du papier doit être petit puisque le travail est minutieux. Il est bon ensuite de grouper tous ces dessins sur une même grande feuille, leur comparaison permet une mise en valeur plus agréable et la lisibilité des dessins du point de vue psychologique est plus claire et plus facile.

P. BELVES.



## LA LEGISLATION ET LA PRESSE ENFANTINE <sup>(1)</sup>

La presse destinée à l'enfance et à la jeunesse et qui foisonne, depuis quelques mois, sous la forme de journaux illustrés présente pour elles un grave danger de corruption.

Non seulement dépourvue de toute valeur intellectuelle et morale et caractérisée par une lamentable carence au point de vue artistique, elle diffuse, par surcroît, des illustrations d'importation étrangère, sadiques et dépravées.

Scènes répétées de violences, étalage d'horreurs et de crimes, tortures, incendies, meurtres, guerres interplanétaires, silhouettes féminines provocantes, attitudes ou situations équivoques et malsaines, frisant parfois l'obscénité, composent la plupart de ces publications.

Les Pouvoirs publics, alertés par les éducateurs, se sont émus de la question et une Commission a été chargée de rédiger un statut de la Presse enfantine qui se trouve actuellement au cabinet du ministre de la Jeunesse, des Arts et des Lettres.

Souhaitons que son séjour ne se prolonge pas trop, car il apparaît urgent, tout en respectant le principe essentiel de notre législation : la liberté, de sanctionner certains abus et, d'autre part, d'encourager et de soutenir les journaux qui manifestent un réel souci de présenter aux enfants une lecture tout à la fois saine, attrayante, éducative et artistique.

Ce statut de la Presse enfantine prévoit au ministère de la Jeunesse, des Arts et des Lettres, l'institution d'une Commission chargée de veiller à la qualité des publications principalement destinées aux mineurs de 18 ans et d'y contrôler l'absence de tout récit, chronique, chanson, image, dessin, correspondance, jeu, annonces ou autres insertions quelconques, de nature à démoraliser l'enfance ou la jeunesse.

Jusqu'alors, en effet, aucun texte de loi ne visait expressément la Presse enfantine et les dispositions du décret-loi du 29 juillet 1939, relatif à la famille, ont paru insuffisantes pour protéger complètement la moralité des jeunes lecteurs.

Toutefois, il est permis de se demander

si nous sommes vraiment tellement dépourvus de moyens légaux pour intenter des poursuites contre les journaux d'enfants qui font paraître des histoires et des illustrations telles que celles qui ont été signalées dans un précédent article : beaux garçons bien musclés, aux torses nus, vivant dans la jungle avec de jolies filles aux formes et aux attitudes provocantes et sommairement vêtues...; rivalités et combats étranges entre ces beaux garçons et des monstres ou des singes...; vie, pour le moins singulière, sinon innocente, d'une jolie fille en compagnie d'un singe...; expériences d'un vieux savant qui cherche à s'approprier la jeunesse et la force d'une jeune fille et d'un jeune homme par des procédés écœurants, etc.

Il n'est peut-être pas inutile de rappeler les textes de notre Droit qui pourraient permettre de réprimer ces publications scandaleuses, si l'on voulait bien prendre la peine de les appliquer.

Le décret du 29 juillet 1939, en abrogeant l'article 28, § 1<sup>er</sup> de la loi du 29 juillet 1881, qui prévoyait et réprimait l'outrage aux bonnes mœurs a fixé en ses articles 119 à 129, un ensemble de dispositions permettant de sanctionner la fabrication, l'exposition et la vente des publications « contraires aux bonnes mœurs », et l'article 287 du code pénal n'est pas abrogé.

La jurisprudence, relative à l'outrage aux bonnes mœurs, est antérieure au décret de 1939. Il est intéressant néanmoins de s'y référer pour y trouver ce qu'il faut entendre par « bonnes mœurs » :

« S'il est impossible de définir avec une précision absolue l'outrage aux bonnes mœurs (dit un arrêt de la Cour de Pau du 1<sup>er</sup> août 1908), on peut dire cependant que le législateur a entendu, en réprimant ce délit, garantir la pudeur publique, proscrire les excitations aux passions sexuelles, à l'esprit de débauche et tout ce qui est obscène, c'est-à-dire contraire à la pudeur. La moralité d'un récit dépend des sentiments qu'il inspire... »

Un arrêt de la Cour de Paris, rendu à la même époque, définit l'outrage aux bonnes mœurs par « tout ce qui tend à éveiller dans l'imagination du public des idées malsaines et à favoriser l'esprit de débauche... »

(1) Voir dans le n° 10 (1946-1947), l'article de M<sup>me</sup> M. Leriche sur *Les journaux pour enfants*.



« En d'autres termes, dit un auteur (1), c'est le licencieux qui s'étale brutalement, qui ne se dissimule pas sous les voiles de l'art, c'est le licencieux aggravé par la grossièreté de la forme ou par la recherche voulue de sujets, de descriptions, de situations visant directement à éveiller dans l'imagination des idées malsaines et dénotant chez l'auteur l'intention perverse de s'adresser principalement à l'esprit de luxure et de débauche. »

On se sent tenté de sourire avec un peu d'ironie devant l'honnêteté de ces vieux textes que nos contemporains laissent dormir en paix par suite de l'évolution de nos mœurs.

Mais ne serait-il pas opportun de se souvenir que, tout de même, ils existent, pour empêcher certains journaux, sous le prétexte plaisant « d'instruire et de récréer », d'offrir à leurs jeunes lecteurs l'image d'une jolie fille, vêtue d'un collier de coquillages et d'une jupe de bains de raphia et vivant dans la jungle en compagnie d'un énorme singe ?

\*  
\*\*

Il existe encore un autre texte qui pourrait permettre de protéger la Presse enfantine.

L'article 24 de la loi du 29 juillet 1881, modifié par la loi du 12 décembre 1893, prévoit et réprime l'apologie du meurtre, du pillage, des incendies, du vol ou de

(1) Barbier, ouvrage sur la Presse, tome I, n° 362, p. 365.

l'un des crimes prévus par l'article 435 du Code pénal, c'est-à-dire : « la destruction volontaire en tout ou en partie, ou la tentative de destruction par l'effet d'une mine ou de toute substance explosible, des édifices, habitations, digues, chaussées, navires, bateaux, véhicules de toutes sortes, magasins ou chantiers, ou leurs dépendances, ponts, voies publiques ou privées, et généralement tous objets mobiliers ou immobiliers de quelque nature qu'ils soient ».

Le délit d'apologie du crime est sans doute assez difficile à définir, « c'est la glorification ou la justification d'actes qui présentent les caractères d'une provocation indirecte au renouvellement d'actes de même nature », dit la jurisprudence.

On connaît le mimétisme des enfants, leur tendance à reproduire dans leurs jeux et dans leur vie tous les exemples qui leur sont proposés. Le pouvoir suggestif exercé sur eux par les textes et les images des journaux illustrés est considérable.

Sera-ce impunément que nous les laisserons s'imprégner à satiété de scènes de violence, d'étalage de crimes, d'attitudes et de situations équivoques et malsaines ?

Il est temps d'assainir les jeunes esprits, d'apaiser les systèmes nerveux des enfants ébranlés par la guerre.

La loi n'est pas si déficiente.

Il suffit de bien vouloir y recourir.

LOUISE RENAULT,  
Avocat à la Cour de Paris.

# PROPOS DE L'INSPECTEUR EN TOURNÉE

## UNE PRATIQUE QUI A FAIT SES PREUVES

L'instituteur était sérieux et avait profité des conseils qu'on lui avait donnés lors de sa formation professionnelle, aussi s'appliquait-il à bien imiter ce qu'il avait vu dans les classes où de vieux maîtres chevronnés lui avaient prodigué le bon exemple. Car, n'est-ce pas, la pédagogie doit tout son succès au savoir-faire personnel et ne saurait s'abaisser à s'appuyer sur une psychologie encore balbutiante et descendre à profiter des leçons de l'expérience. Donc, chaque soir, notre jeune maître, délaissant de salutaires promenades dans les chemins creux ombragés de haies fleuries, s'attablait devant la haute pile de cahiers et, de sa plume magistrale, traçait — peut-être en liranant légèrement la langue selon la tradition des calligraphes — un modèle emprunté à la leçon de lecture. Chaque jour ainsi, un belle phrase s'étalait en pleins fermes et déliés d'arabesque, juste en dessous de la date savamment soulignée d'un trait commençant au sixième carreau. Et, tout de même, il faut être juste et, après avoir reconnu l'excellence du modèle, il faut bien avouer que notre jeune maître avait réfléchi aux pratiques qu'il employait, puisque les enfants ne devaient recopier la phrase que dix fois. Une imitation servile des enseignements reçus aurait certainement conduit à copier jusqu'à épuisement des lignes de la page ! Chaque matin donc, les bambins, après avoir rangé les sabots tout englués de terre grasse du chemin et réchauffé leurs doigts rougis par le crachin, se mettaient au travail. Les uns écrivaient la phrase tout d'un jet, mais en copiant une lettre après l'autre; d'autres,

les astucieux, alignaient les mots en colonnes verticales qui laissaient entre elles une rue tortueuse pleine d'imprévu. Il n'est pas prouvé que les enfants lisaient le modèle ni que leur esprit attachât la moindre importance au sens des paroles choisies pour être ainsi gravées. C'était un exercice d'écriture, et rien de plus. Jugeons donc l'écriture; puisque des générations de maîtres procèdent ainsi, c'est que la technique est bonne. D'ailleurs, chers lecteurs, vous allez en juger en contemplant, comme l'Inspecteur en tournée, la dernière version, la dixième de la longue série, qui se trouvait ainsi au bas de la page :

nons ovins ari un chepi compu.

Et, si nous ne vous donnons pas le texte initial, tête de chaîne des dix versions, c'est pour vous laisser le plaisir de l'imaginer vous-mêmes.

Ainsi, dans mon enfance, un jeu avait-il grand succès, que nous appelions le téléphone. On se mettait en chaîne, et le premier, inventant un message, le chuchotait à l'oreille de son voisin, qui le murmurait au suivant... et ainsi jusqu'au dernier, qui annonçait à haute voix le message reçu, aux grands éclats de rire de toute la bande, tant le texte initial était déformé. Nos jeunes calligraphes, à leur manière, avaient réinventé le jeu du téléphone ! Aussi est-ce sans doute au titre de la pédagogie dite attrayante que cette pratique de la copie en série d'une belle phrase ou d'une noble pensée a cours dans nos écoles et, respectée depuis des générations, ne saurait être transgressée.

---

Les conférences pédagogiques sont terminées

Vous en retrouverez le thème général dans

### METHODES DE LECTURE

Examen comparé des méthodes de lecture

sous la direction de P. MEZEIX, Inspectrice générale des Ecoles maternelles

Dans la collection « Cahiers de Pédagogie moderne »

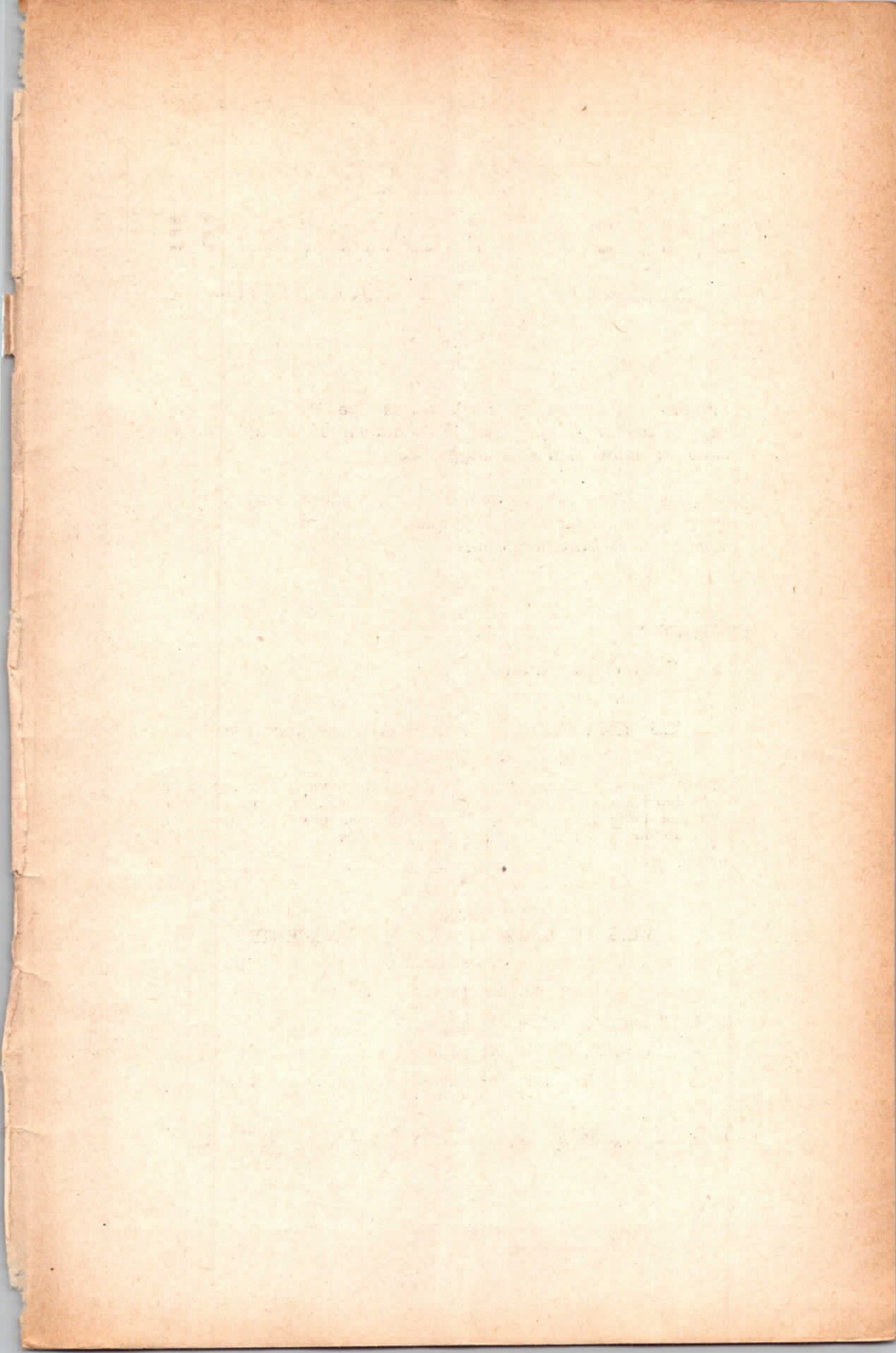
Un volume ..... 120 fr.

EDITIONS BOURRELIER, 55, rue Saint-Placide, PARIS

---

Le gérant : Michel Bourrelier. — Imprimerie AUBIN, Ligugé (Vienne). — 11-47

Dépôt légal : 4<sup>e</sup> trimestre 1947. — Imprimeur, n° 167



# FRANCE UNION FRANÇAISE

GÉOGRAPHIE POUR LE COURS MOYEN

par G. CHABOT, Professeur en Sorbonne,  
et F. MORY, Inspecteur d'Académie, ancien Instituteur.

Réalisé d'après les méthodes actives, ce livre marque une étape dans l'art d'enseigner. Présentation cartographique et photographique inédite et suggestive.

Un atlas (22 × 28), cartonné, 96 pages, cartes (dont 17 pleines pages en 6 couleurs), 90 photos, nombreux graphiques, plans, croquis. **Cartonnage fort** ..... 185 fr.

POUR LES ETRENNES ET LES BIBLIOTHEQUES

**Viennent de paraître :**

*COLLECTION « LA JOIE DE CONNAITRE »*

**LES ENFANTS, sources de joies et de tourments**

par Marguerite REYNIER

Que de soins, de précautions, de ménagements exige le développement de l'enfant! Adolescents et parents trouveront dans ce petit livre des remarques pertinentes, des conseils judicieux pour éviter les ignorances ou les erreurs préjudiciables à la santé des bébés.

Un vol. (37 photos et dessins). Broché : 115 fr. — Cart. : 155 fr.

*COLLECTION « PRIMEVERE »*

**MEG ET MAMIE DANS LA TOURMENTE**

par F. ROCHE

Un volume cartonné : 110 fr.

EN VENTE DANS LA MEME COLLECTION :

**L'IMAGIER DE LA REINE**, par L. MAHLER

À PARAÎTRE PROCHAINEMENT (Prix Jeunesse 1947)

**ÉDITIONS BOURRELIÉ ET C<sup>ie</sup>**