

CENTRE  
D'ÉTUDES  
PÉDAGOGIQUES

N° 4  
JANVIER  
1947

# MÉTHODES ACTIVES

REVUE  
DE PÉDAGOGIE PRATIQUE



EDITIONS  
BOURRELIER  
& C<sup>IE</sup> PARIS



# METHODES ACTIVES

REVUE MENSUELLE DE PEDAGOGIE PRATIQUE

## Comité de rédaction

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

## SOMMAIRE

### SUGGESTIONS :

Actualité de Maria Montessori, par A. FOURNIER..... 99

#### Les écoles actives en Belgique :

L'école Decroly : l'Ermitage (suite), par A. CLARET..... 102

### EXPERIENCES ET COMPTES RENDUS :

La géographie : de la leçon exposée par le maître à l'activité de l'enfant (M. LIER — M<sup>me</sup> NAIDMANN — F. MORY)..... 105

Les élèves de l'école primaire à la bibliothèque de « L'Heure Joyeuse », par M<sup>me</sup> LERICHE..... 114

Les marionnettes (suite), par S. et J. LACAPERE..... 120

LA REFORME DE L'ENSEIGNEMENT : Réforme de structure, par M<sup>me</sup> SECLET-RIOU.. 125

CHOSSES D'HIER : C'est arrivé... demain, par L'INSPECTEUR EN TOURNEE..... 127

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

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

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

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

Abonnements jumelés aux dix numéros de *Méthodes Actives*  
et aux dix numéros de *Pour l'Ere Nouvelle* : 340 francs.



## Remontons aux sources...

### ACTUALITÉ DE MARIA MONTESSORI

À l'aube de ma carrière d'institutrice, j'eus le privilège de rencontrer M<sup>me</sup> Montessori, et ce fut l'un de ces éblouissements qui décident de l'avenir...

Au Congrès de la Ligue Internationale d'Éducation Nouvelle, à Nice, en 1932, où la doctoresse faisait un cours en français sur l'emploi de son matériel, une petite classe Montessori avait été ouverte dans une salle du Lycée Impérial. Une quinzaine d'élèves de trois à douze ans, enfants de congressistes, venues de tous les horizons, fréquentaient cette maison des enfants, pareille, dès le premier jour, à toutes celles qui, dans les pays les plus divers, pratiquent la méthode Montessori : comme par enchantement, les petits voyageurs, arrivés la veille du Congo ou de Vienne, de Chine ou de Carpentras, devenaient des êtres pacifiés; par les gestes rituels de la main glissant sur les blocs de perles et sur les formes géométriques, ils semblaient atteindre un seuil prestigieux où toute activité s'organisait dans l'ordre et la sérénité.

C'était donc là ce « climat de vie spirituelle » dont M<sup>me</sup> Montessori eut la révélation dans l'humble Case dei Bambini d'un quartier misérable, à Rome, en 1906, et décrit par de multiples études consacrées aux écoles Montessori ? Chacun des visiteurs de la petite classe éprouvait l'évidence de cette révélation, se laissait prendre par cette atmosphère qui rayonnait des enfants absorbés par leur travail.

M<sup>me</sup> Montessori savait utiliser notre émotion pour emporter une adhésion sans réserves. En 1932, elle prétendait nous convaincre de la valeur du matériel créé en 1905, attribuant à quelques formes harmonieuses, imaginées sous le signe d'un fatidique « nombre d'or » la vertu d'entr'ouvrir à l'esprit les mystères de la vie intérieure. Mais notre raisonnement s'arrêtait peu aux sophismes du système. La foi dans l'enfant, la mystique des forces neuves qu'il apporte au monde, et dont M<sup>me</sup> Montessori se faisait la prêtresse, jaillissaient de ses démonstrations en formules lapidaires, nous donnant plus de certitude que son argumentation à prétentions scientifiques.

« **Deviens ce que tu es!** » répétait-elle comme une incantation, comme un appel à la divinité ensevelie, à la personnalité de l'enfant. Ou bien : « L'essentiel n'est pas d'apprendre, mais de devenir maître de soi... » L'enfant doit se conquérir lui-même, s'édifier dans le patient travail de « l'incarnation »; il accueille le passé tout chargé d'une connaissance ancestrale qui lentement s'est mêlée aux pensées, aux gestes familiers, mais il doit retrouver sa propre ligne de vie, ces possibilités créatrices qui font de chaque existence une minute décisive dans le temps.

Dans la petite classe, alors que les visiteurs circulaient sans arrêt, les enfants vivaient dans leur riche solitude. Ils travaillaient des heures durant, manipulant le matériel, mais à les voir si passionnément concentrés, on sentait bien que leur recherche dépassait tel problème des emboîtements géométriques ou des extractions de racines cubiques... Pensifs, ils savaient



arrêter à point le travail de la main et semblaient poursuivre leur méditation en de secrets retranchements.

Le silence de la salle était quasi-religieux, et cet effort d'accomplissement, cet émouvant vertige d'un être qui découvre ses plus hauts sommets avaient un étrange pouvoir sur nos enthousiasmes et sur nos inquiétudes.

Je me permets de rappeler ces souvenirs personnels, et si j'ose parler de cette initiation à la religion de l'enfant qui devrait rester dans le domaine — extrapédagogique — des expériences sentimentales..., c'est parce que mes jeunes collègues de 1946 me semblent particulièrement tourmentés par l'angoisse et le doute qui s'en venaient mourir aux portes des classes Montessori. Il m'arrive souvent de regretter que certains instituteurs, sceptiques et blasés dès la vingtième année, ne connaissent pas, au matin de notre beau métier, le choc affectif dont naissent les grandes passions. Et j'éprouve douloureusement le vide où se débattent des vocations ferventes, qui ne savent pas se libérer des réalités sans chaleur et s'éteignent aux pâles médiocrités de la classe de tous les jours.

Si le mouvement montessorien a comme un prestige unique dans l'histoire des méthodes d'éducation, il doit la plus grande part de son succès aux équipes de maîtres que la doctoresse formait chaque année dans ses Cours internationaux. J'ai suivi d'assez près celui de Barcelone en 1933, et l'atmosphère y était religieuse plus que pédagogique. L'œuvre si particulière de M<sup>me</sup> Montessori ne peut se séparer de cette ambiance mystique où elle fait vivre ses disciples au service de « l'enfant nouveau » qui doit régénérer le monde.

Le prestige mondial de M<sup>me</sup> Montessori, ses livres traduits en dix-huit langues, les foules ardentes qui venaient l'écouter, les écoles ouvertes par centaines pour accueillir et protéger l'enfant... tant de signes divers témoignent assez du rayonnement de sa doctrine.

Et cette influence n'a-t-elle pas pénétré toute la pédagogie moderne ? Son principe essentiel, proclamant, dès 1905, que l'adulte doit susciter autour de l'enfant le climat et les conditions favorables à sa vie intérieure, n'est-il pas celui qui, depuis quarante ans, inspira les plus fécondes tentatives de l'éducation nouvelle ?

Pour beaucoup de pédagogues, le nom de Maria Montessori est associé à son matériel ingénieux d'éducation sensorielle et d'enseignement du calcul, cherchant pour l'enfant des moyens de le libérer de l'autorité de l'adulte et de son verbiage, M<sup>me</sup> Montessori mit à sa disposition un ensemble de formes géométriques permettant à la jeune intelligence de découvrir intuitivement les abstractions du savoir. Ce matériel fut une œuvre géniale en 1905, délivrant l'enfant de multiples contraintes, des bancs, des mouvements au claquoir, des leçons collectives... Mais il apparaît singulièrement périmé après les études modernes sur l'activité infantine; la liberté très relative qu'il dispense à l'enfant ne saurait nous satisfaire...

Cependant le matériel continue d'être employé dans sa forme première et selon des règles établies définitivement dans les écoles Montessori. Mystère que cette survie d'une divinité morte depuis plusieurs lustres déjà, et



dont quelques voix particulièrement autorisées ont prononcé l'oraison funèbre (1).

Mystère?... Lorsqu'une grande idée anime des entreprises commerciales, sait-on jusqu'à quel point elle peut être asservie à la féroce emprise de l'argent : des usines fabriquent le matériel Montessori, des capitaux sont engagés dans l'affaire... mais je n'ai pas à insister sur ces raisons de bonne gestion financière qui prolongent le règne du matériel défunt.

Il est d'autres raisons qui méritent davantage notre curiosité. Le matériel s'intègre profondément à la doctrine Montessori, et si le matériel dans sa forme immuable est mort, la doctrine est souple, vivante, adaptée toujours aux préoccupations, aux inquiétudes, aux espoirs de notre humanité en marche. À chaque époque, dans une carrière pédagogique commencée avec le siècle, M<sup>me</sup> Montessori a su accueillir les courants scientifiques et spiritualistes et les ramener à son culte unique : l'enfant.

Il est intéressant de suivre l'évolution de sa philosophie depuis ses premières conférences aux institutrices de Rome, jusqu'à son dernier message contenu dans le livre *L'Enfant*, paru en 1936. Lorsqu'elle parla, à cette époque, au cours d'une soirée à la Sorbonne, la doctoresse nous apparut comme une inspirée qui demande à l'intuition les secrets de salut que la science refuse. Au bord de l'abîme vers lequel nous nous sentions emportés, son appel vers l'enfant, sa foi dans les forces neuves qui assument le destin de l'humanité, trouvaient d'extraordinaires résonances. Parce qu'il venait à son heure, son livre connut l'un des plus importants succès de librairie de l'année.

Dans son pèlerinage aux sources de la doctrine, dans l'évocation pleine de lyrisme dès les premières expériences relatées dans la deuxième partie de l'ouvrage, M<sup>me</sup> Montessori a donné au matériel sa place exacte dans la lutte dramatique de l'enfant pour son existence. Certes, il était nécessaire de lui fournir cette clé pour qu'il s'évade de l'emprise de l'adulte, mais le problème vital n'est-il pas de supprimer l'emprise?... Sur les ruines du dogme éphémère s'élève la vérité éternelle : l'être ne peut se réaliser que dans le calme et l'harmonie, selon un rythme essentiellement personnel et rien ne doit le limiter. Le matériel permet à l'enfant de s'isoler et d'organiser lui-même sa recherche; il le protège de notre agitation, de notre hâte, de notre déséquilibre; il donne à l'enfant la paix que nos interventions détruisent. Mais l'enfant n'aura plus besoin de se protéger et de se défendre lorsque l'adulte aura établi des rapports fraternels entre sa force et la faiblesse de l'enfant, lorsque l'éducation prendra son sens le plus noble : l'aide à la vie.

Ainsi, la méthode Montessori qui éclaira tout le début du XX<sup>e</sup> siècle, dépasse le cadre rigide du matériel et ne saurait mourir avec lui. Elle prépare les méthodes de l'avenir, qui donneront à l'enfant sa vraie place dans notre société; elle ouvre les voies vers une compréhension toujours plus éclairée des besoins spirituels de l'enfant, de la perfection humaine qu'il aspire à réaliser. La dure lutte du fort contre le faible, la haine ancestrale du passé menacé par l'avenir s'abolissent dans la grande loi d'évolution et de progrès, dans le précepte montessorien : « Deviens ce que tu es. »

A. FOURNIER,

Inspectrice des Ecoles Maternelles.

(1) Voir en particulier l'avis de Dewey au chapitre « Liberté et Personnalité » dans *Les Ecoles de demain* (Ed. Flammarion), et la thèse de M<sup>me</sup> Angela Médici sur l'Éducation Nouvelle (Ed. Alcan).



## LES ÉCOLES ACTIVES EN BELGIQUE

### L'École Decroly : L'Ermitage (suite)

L'enfant trouve à l'Ermitage les éléments indispensables à son plein développement : air, eau, espace, mouvement. Il n'est jamais immobilisé et peut toujours satisfaire un besoin normal de mouvement. Les plaines de jeux sont adaptées aux besoins de chaque âge. Les petits peuvent jouer dans le sable, construire avec des blocs et des caisses, grimper sur des troncs d'arbre gisant sur le sol ou sur un cadre combiné et s'y suspendre, vivre les personnages créés par leur imagination dans des maisonnettes, l'une rappelant la case d'un colon, l'autre, perchée dans un arbre, suggérant celle d'un sauvage. Les grands ont à leur disposition le matériel nécessaire pour des jeux organisés de net-ball, basket-ball, etc. Ils peuvent aussi s'asseoir pour se reposer, lire ou discuter, sur l'un ou l'autre banc disposé sous un arbre dans le jardin.

De fréquentes occasions d'exercices physiques sont fournies par la natation, la gymnastique faite le plus souvent en plein air dans le jardin ou la forêt voisine, les excursions, le camping, les travaux divers : jardinage, menuiserie, tissage, soins aux animaux, besognes domestiques, réparations, diverses, transport de matériel, etc.

Pénétrons à l'École Decroly : l'Ermitage, par l'avenue Montana. Un chemin monte entre des buissons et des arbres, s'aplanit sous une pergola couverte de chèvrefeuille et de rosier grimpant, longeant la grande plaine de jeux, découvre la potager et les jardins des enfants avec au milieu le poste météorologique et au fond l'installation de petit élevage (poulailler, clapier, pigeonnier, chèvrerie) construite par les grands, se raidit entre de grands arbres qui abritent une classe rustique de plein air proche d'une grande pelouse bordée de fleurs, se coude devant le mur bas de la petite plaine de jeux, passe sous les fenêtres du pavillon de l'imprimerie et s'étale largement devant les bâtiments d'école : les Oiseaux, l'Ermitage et la Forêt que relie un vaste hall vitré s'ouvrant sur la forêt.

Entrons dans le bâtiment des « Oiseaux ». Une grande salle occupe le rez-de-chaussée et sert à de multiples usages. Elle contient le théâtre, un piano, l'écran, des parois mobiles pour la subdiviser si le besoin l'exige; porte sur son pavement le plan de Bruxelles et ses environs où les enfants retrouvent les itinéraires de leurs sorties; pare ses murs de dessins et de peintures d'enfants de toutes les classes et expose sur des tables des travaux manuels intéressants : modelages, maisons diverses, bateaux, etc.

Une cage d'escalier spacieuse ornée d'aquarelles d'enfants conduit aux deux étages où se trouvent les classes de la section primaire

Passons à la « Forêt » par le hall vitré utilisé comme salle de gymnastique, de jeux, de repos et d'affichage où s'ouvrent l'atelier de menuiserie, la pièce qui renferme les chaises-longues des enfants, et l'escalier montant aux trois classes des « moyens ».

Traversons le hall et gagnons « l'Ermitage », ancienne villa. Au sous-sol, les enfants prennent leur dîner par table de huit sous la surveillance d'un grand et assument tout le service; le repas, complet et soigné, est suivi d'un repos en plein air quand le temps le permet. Au rez-de-chaussée s'ouvrent



le laboratoire de physique et de chimie, la bibliothèque des enfants contenant aussi un piano et servant de lieu récréatif. Les autres pièces de la maison forment les classes des « grands » et les places réservées au tissage, à la cuisine, au dessin, à la bibliothèque des professeurs, au laboratoire de psychologie, au bureau de la Direction.

Le « jardin d'enfants » occupe une aile de « l'Ermitage ».

Rien d'immuable d'ailleurs dans la destination des diverses pièces des bâtiments qui doivent avant tout répondre aux besoins des groupes d'enfants qu'elles abritent.

Petits et grands, répartis dans ces trois maisons, se coudoient librement, s'intéressent les uns aux autres et s'entraident, l'école étant aussi « un milieu social où l'enfant apprend à connaître ses semblables, à s'adapter à une organisation à laquelle il participe, et se prépare à devenir ainsi peu à peu un membre utile et conscient de son rôle dans la cité (1). »

L'éducation morale et sociale vise à la formation du caractère, souci primordial de Decroly. Elle naît et se développe au contact de la vie : elle est toute pratique.

La formule éducative réalisée par Decroly implique sans arrêt et partout le respect de la communauté, la soumission à des règles, la maîtrise de soi, l'autonomie et la discipline intérieure par l'esprit de coopération.

« Un système de responsabilités a été établi par l'École tout entière, qui corrige, adapte ce système aux circonstances nouvelles. L'enfant s'engage à remplir des charges qu'il a voulues et acceptées, s'il ne les remplit pas, il sait qu'il est en défaut, non parce qu'un adulte en a décidé ainsi, mais parce qu'il entrave la bonne marche d'une organisation qu'il approuve et qu'il comprend.

« Les responsabilités sont évidemment en rapport avec l'âge de l'enfant et avec sa participation à l'organisation générale (2). »

« Il faut essayer, dit Decroly, de montrer sur le vif les formes élémentaires de la vie sociale et de les lui faire pratiquer en introduisant dans la classe des charges, des responsabilités, puis, peu à peu, lorsque l'âge est venu, en le faisant intervenir dans la discipline et les rouages divers de la grande famille dont il fait partie. »

Aussi, à l'école Decroly :

Chaque enfant, dès son jeune âge, assume une responsabilité, d'abord purement personnelle, puis de plus en plus étendue et collective. Il apprend, en premier lieu, à se débrouiller dans les actes simples de la vie quotidienne et à intervenir dans l'organisation de son groupe en remplissant des charges matérielles, comme nourrir les tourterelles de la classe, ranger les planches à modeler, distribuer les cahiers, etc.

Insensiblement, plus de persévérance et de réflexion sont exigées, la charge durant plus longtemps et devenant plus difficile à accomplir, comme relever chaque jour la température, tenir un graphique de la croissance d'une plante, réunir la documentation pour un tableau d'histoire, organiser la bibliothèque, veiller à l'ordre et à la beauté de la classe, etc.

Chaque groupe a donc son organisation interne. Il élit périodiquement un capitaine qui le représente aux assemblées d'enfants, un sous-capitaine et des responsables pour les diverses charges.

Chaque groupe participe, à des degrés divers, à l'organisation de

(1) D<sup>r</sup> Decroly et A. Hamaïde, *Le calcul et la mesure au premier degré de l'École Decroly*, Delachaux, Neuchâtel, 1932, p. 8.

(2) G. Gallien et L. Fonteyne, *Initiation à la Méthode Decroly*, Cahier I, Centre National d'Éducation, Uccle, 1937.



l'ordre, de la discipline et de la vie sociale à l'école. Ainsi, actuellement, les activités collectives se répartissent selon les intérêts des plus jeunes aux plus âgés comme suit : les groupes des petits dressent les tables pour le dîner, qui se prend à l'école quatre fois par semaine. Les groupes suivants se partagent l'entretien des animaux de l'école et l'affichage, c'est-à-dire le placement sur le planisphère du hall de l'école d'images ou de photos relatant les nouvelles mondiales recueillies par les élèves de toute l'école. Les enfants de douze à quinze ans s'occupent, les uns, d'assembler les « objets perdus » et de veiller à ce que tous les objets appartenant aux enfants soient marqués, les autres d'éditer le **Courrier de l'École**, revue illustrée des élèves de l'École Decroly : l'Ermitage, paraissant six fois l'an et qui est à sa vingt-troisième année d'existence; d'autres encore, d'organiser la bibliothèque des enfants de l'école et de tenir la papeterie de l'école, d'autres enfin de fournir les commissaires veillant à la bonne exécution des charges d'intérêt général : commissaires des vélos, des vestiaires, des chaises-longues, des couvertures, des papiers, etc. Les groupes des grands (15 à 18 ans) s'organisent en comités de cinq à neuf adolescents : comité de l'ordre permanent, de l'esthétique, des jeux, concours et fêtes, et de l'entraide sociale.

**Le comité de l'ordre permanent** (O.P.) représente la police de l'école; il prend toutes les initiatives pour que l'ordre et la discipline règnent à l'école, désigne les moniteurs au repos et au dîner, et organise le corps des pompiers, car il a pour mission de veiller à la sécurité de l'école.

**Le comité de l'esthétique** suggère des idées pour l'ornementation de l'école : dessins et aquarelles aux murs des couloirs, bacs de fleurs aux fenêtres, affiches convaincantes, simples de lignes, hautes en couleurs.

**Le comité des jeux, concours et fêtes** (J.C.F.) réglemeute les jeux sur les plaines et veille au bon ordre du matériel; il a l'initiative des concours (photographie, conte, aquarium, dessins, etc.) et organise les fêtes mensuelles qui réunissent tous les enfants de l'école et des fêtes plus particulières comme celles de la Saint-Nicolas, du mardi-gras, ou de fin d'année, le théâtre jouant un grand rôle dans les activités de l'école, ainsi que l'orchestre d'enfants.

**Le comité de l'entraide sociale** (E.A.S.) s'est constitué en octobre 1937 (1) dans le but « d'organiser une entraide et des rapports entre l'école et la société ». De 1937 à 1939, il aida surtout les enfants de Chine, d'Espagne et les petits réfugiés juifs, entretenant particulièrement des enfants espagnols placés dans un home à Uccle. Pendant l'année 1939-1940, il reconforta des mobilisés belges et leurs familles. Depuis la guerre, les activités du comité se multiplièrent du fait de l'occupation allemande plongeant tant de familles dans la misère et la désolation : familles de sinistrés, familles de prisonniers, familles juives, familles de déportés, familles de réfractaires. Depuis la libération, il s'occupe des blessés de guerre, des sinistrés des Ardennes et de procurer du matériel scolaire à certaines écoles populaires appliquant la méthode Decroly. Il s'intéresse surtout aux enfants et aux adolescents : enfants du Foyer des Orphelins dont le D<sup>r</sup> Decroly s'occupait si activement, enfants de milieux populaires pour lesquels s'organisent des fêtes, des camps, des distributions de vêtements, de jouets, etc., adolescents des athénées et des lycées.

Le principe qui dirige l'activité du comité est celui de l'aide directe, du contact personnel, qui seul éduque le sens social.

(A suivre.)

Alice CLARET.

(1) L'un des fondateurs, cœur généreux, Jacques Leten, arrêté en 1942, passe par Breen-donck et meurt au camp de concentration de Gunzen-Linz (Autriche) en 1943.



## LA GÉOGRAPHIE

### De la leçon exposée par le maître à l'activité de l'enfant

Depuis un certain nombre d'années, la faveur allait, en géographie, comme en bien d'autres matières, à la leçon exposée par le maître — la *belle leçon*, disaient d'un air narquois les anciens maîtres, ceux d'autrefois, habitués à faire réciter par cœur les résumés du livre. L'exposé avait plus ou moins de mérite, suivant la personnalité de l'instituteur qui le faisait et, dans certaines conditions qui le rendaient vivant, il ne manquait pas de charme, mais il restait sans grand profit pour une bonne partie des élèves, rebelles à l'attention sur commande et faciles à se distraire.

Il serait trop facile à un spécialiste de relever toutes les erreurs qui se disaient au cours de ces leçons de géographie, de noter les explications fantaisistes que, parfois, un savoir superficiel et prétentieux livrait avec assurance aux enfants désarmés : c'est qu'on voulait, pour faire une belle leçon, « *faire trouver aux élèves* » et tout expliquer.

C'est ainsi qu'on voyait la Seine rencontrer la Côte de l'Île-de-France, et, trop faible pour la percer, se contenter de la longer — comme s'il était du domaine de l'école primaire d'expliquer le tracé d'une vallée; c'est ainsi qu'on entendait justifier la forme d'un village dans le Bassigny, pays marneux humide, par la loi générale que donnent les manuels quant aux terrains perméables et imperméables; mais, justement, dans ce pays imperméable, les villages sont groupés; c'est ainsi qu'on entendait généralement rendre compte de la dentelure des côtes bretonnes et de la pénétration des estuaires par la seule différence de dureté des roches — alors qu'il s'agit d'un mouvement d'ensemble du bloc armoricain; c'est ainsi qu'on entendait expliquer l'étymologie de toponymes en partant des apparences trompeuses d'une graphie récente : *Chézéaux* venant de *eaux*, ce qu'on mettait en rapport avec le fond de vallée riche en tourbières, alors que d'autres formes (*chézais*) auraient attiré l'attention sur la partie du mot qu'on

retrouve dans *chaise* (*La Chaise-Dieu*) et qui donne *casa* (*Casablanca*)...

Ces erreurs, vraiment très nombreuses et souvent tenaces, suffiraient seules à condamner l'exposé et la manie de tout vouloir expliquer comme si tout était simple.

Alors, faut-il renoncer à l'explication géographique jugée trop difficile, pour ne pas tomber dans le défaut des bavards impénitents qui, dans leur zèle, trahissent la géographie? La sagesse semble bien de se contenter de choisir ce qui peut être expliqué sans discours superflus, sans peine disproportionnée au résultat : qu'on recoure aux travaux pratiques, qu'ils soient la base du travail de l'esprit, qu'on élève l'enfant de l'observation des faits concrets, réels ou représentés, à l'idée qu'ils traduisent ou illustrent. Le rôle du maître, c'est alors d'amasser et d'exploiter les documents utilisables. Et le travail demandé aux enfants ne peut être qu'un travail personnel, demandant à chacun l'effort de s'élever des choses aux idées.

On disait aussi : « *Il faut illustrer les leçons.* » Alors le maître peint, décrit, montre vingt gravures (et souvent à la fin de sa leçon, au moment où l'on peut croire que tout est fini et comme si c'était un remords ou encore un sacrifice pour honorer la présence de l'inspecteur). On voit les classes s'encombrer d'appareils variés destinés à conserver le cadre classique du travail collectif, et les « oh! » encourageants et admiratifs du cœur des élèves ne donnaient pas forcément la mesure du profit qu'ils trouvaient à la contemplation proposée. Fallait-il ajouter un flot d'images au flot de paroles qui accablait l'enfant? L'observation des gravures doit être individuelle et il faut surtout choisir un petit nombre de documents typiques, bien spécifiques. Sur l'image, c'est la réponse à une question



qu'on cherche, alors, le mieux est de poser cette question et de laisser à chacun le loisir de la résoudre.

\*  
\*\*

Dans le cadre d'une classe rurale et dans le respect des règles administratives relatives aux horaires et programmes, M. Lier définit par un exemple une méthode individuelle de travail, demandant au maître de ne pas révéler inutilement aux enfants ce qu'ils peuvent découvrir avec profit par eux-mêmes. Ce travail sur le Rhône illustre bien une méthode active prudente et mesurée, amélioration évidente sur la leçon exposée par le maître, étape vers une organisation plus hardie du travail individualisé accordant liberté de choix et de rythme.

### Etude d'un fleuve au cours de fin d'études

Nous prendrons pour canevas de la leçon le texte du manuel pratiqué dans la classe, sans nous arrêter, toutefois, sur la description du fleuve et de ses affluents. Cette étude a été faite au cours moyen. Des exercices de cartographie peuvent suffire pour en rappeler et en consolider les souvenirs. Nous nous en tiendrons aux compléments : débit, régime, utilité.

A titre d'exemple, empruntons à un livre pris au hasard le passage suivant qui complète sa leçon sur le Rhône :

*« Le Rhône est le plus abondant des fleuves français, grâce à l'importance de ses affluents alpestres. Il est le plus rapide et le plus travailleur. Son régime est assez régulier, parce que les crues de ses affluents alternent. A cause de sa rapidité et des sables qui encombrant son lit, il est médiocrement navigable. »*

Nous ne nous posons pas la question de savoir si ce texte contient tout « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer » ou si, au contraire, il est trop ambitieux. Ce qui nous intéresse ici, en effet, ce n'est pas le détail des connaissances à donner aux élèves, mais la manière de leur faire acquérir ces connaissances; ce n'est pas le programme, mais la méthode.

Notre intention est d'amener les élèves — tous les élèves — à tirer d'eux-mêmes, par l'observation, la comparaison des faits géographiques, les idées que le livre leur offre toutes faites. Il faut donc qu'ils ne puissent pas, avant ou pendant la leçon, consulter le livre.

Il faut, en plus, que le maître sache se taire. Pour qu'il ne succombe pas à la tentation de donner à la ronde ces coups de pouce qui, sous prétexte d'aider les élèves à chercher, les dispensent de trouver, nous l'encourageons à laisser travailler seul le cours de fin d'études et à s'occuper, pendant ce temps, d'une autre section. Préservés du livre et du maître, les élèves ne devront qu'à leur propre activité de « réinventer » l'essentiel de la leçon de leur manuel.

Le problème est maintenant de les mettre en mesure d'accomplir victorieusement cet effort. Dans ce dessein, on les munira — individuellement — d'un questionnaire-guide analogue aux *syllabus* en usage dans certaines écoles américaines. Ce questionnaire les conduira jusqu'aux idées, pas à pas, en partant des données tirées d'une documentation appropriée : matériel individuel (graphiques, profils, cartes photocopiées, cartes et images du livre scolaire), matériel collectif (cartes murales, collections de gravures, de cartes postales, etc.). La préparation et le rassemblement de ces documents pourront être parfois laborieux, mais le maître trouvera, à les réunir et à les présenter, infiniment plus d'intérêt qu'à remplir un cahier-journal-éclair, si parfaitement inefficace du point de vue proprement pédagogique.

Reste à soutenir et à stimuler le travail solitaire d'étude proposé à chaque élève. La joie qui naît de la réussite de l'activité mentale en sera l'excellent stimulant (1). Les questions à résoudre doivent donc être assez simples pour que chacun puisse y répondre, sans toutefois être trop faciles, afin que chacun ressente cette impression d'effort

(1) La *pédagogie nouvelle* condamne le travail obligé « anomalie antipsychologique », assure-t-elle. Elle ne reconnaît d'activité réelle qu'au travail spontané, fondé sur le besoin et l'intérêt personnel. On est donc en droit de me demander, comme l'ont fait des lecteurs de cette revue, si la méthode que je propose (les élèves travaillant sur commande) n'est pas passible des mêmes condamnations que l'école traditionnelle mérite justement. Il me faudrait de trop longs développements pour répondre. Je demande simplement à mes correspondants de ne pas perdre de vue ce que j'ai déjà précisé, à savoir que je cherche à présenter une méthode qui puisse être pratiquée partout et par tous. Du reste, Piaget reconnaît lui-même que l'école traditionnelle peut laisser à l'élève une marge appréciable d'activité vraie. C'est cette marge que j'essaie de remplir. — M. LIER.



qui donne tout son prix au succès de la pensée.

Essayons d'appliquer ces indications générales à notre sujet. Le texte qui nous sert de plan contient cinq idées principales. Notre questionnaire comprendra donc cinq parties :

PREMIÈRE PARTIE. — A) Limitez au crayon le bassin du Rhône sur la carte hydrographique (chaque élève dispose d'un croquis polycopié). Comparez ensuite l'étendue de ce bassin avec celle de chacun des autres fleuves (dont l'étendue est supposée faite). Classez ces bassins par ordre d'étendue croissante.

1) Consultez la carte des pluies (carte murale — ou du livre de l'élève — ou croquis exécuté par l'élève à l'occasion de l'étude du climat).

Comparez les précipitations moyennes annuelles dans chacun de ces bassins. Conclusion n° 2 : Que pensez-vous de l'importance des précipitations dans le bassin du Rhône par rapport aux autres ?

2) Rapprochez les conclusions des paragraphes 1 et 2. Que vous paraît être le débit du Rhône comparé à celui de chacun des autres fleuves ?

B) Comparez les trois groupes d'affluents : alpestres — Saône et Ain — cévenols, en ce qui concerne l'étendue drainée, les précipitations. Quel est le groupe qui doit apporter au Rhône la plus grande quantité d'eau ?

DEUXIÈME PARTIE. — *Matériel* : profil des quatre grands fleuves et de leur principaux affluents.

*Questions* : Comparez ces profils. Calculez la pente du Rhône par kilomètre entre Genève et Valence. Rapprochez ce résultat de celui que vous avez trouvé pour chacun des autres fleuves (déjà calculé pour des sections comparables). Conclusion à tirer de ces séries d'observations.

TROISIÈME PARTIE. — *Matériel* : fiche des profils — carte géologique simplifiée — gravures (vues du Rhône inférieur — de la Camargue, etc...).

*Questions* : Que voyez-vous dans le lit du Rhône ? (indications de l'illustration), dans la Camargue ? Nature des terrains drainés par le Rhône et ses affluents. Voyez-vous une relation entre

ces deux constatations ? (Servez-vous de la conclusion de la deuxième partie).

QUATRIÈME PARTIE. — *Matériel* constitué par des graphiques, que les élèves liront avec intérêt et qu'ils interpréteront aisément s'ils ont été exercés déjà, au cours moyen, à inscrire eux-mêmes, sur des graphiques, la continuité de phénomènes locaux directement observés : climat, régime des cours d'eau, etc.

*Questions* : Calculez le rapport entre le volume des hautes et des basses eaux : 1° du régime moyen annuel ; 2° du régime des crues et des étiages. Comparez avec les autres fleuves.

Comparez la durée des crues de chacun des quatre fleuves. Conclusion : Que pensez-vous du régime du Rhône ?

*Matériel* : graphique du régime des principaux affluents du Rhône.

*Questions* : Comparez le régime des affluents. Notez pour le groupe alpestre le mois des crues, celui des maigres. Faites-en autant pour les autres groupes. Que constatez-vous ? Ceci vous permet-il d'expliquer pourquoi le régime du Rhône est tel que vous venez de le dire ?

CINQUIÈME PARTIE. — *Matériel* : cartes et gravures (ou cartes postales) : navigation sur le Rhône — sur la Saône — usines électriques, etc.

*Question* : observez sur la carte du commerce les embouchures des quatre fleuves. Particularité de celle du Rhône.

Comparez la navigation sur le Rhône et sur la Saône (gravures et carte des canaux). Conclusion. Pouvez-vous trouver une explication de ce fait ? (Revoyez la deuxième et la troisième parties.)

Consultez la carte de l'industrie (centrales électriques). Comparez avec les autres cours d'eau.

Conclusion d'ensemble sur l'utilité du Rhône et de ses affluents (ici, nous serions allés plus loin que le livre de l'élève).

On remarquera que ce questionnaire a pu servir — à quelques retouches près — pour l'étude des autres fleuves.

CORRECTIONS. — Il n'y aura que peu ou pas de corrections à faire. Cet optimisme n'est ni excessif ni gratuit. L'expérience a montré que des élèves entraînés à cette forme de travail indi-



viduel dirigé sont tous capables de répondre exactement à toutes les questions. On peut d'autant mieux compter, ici, sur un excellent résultat, que l'étude du Rhône est ordinairement précédée de celle des trois autres fleuves, étude qu'on a pu conduire de la même manière.

Les erreurs possibles peuvent être d'observation ou de raisonnement. Le maître doit diriger la correction sans avoir l'air de savoir lui-même à quoi s'en tenir exactement sur les conclusions à atteindre. L'élève qui s'est trompé, ou qui n'a pas conclu, refait sous sa surveillance discrète le travail de recherche que, livré à lui-même, il a tenté sans succès. Chemin faisant, il doit spontanément découvrir son erreur.

*Exemple d'erreur d'observation* : classement inexact des quatre bassins en étendue croissante : erreur d'estimation visuelle à rectifier par un contrôle manuel. Faire découper le bassin du Rhône, et s'ils ne le sont déjà, les trois autres aussi; les faire superposer. Cette expérience — toute grossière qu'elle soit — permettra de rétablir l'ordre exact.

*Exemple d'erreur de raisonnement.* — L'élève a bien trouvé que le bassin du Rhône est un peu plus petit que celui de la Loire et le plus arrosé de tous, mais il a jugé que le débit moyen de la Loire est supérieur à celui du Rhône.

Lui faire rappeler (leçon déjà faite) que la Loire a un débit inférieur à celui de la Garonne, lui demander de reprendre ses propres constatations (étendue et données pluviométriques des bassins du Rhône et de la Garonne), d'en tirer une conclusion relative au débit comparé de ces deux fleuves (éventuellement, recourir aux connaissances de la géographie locale pour faciliter le jugement). Finalement, en considérant les deux couples : Garonne-Loire et Garonne-Rhône, il arrivera à la conclusion correcte.

Cette méthode — incontestablement active (1) — a, de plus, l'avantage de mettre les élèves du cours de fin d'études en état de se passer peu à peu du maître. Les meilleurs d'entre eux pourraient très bien, après la première leçon sur les fleuves, rédiger le questionnaire pour la leçon suivante et chercher la

(1) *Ibid.*

documentation (on mettrait bien entendu des ouvrages, des albums à leur disposition). Enfin, elle facilite l'organisation pédagogique d'une école à classe unique. Pendant que le cours de fin d'études travaille seul, le maître peut se consacrer au cours moyen ou au cours élémentaire, au lieu de les réunir tous les trois pour d'in vraisemblables leçons communes.

M. LIER,  
Inspecteur primaire, Condom.

\*  
\*\*

Après le calme travail individuel où chacun fournit un effort fécond, voici un autre point de vue, celui de Mlle Naïdmann : en dehors de l'organisation d'équipes (les agences de voyages), il faut y voir l'effort d'imagination qui transporte la classe dans une fiction inspirée du réel et suscite une vive activité. Peu importe le procédé — qui peut être encore du travail scolaire déguisé, mais vivifié, ce qui compte, c'est l'atmosphère nouvelle de la classe, le travail fait avec un entrain nouveau, l'effort vrai.

### Une tentative de présentation de la géographie

L'étude de la géographie ne tente pas spontanément les enfants. Un appel à leur goût d'exotisme, à leur aptitude au dépaysement, au plaisir de l'interprétation d'une carte en couleurs, détaillée, est parfois entendu. Mais il n'en demeure pas moins vrai que tels enfants, enthousiastes à l'entrée d'une classique leçon d'histoire, présenteront, pour la traditionnelle classe de géographie, les visages mornes et résignés de ceux qui vont s'ennuyer, écouter, regarder la mauvaise carte de leur livre ou la trop lointaine carte murale, effleurer d'un œil distrait des cartes postales sombres, grossies, ou non à l'aide d'un appareil plus amusant que ce qu'il présente, et sortir de là avec une lourde nomenclature à apprendre par cœur.

Une expérience a paru intéressante à tenter, c'est celle des « agences de voyage ». Elle a été réalisée dans un cours moyen deuxième année sur des élèves d'un niveau médiocre, et a donné des résultats très encourageants. La classe était divisée en quatre équipes d'égale valeur, une partie du programme



de géographie a été attribuée à chacun des groupes. L'un s'est vu donner la France; un autre, les colonies d'Afrique; le troisième, les colonies d'Asie et d'Amérique; le quatrième a eu en partage l'étude de la région. Chaque groupe se constitue en « *agence de tourisme et de renseignements géographiques* ». L'agence choisit son nom, compose son affiche, répartit les tâches entre les différents membres : une directrice d'agence est chargée d'orienter, de distribuer le travail, de réunir et classer les documents, les brouillons, le courrier, elle est responsable devant l'institutrice de la bonne marche de l'agence et de la ponctualité des envois. Un service de documentation ou de recherches s'occupe à l'intérieur de chaque groupe, de collecter le maximum de brochures, livres, cartes postales se rapportant aux questions éventuellement posées par les correspondants. Un service de rédaction est établi, d'après les documents et notes fournis pêle-mêle par le service de recherches, les brouillons de réponses qui, ratifiés par la jeune directrice et corrigés par la collectivité, sont enfin recopiés par le service de correspondance et envoyés à destination. Un service de plans et cartes est annexé à chaque agence. (Chaque service comprend une ou deux élèves, et une même élève peut faire partie de deux services.)

Quant aux correspondants, ils ont été jusqu'ici imaginaires, mais on pourrait les prévoir réels. La maîtresse de la classe, déguisant son écriture ou faisant écrire par des personnes de son entourage, envoie par la concierge de l'école des lettres sous pli cacheté aux directrices d'agence. Ces lettres proviennent de personnes supposées qui ont, pour une raison ou pour une autre, besoin de renseignements géographiques et s'adressent à l'agence pour les obtenir. Elles contiennent, outre le nom et l'adresse du « client », l'exposé clair de ce qu'il demande, les limites dans lesquelles la réponse devra se tenir et la forme qu'elle devra prendre : tableau, carte, exposé, plan de conférence..., enfin la date extrême à laquelle la réponse doit parvenir au correspondant. Le travail se fait alors suivant l'ordre établi, en équipe, et la réponse est envoyée, autant que possible dans les délais impartis. Après un examen attentif, le correspondant répond, se déclarant

satisfait ou non, entrant dans des détails de correction, vérifiés par l'agence sur les doubles qu'elle doit toujours conserver. Il acquitte en même temps le montant des frais de consultation en images-timbres-poste, petites gravures ou cartes postales d'art, suivant son degré de satisfaction; il y a évidemment autant d'exemplaires que de membres dans l'équipe.

Ce système a l'inconvénient, du moins certaines peuvent appeler cela un inconvénient, de faire entrer l'institutrice dans le jeu.

Mais il a l'avantage de passionner les enfants et de leur demander des efforts et des réalisations dans de multiples domaines.

En effet, les élèves ont été très vivement intéressées. Elles ont cherché des documents avec beaucoup de zèle, dépouillant des livres entiers pour extraire quelques lignes et trois gravures, passant aux « travaux de l'agence » toutes leurs minutes de temps libre, et préparant pour des réponses d'une ou deux pages des paquets de notes habilement condensées par la suite.

Ce procédé de travail met en jeu leurs capacités de création artistique : les affiches-réclame, figurant aux murs de la classe, sont entièrement composées et réalisées par les enfants; on fait appel à leurs facultés d'organisation : elles se répartissent les tâches et doivent disposer habilement de leur temps limité; un excellent exercice de français consiste dans la rédaction des lettres et leur correction orthographique collective; on développe leur esprit d'ordre en exigeant un dossier d'équipe où le courrier soit toujours classé, les questions posées mises en évidence, les lettres soigneusement écrites, les suscriptions d'enveloppes bien placées, etc... Enfin, cette nécessité de recherches personnelles développe sensiblement leur sens géographique et leur curiosité générale.

Certes, l'enseignement de la géographie ne peut se limiter à ces travaux, malgré tout fragmentaires : les questions que l'agence « *Antilles-Tahiti* » aura étudiées, resteront lointaines, malgré l'affichage régulier de tout le courrier aux murs de la classe, pour les membres de l'agence « *Aux quatre points cardinaux* ». Aussi, des leçons normales de géographie sont faites régulièrement, mais elles sont centrées sur les questions



posées aux agences, elles sont postérieures aux réponses et utilisent au maximum les travaux et les documents des élèves précédemment chargées des recherches. Celles-ci prennent d'ailleurs une part active à la leçon, retrouvant avec joie les résultats de leurs efforts.

Cette méthode, ou plus exactement cette façon de présenter certains aspects de la géographie, semble pouvoir s'appliquer telle quelle aux cours moyens et supérieurs, aux classes de fin d'études des écoles primaires; mais, avec quelques adaptations, comme par exemple des correspondants réels ou interclasses (une partie de la classe posant les questions à l'autre partie), il semble qu'on pourrait en tenter l'emploi bien au-delà du certificat d'études primaires.

E. NAÏDMANN,  
Institutrice.

\*  
\*\*

Cette tentative, décrite par Mme Naïdmann, a des aspects séduisants, mais ce n'est qu'une tentative. Entre ces éclairs d'activité riche et féconde, la maîtresse recourt aux leçons classiques. Pourquoi ne pas y renoncer complètement et combiner les travaux d'équipes avec de sérieuses études individuelles fondées sur des travaux pratiques?

### Travail individuel en géographie

Il est très aisé de trouver des thèmes de *travaux pratiques* : puisqu'il n'est pas possible de tirer tout l'enseignement de l'étude du milieu, le mieux est d'utiliser des représentations concrètes du réel.

Le *graphique* s'impose, sous toutes ses formes. Partout, les affiches, les journaux, les magazines, offrent des graphiques traduisant des réalités géographiques : il est nécessaire de savoir lire ces graphiques et le meilleur moyen de s'y entraîner, c'est d'en tracer soi-même. Il faut s'ingénier à les rendre expressifs et surtout exploiter les renseignements qu'ils donnent. A quoi servirait une construction, si elle ne permettait pas de saisir une idée par le moyen de sa traduction concrète?

Dire aux enfants que le climat de

moussons a telles caractéristiques n'atteint pas leur esprit, qui reste passif; faire construire et expliquer un graphique des pluies dans un pays de moussons peut aider à mettre en route l'activité mentale. Donnons des chiffres: hauteurs mensuelles de pluie à Bombay (d'après de Martonne), et conduisons les enfants à la représentation donnée par la figure 1. Imaginons que chaque rectangle vertical est un pluviomètre qui reçoit pour chaque mois toute la pluie tombée (sans évaporation), il suffit alors de choisir une échelle et de marquer le niveau de chaque mois. Un questionnaire demandera, par exemple :

— Les pluies sont-elles régulièrement réparties dans l'année? Quand pleut-il à Bombay?

— Quel est le premier mois vraiment pluvieux à Bombay?

— Combien y a-t-il de mois secs (moins de 100 mm. d'eau).

— Comparez les pluies en mai et en juin : pourquoi les Anglais qui sont à Bombay disent-ils que la mousson « éclate »?

— Calculez la quantité annuelle de pluie tombée à Bombay, comparez avec la hauteur recueillie à Paris. Représentez à la même échelle que pour le graphique de Bombay la pluie annuelle à Paris : que remarquez-vous?

Ensuite, on donnera à lire quelques paragraphes de *La Mousson*, ceux où l'on voit les lianes pousser de plusieurs décimètres en une nuit, les habitants faire du feu pour sécher l'intérieur des maisons, malgré une chaleur étouffante.

L'explication de cette brusque série d'averses torrentielles est maintenant possible pour un esprit disposé à être réceptif. Mais commençons par faire appel à l'expérience :

— Que fait un léger papier de soie au-dessus du poêle? Pourquoi?

— Le mur de pierre est en plein soleil; on y pose la main aussitôt que le soleil ne donne plus, puis une demi-heure plus tard : que constate-t-on?

— Le seau d'eau est au soleil, même question. Peut-on se baigner dans la rivière ou dans le lac dès les premiers beaux jours? Pourquoi?

L'enfant est tout à fait préparé à recevoir l'explication fondée sur quelques lois simples du monde physique. Mais pourquoi la lui donner, s'il peut avoir la satisfaction de la trouver seul? Qu'on lui fournisse deux cartes de S.-E. de l'Asie, en janvier et en juin, avec des flèches indiquant un peu partout la direction des vents dominants.

— Observez la direction des flèches en janvier, écrivez le sens indiqué par les



flèches par rapport au continent asiatique et à l'Océan).

— Faites de même pour le mois de juin.

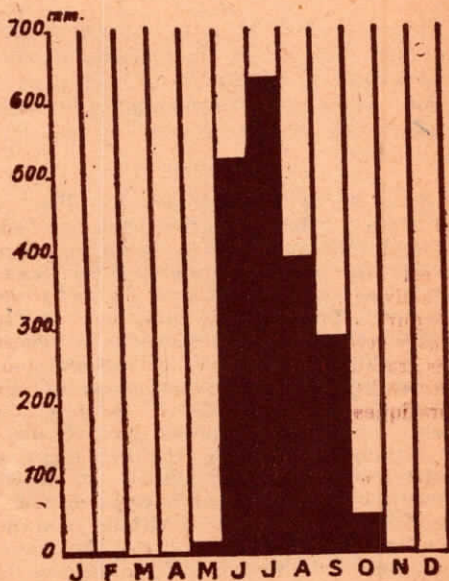
— Comparez les deux directions. Quand il pleut, d'où vient le vent ?

Vous pouvez maintenant comprendre les moussons, lisez l'explication... (indication du livre).

Un tel processus conduisant de l'observation précise de faits (graphique construit, données physiques, cartes) à l'explication des faits intéresse l'enfant et le satisfait : il s'est posé la question, il a besoin de connaître la réponse. Mais, dira-t-on, beaucoup de maîtres procédaient déjà ainsi (on observait le graphique, on faisait des expériences, on regardait les cartes, mais, bien souvent aussi, on commençait par les idées : hautes et basses pressions, pour aboutir au fait intéressant, les pluies de moussons). Le maître, en effet, posait la question, des doigts se levaient, un enfant répondait et alors, les autres se dispensaient de chercher. C'est pourquoi l'essentiel est que chaque enfant fasse le travail, construise lui-même le graphique, cherche la réalité qu'il traduit, se pose des questions et les résolve. Il faut que chacun fasse l'effort mental et passe par toutes les étapes, ce qui impose de respecter le rythme de travail et d'assimilation de chacun. L'idéal est alors une organisation souple de la classe (choix entre plusieurs occupations individuelles, tâches supplémentaires ou libre disposition du temps gagné pour les enfants rapides).

Le graphique, sous des formes variées (courbes, rectangles, thermomètres alignés, sacs, caisses, bateaux de dimensions proportionnelles aux quantités à représenter, surfaces rectangulaires ou demi-circulaires à partager...) est l'occasion de faire des calculs (réduction à l'échelle demandée) et de dessiner. Ce lien entre les disciplines ne présente que des avantages. Et il est bien d'autres exercices d'observation précise que ceux qu'on tire des graphiques. La carte, et surtout la carte à grande échelle, les fournit. Dès le cours moyen, les plans et cartes sont utilisables, il suffit de s'entraîner à les lire en commençant par l'observation de pays connus, par la reconnaissance d'itinéraires familiers, par des études locales.

Ainsi, dans une leçon sur les *Causse*s, la carte fournira l'essentiel de ce qu'on veut apprendre : une surface calcaire sèche traversée en canyon par de rares cours d'eau enfoncés profondément. Que le travail commence donc par l'observation réfléchie d'un fragment choisi, tel que le rectangle enfermant la vallée du Tarn entre *Les Vignes* et *La Malène* (France au 1/80.000, feuille Sévérac N.-E.). Cette carte présente le canyon sous l'aspect d'un ruban foncé, presque noir, déroulé en une longue sinuosité sur une surface



claire : c'est très expressif. La fiche de travail remise à chacun dira :

— Mesurez la largeur de la vallée du Tarn entre les deux bords du plateau (à un endroit indiqué). Transformez à l'aide de l'échelle la largeur mesurée en millimètres en largeur réelle sur le terrain.

— Relevez les cotes indiquées au bord du plateau de part et d'autre du Tarn. Relevez une cote au fond de la vallée. Calculez la profondeur à laquelle s'est enfoncé le Tarn en dessous du plateau.

— La pente des versants est-elle raide ? A quoi le voyez-vous ?

— Expliquez pourquoi la route qui part des Vignes vers l'Ouest s'élève en lacets. Où passe la route nationale ? Remarquez son tracé (il suit les moindres sinuosités du Tarn).

— La surface du Causse est-elle toute unie ? Relevez des cotes et comparez-les entre elles.



— Voyez-vous d'autres cours d'eau que le Tarn enfoncé dans sa vallée ?

— Les villages sont-ils nombreux ? Sont-ils importants ?

L'étude de la carte établit nettement les notions simples qu'on se proposait de faire acquérir : le Tarn traverse le Causse dans une étroite vallée sinueuse, le plateau calcaire vallonné est presque désert. L'observation d'une gravure permettra de retrouver les caractères de la vallée en canyon, peut-être de distinguer la route sinueuse ou les lacets du sentier qui gravit les versants.

Il est intéressant, à l'occasion de ces travaux individuels, de *recourir au calcul* quand il en est besoin. Trop souvent, on calcule simplement pour calculer et non pour établir un résultat utile.

S'agit-il de l'*Indochine* ? La distance de Paris à Saïgon en avion peut être facilement calculée sur la carte ou le globe. Les enfants ont des documents en classe, ils cherchent les escales de la route aérienne, mesurent les longueurs et les additionnent. Ils calculent aussi les temps nécessaires, connaissant la vitesse moyenne et la durée des escales (les prospectus les donnent généralement) et, souvent, on peut contrôler la réponse trouvée dans la réclame de l'agence. D'autres mesures interviendront : la longueur du trajet maritime en passant par le canal de Suez, en faisant le tour de l'Afrique (comme pendant la guerre). Les cartes indiquent des durées de voyage, on en déduira la vitesse des bateaux. En partant aujourd'hui de Marseille, on regardera sur le calendrier quel jour on peut espérer arriver.

Veut-on comparer les surfaces de l'Indochine et de la France ? On fera appel au *travail manuel*. Que la leçon soit employée à découper à la scie fine non pas quelque illusoire console, mais la silhouette, calculée avec soin, des deux pays. Qu'on découpe aussi, dans le même contreplaqué homogène, un carré précis dont la surface sera exactement connue (10.000 km.<sup>2</sup>, par exemple) et tout est prêt pour le calcul. Lequel des deux pays est le plus grand ? L'œil déjà pourrait le dire, mais pesons les deux découpages. Pesons ensuite le carré de surface connue : il suffit maintenant d'effectuer des règles de trois pour trouver les superficies en km.<sup>2</sup> de l'Indochine et de la France, et enfin de vérifier les résultats trouvés sur un livre, qui les donne tout faits. Quelle joie de comparer son résultat approché personnel au chiffre du livre !

En bien d'autres occasions, le travail manuel sera l'associé naturel de la géographie : figurations en pâte de papier et terre glaise, construction de plans en relief, établissement de maquettes. Mais il s'agit là bien plus d'entreprises d'équipes que de travaux individuels et c'est une heureuse façon de corriger les défauts d'une technique trop personnelle que de faire appel à l'esprit d'équipe; les réalisations ainsi obtenues servent à leur tour de matériaux pour le travail personnel, ou, à la rigueur, pour la démonstration collective. Mais le mieux est de mettre les enfants en situation d'acquérir par leurs propres moyens les notions utiles à connaître, il suffit alors de *guider leurs recherches* par une fiche simple et précise : même la simple nomenclature, indispensable en géographie, est mieux retenue quand l'élève doit lui-même l'établir en observant la carte, en lisant un livre (on dispose dans la classe de tous les spécimens de livres de géographie et les enfants en ont un, celui qu'on a jugé le meilleur, mais on peut choisir dans chaque ouvrage ce qu'il a de mieux).

Par exemple, la fiche personnelle de géographie, *première leçon sur l'Amérique*, comporte :

*des calculs et des mesures* (dimensions, distances du continent aux continents voisins, superficie);

*des représentations graphiques* (cercles proportionnels figurant l'Europe et les deux Amériques à la même échelle; un point par million d'habitants pour figurer la densité de population);

*l'observation de la carte* (où passent l'Equateur, les Tropiques, le Cercle polaire Nord; les zones de climat et de végétation);

*l'étude des aspects physiques du pays* (distinguer trois bandes étendues du Nord au Sud : des montagnes élevées au long de la côte du Pacifique, les plaines centrales, les plateaux anciens à l'Est);

*des lectures de textes descriptifs ou narratifs* (un récit de voyage dans le Colorado, une *estancia* en Argentine et le travail des peones et gauchos, la sécheresse des pays de la côte chilienné);

*des gravures avec questionnaire* (le Chimborazo couvert de neige : chercher sa latitude, son altitude, expliquer, les gauchos dans la Pampa, la moisson au Canada).

Pour chacune de ces activités, la fiche donne des directives précises, mais elle se garde bien de traiter le sujet. On dit



de noter le plus haut sommet des Rocheuses et de la Cordillère des Andes, de représenter ces sommets par un triangle — avec le Mont Blanc comme référence à la même échelle —, il est bien inutile de citer les noms. On remarque vite que les enfants savent, sans avoir besoin de l'apprendre, ce qu'ils ont cherché eux-mêmes, ce qu'ils ont fait de leurs mains.

Il faut, malheureusement, bien du temps et une certaine culture géographique pour organiser ainsi le travail individuel, réunir la documentation et établir les fiches de travail avec des travaux pratiques. Les enfants peuvent aider à constituer la documentation, et il suffit de classer leurs apports (textes, gravures, objets, produits) et de trier ce qui a une valeur en écartant ce qui n'en a pas.

Enfin, la *correspondance interscolaire*, régulière ou inopinée, rend de grands services. Des enfants qui échangent périodiquement des journaux scolaires se transmettent ainsi des renseignements utiles (encore faut-il contrôler, car bien des erreurs peuvent se glisser dans des textes d'écoliers). Il est souvent beaucoup plus utile de consulter sur un point précis des correspondants, fussent-ils d'occasion (des élèves d'une sixième nouvelle étudient l'habitation rurale en France, ils s'adressent à des écoles un

peu partout et reçoivent des descriptions, des plans, des maquettes même).

Voilà bien des moyens au service de la géographie, mais il ne suffit pas de les adopter pour réussir : des travaux d'équipes conduits par un maître qui reste autoritaire et tracassier peuvent être fastidieux et vains, privés de tout élan; des fiches mal conçues peuvent être livresques et verbales, si on voit dans le système plus une façon d'organiser la classe que l'occasion de rénover l'enseignement; la constitution d'une documentation par les élèves peut devenir, faute d'ordre, le plus invraisemblable bric-à-brac; les travaux manuels peuvent envahir l'enseignement et encombrer la classe de maquettes poussiéreuses et de plans fendillés sans que l'esprit y ait trouvé le moindre enrichissement... Aucune technique n'a de vertu en soi, elle n'en acquiert que si le travail des mains est la condition et le moyen du travail de l'esprit et fournit à la pensée des matériaux, si l'enfant éprouve la nécessité de l'effort à accomplir parce que le succès permettra de satisfaire un de ses besoins, si l'ambiance de la classe change : *les méthodes actives ne peuvent servir l'enfant que dans le climat d'une éducation nouvelle.*

F. MORV.

## POUR L'ERE NOUVELLE

Avec le numéro 1 d'octobre 1946, *Pour l'Ere Nouvelle* entre dans la deuxième année de sa nouvelle série. Cette année s'ouvre sous le signe du récent Congrès européen d'éducation nouvelle, qui va certainement déterminer une importante reprise d'activité pour notre mouvement et un resserrement des liens internationaux entre les éducateurs.

Ce numéro 1 donne un rapide compte rendu d'ensemble de ce Congrès, aux résultats duquel le prochain numéro sera entièrement consacré. On y verra quels liens étroits unissent les idées nouvelles en matière d'éducation et les préoccupations concordantes de tous les pays dans le sens d'une organisation plus juste et plus féconde de leur enseignement officiel.

### SOMMAIRE DU NUMERO 1

Appel, par Paul LANGEVIN. — Aperçu sur le Congrès européen de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, par F. SECLÉT-RIOU. — La situation à l'étranger : L'Instruction publique en U.R.S.S., par ROUBAKINE. — Psychologie appliquée à l'éducation : Le mouvement psychologique français, par H. PIERON. — Méthodes et techniques : Le jeu et la culture de l'enfant, par LECOINTE M.-L. WARGNIER. — Chronique française : Le stage des professeurs de travaux manuels éducatifs, par Roger GAL. — Congrès des Groupes d'éducation nouvelle du Sud-Ouest, par R. G. — Chronique étrangère : Glanes pédagogiques, par A. M. et A. W. et A. WEILER. — Bibliographie : Les classes nouvelles dans l'enseignement du second degré.



## LES ÉLÈVES DES ÉCOLES PRIMAIRES A LA BIBLIOTHÈQUE DE « L'HEURE JOYEUSE »

### Les conditions matérielles

Au cours d'une conférence pédagogique, Mme Picard, notre inspectrice primaire, nous avait vivement recommandé une visite à *L'Heure Joyeuse*. Notre bibliothèque scolaire étant très pauvre en livres pouvant convenir à des enfants de huit à dix ans, nous résolûmes de profiter de cette aubaine.

Nous avons commencé, dès octobre 1944, avec nos deux classes, deux cours moyens première année, soit une cinquantaine de fillettes. La grosse difficulté, pour nous qui exerçons sur la butte Montmartre, était de les emmener dans le métro, à des heures où les voitures sont déjà bondées. C'est une véritable corvée et une lourde responsabilité pour nous qui sommes chargées de la surveillance, mais nous nous sentons largement dédommagées en constatant la joie qui se reflète sur le visage de chaque enfant.

Malgré le froid de l'hiver 1944-1945, et malgré l'éloignement qui écourte notre séjour à la bibliothèque (nous avons quarante minutes de métro environ à l'aller et au retour) nous avons tenu à persévérer, et nous avons fréquenté l'H. J. jusqu'en juillet. Devant les résultats obtenus, nous avons résolu de recommencer notre expérience pendant l'année scolaire 1945-1946, et, dès juillet 1945, nous avions retenu notre jour pour la rentrée suivante.

Cette année, nous avons à peu près le même nombre d'élèves, une cinquantaine : trente du cours moyen 1<sup>re</sup> année qui fréquentent l'H. J. pour la première fois, vingt du cours moyen 2<sup>e</sup> année qui sont les habituées, ayant déjà leur petite expérience de l'année dernière.

### Sens social

*Ordre.* — 1<sup>o</sup> Les enfants ont pris à la bibliothèque des habitudes de soin, d'ordre et de méthode qu'elles conserveront, il faut l'espérer. Classer les livres d'après les différentes rubriques, puis les ranger suivant l'ordre alphabétique ou suivant l'ordre décimal est de-

venu un jeu pour elles. Elles ont saisi dès les premières séances la méthode de classement, et lentes au début, elles sont devenues très vives pour choisir, ou pour replacer un ouvrage sur les rayons. Il faut reconnaître que la classification adoptée à l'H. J. ainsi que le système de fiches facilite énormément leurs recherches. En outre, Mme Leriche leur a appris avec quel soin et quel respect on manie un livre, comment on le sort des rayons, comment on le couvre, comment on tourne les pages. Des panneaux amusants, agréablement colorés, leur racontent « les malheurs et les bonheurs d'un livre », et elles ont compris qu'un livre est un ami qu'on doit traiter avec mille égards. Ces bonnes habitudes, elles les conservent avec leurs livres de classe.

*Solidarité.* — 2<sup>o</sup> Rien n'est plus facile, à la bibliothèque, que de leur montrer ce que c'est qu'un bien qui profite à tous, à chacune d'elles en particulier et à la classe en général, c'est-à-dire à l'individu et à la collectivité. C'est de l'enseignement social concret, vécu et pratiqué. Chaque enfant qui détériorerait ou perdrait un ouvrage nuirait à tous. Au contraire, chaque enfant qui soigne un livre, recolle un feuillet, efface une tache, a servi une collectivité qui, de leur classe, s'étend à leur école et à tous les lecteurs de l'H. J. Sens de la responsabilité, de la solidarité, sens du service aussi, modestement rendu, utile à tous, sont autant de notions que les enfants sont à même de comprendre et de pratiquer à l'H. J.

*Respect du travail des autres.* — 3<sup>o</sup> Nos fillettes apprennent à respecter le travail des autres. Il y a à l'H. J. de grands jeunes gens et de grandes jeunes filles qui consultent des ouvrages savants, travaillent, prennent des notes. Quand arrive notre bande, il ne faut pas que nous les obligions à fermer leurs livres et à vider les lieux. Nos fil-



lettres apprennent qu'il faut être silencieuses pour ne pas déranger le travail des autres.

*Liberté.* — 4° Les enfants se dirigent vers le rayon de leur choix avec une sûreté qui nous étonne souvent. C'est si bon d'être libre de prendre l'ouvrage qui plaît, de le feuilleter, d'en regarder les images, d'en lire un passage, de s'émerveiller, puis de remettre le livre à sa place pour en reprendre un autre! Il faut toutefois que, comme dans toute société bien organisée, la liberté de chacune ne gêne pas celle des autres. J'ai vu souvent deux élèves en compétition, désirant le même livre. Chaque fois, l'une d'elles, gentiment, a cédé devant le désir de sa camarade et est allée plus loin chercher une lecture intéressante ou amusante.

Les enfants savent ce qu'elles veulent lire et ce désir est tenace. Colette, l'année dernière, me demande : « Madame, *Eugénie Grandet*, est-ce que ça m'intéresserait? — Non, tu es trop petite, attends encore un peu. » A regret, mais docilement, le livre est remis sur son rayon. Cette année, Colette a grandi. « Est-ce que je peux lire *Eugénie Grandet*? L'année dernière, Mme X. m'a dit que j'étais trop petite. » Pauvre Colette, la nouvelle maîtresse fait encore la même réponse. Combien d'années encore attendra-t-elle pour réaliser son rêve?

*Discipline.* — 5° Malgré cette liberté, les enfants sont astreintes à une certaine discipline dont elles sentent elles-mêmes la nécessité. Marcher sur la pointe des pieds, parler bas, présenter ses livres d'une certaine façon pour les rendre ou les faire inscrire, sont autant d'habitudes qu'elles prennent d'elles-mêmes pour ne pas gêner ou retarder les autres. C'est un spectacle qui me surprend et me réjouit chaque fois que de voir nos cinquante bambines, sagement assises sur des sièges à leur taille autour des deux grandes tables rectangulaires ou sur des petites tables rondes plus intimes, le nez plongé dans le livre qu'elles viennent de choisir, la physionomie sérieuse ou amusée, sérieuse le plus souvent, et toutes tellement silencieuses, tellement absorbées qu'elles ne nous entendent même pas quand nous appelons l'une d'elles par son nom.

## Travail à « L'Heure Joyeuse »

(C. M. 1<sup>re</sup> année)

*Lecture libre.* — Les enfants lisent à l'H. J. ce qu'elles veulent, emportent chez elles ce qu'elles veulent. Chez les plus petites, les contes remportent un grand nombre de suffrages, mais elles ne délaissent pas pour cela les romans faciles et même certains documentaires si agréablement présentés. Elles ne se contentent pas de lire, elles réfléchissent, questionnent. « Savoir la fin » n'est pas leur unique but. Irène est une lectrice passionnée. Ses yeux brillent quand elle entre à la bibliothèque et elle dévore un livre en une séance. Dans le métro, je la vois préoccupée. Elle s'approche de moi et me confie son tourment : « Madame, il y a quelque chose que je ne comprends pas. Dans le livre que j'ai lu, on parle d'un jeune homme, on dit qu'il a été bon, et pourtant il va en enfer! » Cette conclusion déroute la logique de mon Irène. En arrivant à l'H. J., elle va droit au rayon, en tire le livre de contes, l'ouvre au passage incriminé et me l'apporte. Il faut qu'à mon tour je lise l'histoire, et que, tant bien que mal, je donne à la fillette des explications qui, je le sens, ne la satisfont qu'à moitié.

*Cours moyen 2<sup>e</sup> année.* — Les leçons faites en classe ne leur suffisent plus. Maintenant qu'elles savent trouver elles-mêmes des renseignements à l'H. J. C'est ainsi que je les vois souvent groupées autour des rayons des « documentaires », et elles s'emparent de cette série éditée par Paul Lechevalier de Ménégaux, si abondamment illustrée, où fleurs et animaux de toutes sortes excitent leur curiosité. Elles ne manquent pas de venir me faire part de leurs découvertes : l'une m'apporte un gros livre où une photo représente un aspect de la côte, « comme vous nous l'avez expliqué à la leçon, madame ». C'est une falaise qu'elle a reconnue. Souvent, elles ont un carnet et un crayon pour relever des dessins sur les livres « qui ne sortent pas » : costumes régionaux, monuments caractéristiques d'une époque, d'un style. Il faut remarquer que je ne suis pour rien dans ces décisions et que d'elles-mêmes elles pensent à illustrer d'une façon plus complète leurs cahiers de classe.



Le hasard des recherches dans les rayons fait tomber Monique (10 ans) sur *La vie des abeilles*, de Maeterlinck. « C'est très sérieux pour toi, lui dis-je. — Je le prends quand même, j'aime tellement les abeilles. » Et la voilà plongée dans le livre qu'elle n'abandonnera qu'à regret à la fin de la séance.

*Lecture suggérée.* — La lecture, peut-être un peu désordonnée au début, s'orientait petit à petit. D'elles-mêmes, les enfants établissent une relation entre leurs lectures libres et le travail de classe. Chose surprenante, ce sont souvent les plus mauvaises élèves, celles que rien ne semble intéresser en classe, qui recherchent le plus curieusement sur les rayons de l'H. J. ce qui se rapporte à ce que j'ai dit à l'école. Ayant raconté, au cours d'une de mes leçons de morale, la vie de saint Vincent de Paul, c'est une des dernières de ma classe qui a cherché dans le fichier, puis sur les rayons, une biographie de saint Vincent de Paul, puis un ouvrage sur les galères. C'est pour les élèves une grande joie que de retrouver dans un livre quelque chose qui a été dit par leur maîtresse.

Une autre fois, je racontais à mes petites filles certains détails de la vie de Robinson Crusoë, afin de leur faire toucher du doigt combien l'homme a besoin de la société. La même semaine, elles ont trouvé l'ouvrage de D. de Foë à la bibliothèque, elles me l'ont apporté, et il a fallu qu'avec elles je regarde et j'explique les gravures.

Elles recherchent maintenant d'elles-mêmes les ouvrages des auteurs dont elles ont écrit un passage en dictée, ou dont elles ont lu un extrait dans leur livre de lecture. La dernière trouvaille de ce genre est celle des œuvres de Lichtenberger, *Mon petit Trott*, *La petite sœur de Trott*, etc...

Ces recherches, suggérées par leur travail de classe ou par un très discret conseil, leur ont fait comprendre qu'un livre ce n'est pas un titre vide de sens. Un livre, pour elles maintenant, c'est quelque chose qui se cherche, qui se trouve à l'H. J. ou chez le libraire, quelque chose de presque vivant qui renseigne sur tout, et qui complète ce que la maîtresse a dit en classe. Il y a déjà quelques mois, je raconte à mes élèves l'histoire passionnante et vrai-

ment merveilleuse d'H. Kellen, cette petite fille américaine sourde et aveugle qui apprit à lire, à écrire, et connut même plusieurs langues. Au cours de ma leçon, j'énumère les titres des ouvrages écrits par la jeune fille. Immédiatement, quelle surprise! ma plus mauvaise élève se lève, elle a déjà papier et crayon en mains pour noter ma réponse : « Madame, voulez-vous me répéter les titres des livres, et me dire où je pourrais les trouver? »

*Cours moyen 2<sup>e</sup> année.* — Je fais un essai dans ma classe cette année : nous travaillons par équipes sur un sujet donné un mois à l'avance et sur lequel les enfants doivent réunir le plus de documents possible. Où les trouver si ce n'est à l'H. J., car nos livres de classes sont insuffisants. C'est ainsi que nous avons traité entre autres sujets : La navigation à travers les âges, la locomotion à travers les âges, le costume féminin à travers les âges. La liste serait trop longue s'il fallait énumérer ici tous les ouvrages que les enfants ont rapporté de la bibliothèque, sans compter les très beaux volumes que Mme Leriche nous a obligeamment autorisées à consulter sûr place. Ce mois-ci, nous avons inscrit à notre programme : *La société sous le Second Empire*, et c'est à qui s'emparera du plus grand nombre de volumes de Mme de Ségur.

L'année dernière, j'avais lu à mes élèves *Sajo et ses castors*. Cette histoire les passionna, et le livre ayant été trouvé à l'H. J., il passa de mains en mains et toute la classe relut les aventures des si sympathiques petits castors.

### Travail en classe (C. M. 1<sup>re</sup> année)

#### 1<sup>o</sup> ILLUSTRATION D'UN LIVRE

« Cette après-midi, mes enfants, vous apporterez à l'école votre livre de l'H. J. » Aucune de mes trente petites filles n'a oublié le sien. « Vous allez choisir deux passages qui vous ont plu, me les représenter par deux beaux dessins, et écrire en-dessous la phrase du livre correspondant à ces passages. Naturellement, si votre livre est illustré, vous ne copierez pas les gravures, ce ne serait ni amusant ni honnête. »

Après-midi de silence. Après-midi de



joie pour les enfants et pas seulement pour les enfants!

Elles réfléchissent un très court moment, et vite, les crayons, sans hésiter, courent sur le papier. Peu d'enfants (un ou deux peut-être) ne « savent pas quoi faire ». Les dessins sont ensuite repassés à l'encre et discrètement coloriés. Tous sont d'une remarquable propriété. Telle fillette dont le travail de classe et les dessins à la maison sont bâclés m'apporte deux dessins nets, soignés, dont elle est fière. Avec soin et goût, les dessins sont collés sur une belle feuille de papier bleu.

Une fillette s'inquiète : « Madame, vous nous les rendrez à la fin de l'année ? »

Il est à remarquer que tous les dessins correspondent bien exactement à la phrase choisie. Les enfants savent ce qu'elles veulent représenter. Il y a évidemment beaucoup de maladresses, mais les personnages sont vivants; il y a du mouvement, de l'expression même, dans un grand nombre. On sent que les fillettes, après s'être bien concentrées, ont essayé d'extérioriser leur pensée et y ont souvent réussi.

Les enfants n'ont pas cherché à copier les images de leurs livres. Je crois qu'elles ont goûté la joie de la création personnelle. Une seule a représenté un général Dourakine bien trop ressemblant pour avoir été créé par son auteur. Mais la copie a été faite avec une sûreté de main qui me rend indulgente pour la légère tricherie. La comtesse de Ségur elle-même, l'auteur en vogue dans ma classe, aurait reconnu le bouillant général!

## 2° COMPTE RENDU DE LECTURES

J'ai demandé aux enfants de choisir dans leur livre de bibliothèque le plus beau passage, celui qui les avait amusés ou émues, et d'en préparer la lecture afin de le faire connaître à leurs camarades et de leur donner le désir de lire elles-mêmes ce livre. Une vingtaine d'enfants au moins sur trente avaient préparé le travail. La page était soigneusement marquée d'un signet. D'une façon générale, les passages étaient judicieusement choisis, donnant la physionomie caractéristique de l'ouvrage. Par exemple, dans *P. Jacques* (de Uromazeau) : la mort du Père Martin. Dans

*La Sœur de Gribouille* (de la comtesse de Ségur) : le dévouement de Gribouille. Dans *Après la pluie le beau temps* (comtesse de Ségur) : les fraises. Dans *Les Méaventures de J.-P. Chopart* : les danseuses. Dans *Diloy le chemineau* (comtesse de Ségur) : la noce de Valérie. Dans *Cadette* : la maman malade.

La lecture surtout fut impeccable, prononciation, ponctuation, intonation, furent bien meilleurs que lorsque les enfants lisent dans le livre de l'école.

Plus tard, j'ai demandé à une enfant de faire un compte rendu complet de son livre préféré, en le racontant à ses camarades et en leur en lisant certaines pages. J'avais fait moi-même, à titre d'exemple, un compte rendu de *L'Aubergé de l'Ange Gardien*.

Cet exercice s'avère difficile : les enfants ne savent pas raconter. Ensuite, elles trouvent inutile d'expliquer ce qu'elles connaissent, ne pouvant réaliser que d'autres l'ignorent.

L'ouvrage choisi était *Les Malheurs de Sophie*. J'avais remis à la fillette un petit questionnaire : Qui est Sophie? Quel est son caractère? Parlez de ses parents? Quels autres enfants l'entourent? Que devient Sophie à la fin du livre? L'enfant a assez bien répondu à ces questions, mais trop succinctement. Le passage lu (les fruits confits) était trop long. C'est un livre d'ailleurs qui était mal choisi pour être raconté par une enfant très jeune, car les différents épisodes se succèdent à peu près sans lien.

## Composition française

Mais c'est surtout en composition française que l'on juge des résultats obtenus. Nos enfants, si elles ont parfois de l'imagination, manquent souvent d'idées et de vocabulaire. La lecture les leur fournit. Des mots, des expressions, des phrases entières se logent dans leur mémoire. Naturellement, les progrès sont lents et ne se font sentir que lorsqu'un certain nombre d'ouvrages ont été lus. Le résultat n'est surtout tangible que dans la seconde moitié de l'année, et surtout peut-être l'année suivante. Ce n'est pas toujours, dans l'enseignement, celui qui sème qui récolte... L'institutrice du cours moyen 2° année, à qui je passe généra-



lement mes élèves, a constaté, dès la rentrée 1945, qu'elles étaient meilleures en rédaction que celles des années précédentes : elles avaient pendant un an fréquenté l'H. J. « Elles écrivent facilement, m'a dit cette collègue et leurs phrases sont correctes. » C'est un travail qui se fait en quelque sorte tout seul, sans effort, et à l'insu des enfants.

Voici, à titre d'indication, une rédaction écrite en classe, au mois de janvier, par un enfant de neuf ans. L'enfant vit dans un milieu où l'on parle très mal le français, ce n'est donc pas aux conversations entendues chez elle que Nicole doit sa façon de s'exprimer. L'enfant venant d'un C. E., c'est donc une des premières rédactions qu'elle écrit.

#### Le repas des petits oiseaux

J'étais assise au jardin en train de goûter, quand tout à coup une nuée de moineaux s'abat sur le pain que j'avais émietté sur la terre mouillée du jardin.

Tout contents de voir que je leur en lançais encore, ils mangeaient, mangeaient, les coquins, si vite, qu'ils n'avaient même pas le temps de regarder le chien Mirault qui cherchait à les avaler tous, tous, sans en laisser un.

Épouvantés du bruit que faisait Mirault en aboyant, ils se sont en allés tous sans même me remercier. (Nicole, neuf ans.)

*Cours moyen deuxième année.* — Mes élèves ont déjà un an de fréquentation à l'H. J. et je suis contente de constater des progrès chez mes jeunes enfants. C'est ainsi qu'une fillette qui n'a aucune aptitude ni en français, ni en calcul, qui se classe toujours dans les dernières de la classe, est arrivée à faire en janvier un devoir convenable que je reproduis en corrigeant quelques fautes d'orthographe. Il s'agissait de résumer le conte de fées préféré :

#### Pourquoi le chêne et le bouleau perdent leurs feuilles

Il était une fois dans un forêt un tout petit oiseau qui restait tout seul et qui était bien triste de savoir ses frères partis. Il se demandait où il pourrait se loger pendant l'hiver. Il sautillait d'une branche à l'autre quand il aperçut le bouleau : « Petit bouleau, est-ce que je puis rester dans tes branches cet hiver ? — Que non, j'ai bien assez de mes branches, va-t-en. » Il s'en alla bien triste, mais il ne se découragea pas, car il aperçut le chêne. Il lui posa la même question qu'au bou-

leau, mais le chêne ne voulut rien entendre et il le renvoya, sauf le sapin et son cousin qui eurent pitié de cet oiseau qui lui donna leurs branches pour qu'il puisse s'en faire un nid.

Cette fillette est d'un milieu modeste où l'on ne s'exprime pas très bien. Mais Jeanne, bien plus jeune (9 ans) favorisée, d'un milieu cultivé, s'exprime ainsi quand je lui demande de me raconter comment nous avons occupé notre après-midi à l'école :

Hier vendredi, nous avons passé une bonne après-midi. Nous avons copié la récitation, puis nous avons fait la composition de géographie. Et ensuite, la grande surprise : nous avons écouté des disques. Pour commencer, nous avons entendu le Menuet du *Bourgeois Gentilhomme*, de Lulli, compositeur de la Cour pendant le règne de Louis XIV. Ce joli menuet est gracieux et plein d'entrain et surtout bien rythmé. Ensuite, nous avons passé à la valse de *L'Adieu* de Chopin. Elle était vraiment merveilleuse, mais simple, douce, harmonieuse et très mélodieuse. Puis ensuite la mazurka de Chopin, rythmée, gaie, très cadencée. Et pour finir, les danses russes du prince Igor, mélancoliques et mesurées. A la fin de cette après-midi, nous étions charmées de cette bonne musique.

L'auteur n'a que neuf ans, et l'expression est un peu gauche, néanmoins elle a essayé de rendre ce qu'elle avait observé.

#### Sans famille

*Travail de groupe.* — Ce roman qui a enchanté notre enfance enchante celle de mes élèves, comme il enchantera encore plusieurs générations de jeunes.

J'ai entrepris de faire travailler toute la classe à l'illustration de cet ouvrage remarquable. Différentes scènes ont été représentées, soit en carton peint, et découpé par mes petites filles, soit en silhouettes également en carton, mais habillées par les enfants. Grande est leur joie, et c'est jour de fête que celui où nous « travaillons à *Sans famille* ».

Voici quelles scènes seront représentées en carton peint : Les adieux de Remi à son village, Remi apprend à chanter auprès de Vitalis, Remi apprend à lire avec Capi, Remi chante pendant que Vitalis l'accompagne au violon, Capi fait la quête sans oublier bien



entendu la grande représentation donnée par l'enfant, Joli-Cœur et les chiens. Il y aura aussi Vitalis et Remi fuyant la nuit sous la neige à la recherche d'un abri, Remi jouant seul de la harpe tandis que sur le canal s'avance le Cygne, et Remi jardinier travaillant au printemps chez le père Acquin.

Parmi les scènes qui seront représentées en silhouettes habillées, citons au hasard : la mère Barberin ramène Remi qu'elle abrite sous son jupon un jour d'orage, la mère Barberin fait des crêpes tandis qu'inopinément survient le père Barberin, puis le défilé qui précède la représentation, Vitalis et Remi sous la neige à la recherche de Joli-Cœur, puis Mattia et Remi conduisant à la mère Barberin « la vache du Prince ». Il y aura peut-être aussi Remi en costume de mineur, et certainement la scène finale : tous les personnages habillés en costume du temps, réunis pour le baptême du fils de Remi et de Lise.

Il est à signaler que les enfants ont apporté, sans se faire prier, carton, papier, tissus, fourrure, couleurs nécessaires à ce travail. Les mamans ont puisé dans leurs boîtes de chiffons... Tout est mis en commun et jamais aucune discussion ne s'élève. Les tubes de couleurs circulent, et telle enfant qui sait ne pas travailler à *Sans famille* apporte sa boîte d'aquarelle « pour prêter à une petite fille qui n'en a pas ».

Pendant qu'un groupe peint ou habille les silhouettes, le reste de la classe confectionne le trousseau de mère Barberin : draps festonnés ou garnis de dentelle, torchons, serviettes de toilette. C'est beaucoup plus amusant que de faire une pièce de couture évidemment ! Et mes ouvrières s'appliquent, car mère Barberin aime le linge bien fait.

Quand tout sera terminé, on fera la lessive de mère Barberin. Puis le linge, soigneusement repassé, sera empilé dans une armoire rustique que doit apporter une enfant.

Mes fillettes lisent *Sans famille* avec intérêt, cherchant de préférence les passages qu'elles illustrent. Les deux tomes circulent. Elles se sont cotisées pour en acheter un autre exemplaire. L'ouvrage devient vivant pour elles. N'ont-elles pas, un jour, reconnu Capi aux Tuileries ?

Certains autres travaux seront inspi-

rés par l'ouvrage d'Hector Malot : leçons de vocabulaire et d'élocution, textes de dictées y trouveront leur source. Certaines scènes, après avoir été illustrées et par conséquent mieux comprises, seront mimées et peut-être jouées.

*Sans famille* engendre la joie parmi mon petit monde, mais une joie qui n'est pas inutile, puisqu'elle aide à mieux faire son travail intellectuel et manuel, et qu'elle donne le goût de la lecture et des distractions intelligentes et propres.

*Cours moyen deuxième année.* — Un petit referendum m'a révélé que c'était Mme de Ségur qui était l'auteur préféré de mes fillettes. Elle emporte la majorité des suffrages avec *Les malheurs de Sophie* et *Les petites filles modèles*. Cette prédilection marquée m'a donné l'idée de costumer les personnages de ces deux livres. Si les circonstances l'avaient permis, il aurait été intéressant de costumer les enfants. Mais nos maigres ressources en tissus ne nous en donnent pas la possibilité, et nous devons nous contenter des poupées. Ce sont les fillettes qui les prêtent et, dans tout le lot, il a fallu trouver des poupées grandes personnes et des poupées enfants, sans oublier des poupées garçons. Les mamans ont vidé les boîtes de chiffons et j'ai pu tailler pour chaque personnage la toilette telle que l'a décrite la bonne comtesse. Les enfants se sont chargés de relever les passages des livres où les détails vestimentaires étaient donnés. La lingerie, dont ces petits pantalons si comiquement longs, est faite en classe aux heures de couture. Les robes nécessitent l'aide des mamans, et plus d'une fillette m'a déjà apporté une gravure d'époque achetée chez un antiquaire du quartier et extraite du *Moniteur de la mode* ou du *Journal des demoiselles* pour que la robe soit bien à la mode du temps.

On consulte avec attention le grand livre de Dagot sur le *Second Empire*, prêté par l'H. J. Notre étude précédente sur les costumes nous a appris à ne pas confondre paniers avec crinolines et nous savons quels artifices rendaient les robes de nos arrière-grands-mères si volumineuses.

Ce travail intéresse vivement les enfants, et l'une d'elles a fait réparer sa poupée afin de nous la prêter en état,



une autre n'a pas hésité à nous confier une poupée ancienne, jouet de famille auquel les parents tiennent beaucoup. Il règne ainsi dans la classe un esprit d'émulation qui fait plaisir à constater.

### Documentation des maîtresses

Les institutrices peuvent, elles aussi, puiser largement à l'H. J. ce qui facilite grandement leur préparation de classe.

Les promenades que je fais faire dans Paris à mes petites filles ont été facilement préparées, grâce aux ouvrages trouvés à la bibliothèque. Je signale au hasard ceux de G. Cain, de Héron de Villefosse, etc...

Un ouvrage traduit de l'anglais, *Self-Help*, m'a fourni une ample moisson d'exemples et de biographies pour mes leçons de morale : vie de Bernard Palissy, de saint Vincent de Paul, de Jenner, de Denis Papin, et mille autres encore peuvent être puisées dans cet ouvrage remarquablement documenté.

Je n'ai pu entreprendre le travail de documentation que je demande chaque mois à mes élèves que grâce à l'H. J.; où les enfants auraient-elles pu puiser des renseignements? Et moi-même, comment aurais-je pu diriger leur travail si je n'avais eu à ma disposition des livres tels que *L'histoire de la marine*, *L'histoire de la locomotion*, *L'histoire des chemins de fer*, édités par *L'Illustration*, et introuvables maintenant?

Dans tous les domaines, on est assuré de trouver non seulement des livres à la portée des enfants, mais aussi des ouvrages que le maître consulte avec profit. En outre, Mme Leriche met à notre disposition sa collection de gravures, dans laquelle nous pouvons puiser à notre aise. C'est une aide précieuse qui rend notre enseignement plus vivant et plus agréable.

### Conclusion

La fréquentation de l'H. J. a sur les enfants une influence salutaire, tant au point de vue moral qu'au point de vue intellectuel. Si quelques-unes d'entre nos petites filles pouvaient acquérir et conserver le goût et l'habitude des lectures et des distractions saines et intelligentes, l'habitude de la recherche et du travail personnels, nous n'aurions pas perdu notre peine et nous ne regretterions pas le temps passé dans le métro en voyages fatigants et désagréables.

Si des bibliothèques telles que l'H. J. se multipliaient dans Paris, un plus grand nombre de classes pourrait profiter des bienfaits de la lecture, et ceci sans déplacements fastidieux, sans perte de temps, sans fatigues inutiles pour les enfants et les maîtresses.

C'est le souhait que nous formons en terminant cet article.

Communiqué par Mme M. LERICHE,  
Bibliothécaire de « L'Heure Joyeuse ».

## LES MARIONNETTES (suite)

### Les vêtements de la marionnette

Quand on n'est pas riche en tissu, on signole la gaine de manière à ce qu'elle serve en même temps de vêtement. Mais l'idéal, évidemment, c'est de doter la marionnette d'une gaine bien maniable recouverte d'un costume caractéristique.

Les meilleurs tissus pour cela sont ceux qui sont un peu lourds et qui tombent bien : une grosse toile souple vaut généralement mieux qu'un organdi coûteux.

En quoi consiste ce costume? Sa coupe est très proche de celle de la gaine, mais il est évidemment plus large et au minimum aussi long que celle-ci. Cette largeur supplémentaire se place différemment selon la forme à obtenir. Elle peut être une pointe dont le sommet est au niveau du cou et qui va s'évasant jusqu'à l'ourlet inférieur. Cela crée naturellement un mouvement de godets qui convient par exemple à une robe de fillette. Elle peut aussi avoir la forme d'une bande longitudinale. Mais comment donner à l'encolure

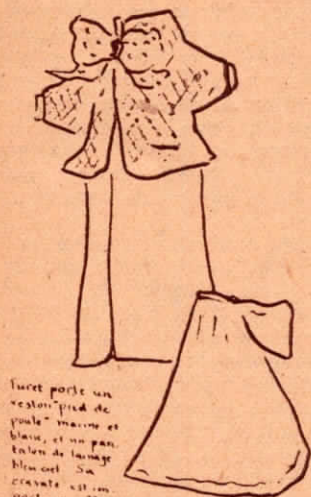


sa taille normale correspondant à celle du cou de la poupée? Il est possible de froncer cette encolure en ayant soin de placer les deux coutures latérales bien symétriquement, à droite et à gauche du cou. Un pli creux est également faisable, il permet de donner à l'ensemble du vêtement une certaine rigueur qui convient particulièrement aux costumes masculins.

La robe d'une femme, celle d'un clown, la soutane de M. le Curé, peuvent être d'un seul tenant. Il est souvent intéressant de marquer par un élastique ou par un froncé l'emplacement de la taille qui correspond à celui du poignet du manipu-

du fort des Halles peuvent être représentées, grâce à une masse d'ouate et de chiffons fixée intérieurement après le costume. On peut même prévoir l'utilisation de carcasses (baleines, fil de fer, bois, etc...).

En somme, quand on habille des marionnettes, il s'agit de veiller à la netteté de la coupe, au fini de l'exécution et au piquant du détail pittoresque, sans perdre de vue surtout que cette marionnette n'est pas destinée à rester pendue, mais qu'elle doit avant tout être très maniable et adaptée à la main qui l'animera (fig. 12 et 13).

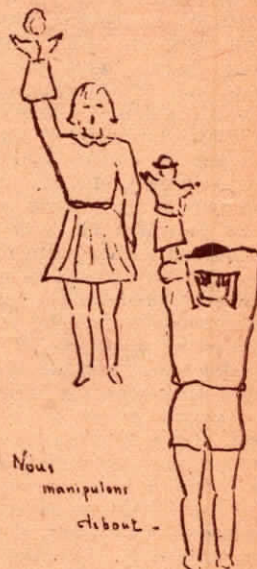


Turc porte un veston "pied de poule" marine et blouse, et un pantalon de lambrage. Monsieur Sa cravate est un portante. Il a aussi un béret et un capuchon à sa taille.



Jeanneton ne dédaigne pas les dentelles.

Fig. 12 et 13



Nous manipulons clobout.

Fig. 14

lateur. Le mouvement y gagne en souplesse et en netteté.

Pour les costumes strictement masculins, on a parfois besoin de simuler un veston et un pantalon. Le veston se coupe sur le patron de la gaine, avec plus d'ampleur et un certain évasement vers le bas. Le pantalon est représenté par une jupe marquée à l'avant et à l'arrière par un pli creux bien net. On peut le fixer à la veste par un point perdu de chausson au niveau de la taille.

Comme pour tout ce qui concerne la marionnette, il est nécessaire de rechercher le détail typique et de l'exagérer. La cravate du jeune gandin sera trop grosse et trop voyante, les bretelles du jardinier, le face-à-main de la marquise, la pochette du marié et les galons du gendarme un tantinet trop importants.

Certains caractères sont donnés par rembourrage : la poitrine de la nourrice, le ventre du charcutier et même les épaules

### Manipulation des marionnettes

Ce qui semble le plus mystérieux au marionnettiste débutant, c'est encore la manière de manœuvrer les poupées, c'est mystérieux et un peu effrayant, comme tout ce qui demande quelque dextérité, tant l'homme moderne a perdu confiance en ses mains. L'enfant, heureusement, s'inquiète moins facilement, et nous avons vu des bébés de trois ans ne connaissant Guignol que du point de vue du public, manipuler presque spontanément des marionnettes qui n'étaient même pas parfaitement adaptées à la taille de leurs menottes.

Parce que la manipulation des marionnettes est après tout un art avec ses règles, ses finesses et ses virtuosités, cassons-nous cette spontanéité enthousiaste, semblable à l'audace du gosse qui compose des chansons imparfaites et charmantes? Briserons-nous cela avec des leçons



graves et monotones, avec des règles, avec un enseignement analytique et sévère? Evidemment non! La marionnette, en elle-même, est un jeu, et chacun sait que le meilleur moyen de devenir bon joueur, c'est encore de jouer. Nos jeunes marionnettistes joueront donc, et c'est comme cela qu'ils pourront acquérir la souplesse, la résistance et les réflexes qui font un jeu de qualité.

Néanmoins, si forte que soit notre confiance dans l'adresse et dans l'imagination enfantines, il vaut mieux ne pas lancer nos jeunes artistes de but en blanc dans le montage d'une pièce. Chacun d'eux construit sa poupée selon sa fantaisie ou bien avec un rôle déterminé d'avance. Cette poupée n'est pas encore complètement née puisqu'elle ne sait pas encore vivre. D'ailleurs, elle n'a pas de muscles tant que son père ne l'a pas animée, elle n'a pas de jambes tant que son père ne l'a pas portée, elle n'a pas d'âme tant que son père n'a pas parlé pour elle.

La première chose à faire, c'est d'apprendre à gagner cette marionnette. L'enfant qui a construit sa poupée a dû prendre avec précision la taille de ses doigts pour modeler la tête, couper la gaine et coudre les gantelets, il n'a guère besoin d'explications complémentaires pour penser à introduire son index dans cette tête, son majeur et son pouce dans chacun des bras. Il y a bien d'autres manières de gagner, et nos marionnettistes, quand ils seront très habiles, ne se feront pas faute d'adapter leur manœuvre aux caractères de leurs personnages. Mais, pour commencer, autant se contenter d'une seule manière pratique et élémentaire de ganter, et essayer d'en tirer la plus grande variété possible de mouvements précis et évocateurs.

Chaque doigt étant bien en place, il s'agit de donner à la marionnette une tenue quasi humaine. Redressons la main pour que son corps soit droit, mais ne cambrons pas trop le poignet, ce qui prêterait à notre personnage un air un peu trop bedonnant. Maintenant, donnons à la poupée toute sa taille, levons notre bras au maximum, bien verticalement. Si cette position nous semble un peu fatigante, tenons notre coude avec l'autre main passée derrière notre tête. Marionnette a maintenant sa hauteur propre qui ne doit pas plus changer que celle d'une personne réelle. A moins de tomber dans un égout ou de courber bien nettement la tête et le haut du corps, elle n'a aucune raison de rapetisser, aussi notre bras n'a-t-il aucune raison de quitter la position verticale, de s'écarter de notre tête (fig. 14).

Notre poupée a le corps droit, la tête bien plantée, une taille constante. Es-

sayons de la faire marcher. Et pour cela, prêtons-lui nos jambes. Bien entendu, nous ferons de tout petits pas proportionnés à sa taille! Si nous trottinons comme une petite fille, si nous marchons roide-ment, en militaire, si nous marchons prudemment sur des rochers, ou lourdement, en sabots pesants, elle aura la démarche correspondante. L'étude des diverses manières de marcher peut donner lieu à toutes sortes de jeux extrêmement proches de jeux dramatiques. Il est possible de demander aux enfants, en premier lieu, de marcher pour eux-mêmes à la manière de l'ogre, de la fée, du prince charmant ou de la vieille sorcière. Puis, ensuite, on peut les inviter à faire réaliser les mêmes démarches à leurs marionnettes. Ils auront peut-être tendance à faire des pas un peu longs, et un peu rapides, mais ils doivent s'habituer à utiliser normalement les deux mètres du castelet. Pour cela, il faut les aider, les corriger, les laisser se corriger mutuellement. Le travail devant une grande glace donne souvent de bons résultats.

Des différentes marches, on passe sans difficultés aux trots, aux courses, aux sautillés, et aux danses simples. Là encore, il est intéressant de faire d'abord réaliser aux enfants, par eux-mêmes, ce qu'ils veulent faire accomplir à leurs marionnettes. Et ils auront plaisir à jouer spontanément les danses simples, les rondes et les jeux chantés qu'ils auront appris et dansés. Les marionnettes seront rigoureusement aussi adroites qu'eux-mêmes pour les sautillés, les chassés, les galops, la polka ou la valse. La mise au point ne devient délicate que quand les danses comportent des figures. Derrière le castelet on ne peut guère admettre plus de quatre à six manipulateurs et les danses exigeant plus de participants ne seront que des jeux ou exercices à accomplir avec tout l'espace voulu dans le but d'apprendre à se déplacer.

Pour les rondes, il faut aussi un peu d'entraînement. Il est bon de s'habituer à marcher en cercle, à tout petits pas, une main sur l'épaule du voisin, en tenant sa poupée bien droite. Si chaque joueur est assez habile pour tenir deux marionnettes, il faut toujours veiller à faire un joli cercle, mais on peut, en plus, essayer de faire toucher les mains des poupées voisines. Se retourner, passer sous les bras de deux danseurs, galoper à deux, faire le « moulin » tout cela est possible et les enfants le tentent spontanément.

Après un certain nombre de jeux, de danses, d'exercices, les marionnettes savent marcher et se déplacer. Il leur est déjà possible de présenter un ballet, à la grande joie des spectateurs et des acteurs. Elles peuvent aussi accomplir certains mouve-



ments, se lever sur la pointe des pieds, s'abaisser, tourner sur place. Elles ont aussi envie d'utiliser leurs bras, ce qui peut s'apprendre ensuite ou parallèlement. Le premier geste qu'on fait accomplir spontanément à une marionnette dès qu'on sait la ganter, c'est le geste d'applaudir, puis celui de se frotter les mains. Il est très important aussi de pouvoir prendre, porter, poser un objet sur la bande. Dès qu'ils savent accomplir ces gestes élémentaires, les enfants créent d'eux-mêmes des jeux animés où ils les utilisent, depuis la représentation toute simple de visites avec cadeaux jusqu'aux « cache-tampon » plus complexe. Et à cette occasion, Marionnette qui avait déjà appris à chanter en dansant, puisque spontanément les joueurs fredonnent leurs rondes, Marionnette apprend à parler en prenant, en posant, en transportant. Le manipulateur apprend aussi les premiers secrets de la mise en scène : la poupée qui dépose son fardeau s'adresse directement au public pour se plaindre de la fatigue ou pour placer son trésor sous la sauvegarde des spectateurs, et le malicieux plaisantin qui vient déplacer le sac de son camarade ou le lui subtiliser sans vergogne recommande à l'assistance d'être discrète et, au besoin, lui demande conseil. L'essentiel, dans tous ces jeux, c'est de ne rien précipiter et d'agir avant de parler. Je pose mon panier sur la bande, et ensuite, je m'écrie : « Ouf ! que c'était lourd ! »

Les très habiles se lanceront, après moult essais infructueux, dans le jonglage. Lancer, rattraper une balle demande déjà une grande adresse, mais quels résultats !

Lorsqu'on commence à être sûr de la manœuvre de sa propre marionnette, on peut, soit seul, avec deux marionnettes, soit avec sa poupée et celle d'un camarade, essayer de rendre le geste du « tope-là », celui de la poignée de main, celui des jeux chantés et des danses dans lesquels on se frappe mutuellement dans les mains.

Il faut tendre à faire effectuer aux marionnettes le maximum de mouvements de bras, car c'est bien là le handicap de la marionnette à gaine. Ses bras sans articulations lui interdisent certains gestes. Il faut essayer d'évoquer les mouvements impossibles et d'accomplir les autres avec le plus de vérité possible. Et la joie du public qui voit une poupée se prendre la tête dans les mains, se frotter le crâne, se brosser le ventre ou battre la mesure, n'a d'égale que la joie du manipulateur qui lui fait accomplir ces mouvements.

La marionnette sait se servir de ses quatre membres. Elle dispose encore de deux articulations : celle du cou qui lui permet

de regarder devant elle, derrière elle, en haut, en bas, et celle de la ceinture qui lui permet de saluer et de se pencher. Les enfants inventeront bien eux-mêmes un jeu avec un roi ou avec une princesse pour donner à leurs poupées l'occasion de s'incliner l'une devant l'autre avec bien du respect. Ils comprendront très vite que ces saluts sont réalisés grâce à une flexion lente du poignet et non par ce vilain mouvement de l'index qui donne l'impression que la marionnette va se mordre le nombril. Et l'un d'entre eux inventera peut-être tout seul de diriger toutes les poupées de la troupe dans une magistrale leçon de gymnastique au cours de laquelle tous les poignets s'assoupliront.

Ensuite, tous les exercices de porter pourront être complétés et enrichis. Il s'agira de porter un sac sur le dos (le geste ne sera pas le même pour un sac de linge sale ou pour un sac de charbon), il s'agira de porter une corbeille ou une bassine sur le ventre, puis un seau, puis un panier et puis deux seaux ou deux paniers, la gamme est vaste.

Quand la marionnette est ainsi bien maîtresse de ses articulations, de nombreux jeux peuvent être transposés ; ceux qui exigent beaucoup de gestes, quelques déplacements, et un peu de réflexes et de présence d'esprit. On jouera, par exemple, à Jacques a dit, à pigeon vole, aux quatre coins ou au jeu d'applaudissements, et ainsi on s'exercera à accomplir des mouvements variés. L'avantage de ces jeux c'est que, tout en permettant cette étude technique, ils demeurent néanmoins de vrais jeux-études, on peut d'ailleurs prévoir aussi des jeux-spectacles tels que Colin-Maillard, des rondes, des jeux chantés.

Quand la Marionnette est ainsi en possession de tous ses gestes, il faut lui demander d'exprimer ses sentiments : se voiler la face, rire, pleurer. Et, à ce moment, elle est mûre pour jouer la comédie.

Comment monter une « pièce de marionnettes » ? Pour avoir une réelle valeur ; il faut que cette pièce soit l'expression du groupe qui la représente, il est donc bon que son montage soit vraiment une œuvre collective. Il s'agit d'abord de procéder au découpage, c'est-à-dire de prévoir le déroulement de différentes scènes. Puis il faut rédiger le dialogue : les répliques peuvent être trouvées d'une façon plus individuelle, avec toujours l'entr'aide, les suggestions, la participation de tout le groupe. Pour que cette création soit vivante et spontanée, il est bon de faire jouer la pièce d'abord par les enfants eux-mêmes. Chacun, en présentant son propre personnage, réussit à le comprendre, à le vivre, et la transposition est alors facile du jeu



dramatique au jeu de la marionnette.

Pas trop de répétitions si on ne veut pas perdre toute spontanéité, mais des répétitions sérieuses et précises dans lesquelles on ira jusqu'au bout dans la recherche du geste, de l'expression, du jeu de scène. Le dialogue doit être aussi naturel que possible, mais si les mémoires, au début, sont trop rebelles ou si l'on veut jouer une pièce déjà écrite, on peut se permettre d'avoir derrière le castelet, quelques exemplaires écrits du dialogue affichés bien nettement à portée de la vue.

Il ne reste plus ensuite qu'à affronter le jugement du public. Ses réactions ne sont d'ailleurs pas toujours des références, car bien des spectateurs ne se guérissent pas instantanément de leur goût regrettable pour les bastonnades de Guignol. Mais la meilleure façon de participer à cette guérison, c'est encore de présenter un spectacle joyeux, frais, intéressant, pur de toute grossièreté. Le travail que cela demande ne sera jamais inutile (1).

### A quoi jouons-nous ?...

Un des premiers soucis des apprentis marionnettistes, c'est de partir à la recherche de pièces pour guignols. Certes, les forains du siècle dernier ont laissé la trace de quelques-uns de leurs mélodrames à succès, mais ce n'est pas de cette nourriture que nos marmousets ont besoin.

Partons de ce principe qu'il n'y a pas de pièces pour marionnettes. Et tout est très bien ainsi, puisqu'il est possible de découvrir des sujets de scènes, de drames, de farces et de revues pour nos poupées partout où il y a de la vie et du mouvement, avec un grain de fantaisie.

Il n'est pas rare que nos jeunes marionnettistes trouvent eux-mêmes, dans le quotidien de leur vie ou dans l'imprévu de rencontres, inhabituelles, matière à de joyeuses caricatures et à de pittoresques numéros. Mais il faut déjà bien aimer les marionnettes pour penser à croquer dans le métro le chapeau extraordinaire ou le nez de Monsieur l'Agent, ou pour représenter les aventures réelles d'un piéton récalcitrant.

Avant de puiser ses sources dans la vie même, l'enfant a souvent besoin de notre aide, il a souvent besoin que nous lui proposons ou que nous l'aidions à trouver des sujets plus classiques. Où trouverons-nous ces sujets ? La mine est sœur jumelle de celle d'où l'on extrait tous les jeux dramatiques. D'abord la richesse des farces et des fabliaux du moyen âge dont la

verve, la truculence et surtout le mouvement sont si proches des nécessités de la marionnette. Nous aimerions aussi à puiser dans le trésor des légendes. Quelle mise en scène se prête mieux que celle du castelet au merveilleux des apparitions fantastiques ? Où le diable pourra-t-il apparaître plus diaboliquement ? Où le farfadet pourra-t-il se faufiler et s'évaporer avec plus de facilité ?

Légendes, contes de fées, histoires de ma grand'mère, avec tout leur mouvement, tout leur merveilleux, toute leur action naïve, n'auront pas besoin de découpages savants pour être mimés par les marionnettes. Pour les fables, les poèmes, les chansons mimées, une transposition plus délicate sera nécessaire. Il s'agira souvent d'éviter le mot à mot, de mettre en valeur quelques scènes particulièrement actives ou plus pittoresques. Parallèlement aux légendes merveilleuses, nos marionnettistes aiment parfois à évoquer de plus officielles légendes, celles de l'histoire, celles des vies illustres. Mais, là encore, prudence ! Il faut à tout prix éviter et le poncif et le laïus, que jamais les poupées ne soient obligées de palabrer immobiles au milieu du castelet, leur vie est dans leurs gestes et dans la suggestion de leurs attitudes, non dans les discours, même historiques...

Les romans, les comédies et parfois même — mais il faut l'éviter — les drames, pourront enrichir ce répertoire déjà si vaste. Et le plus savoureux Molière semble écrit pour nos marionnettes. Il est un domaine aussi où ces dernières ont autant et plus de possibilités que les acteurs humains, c'est celui de la danse ; dès que l'on a un peu l'habitude de manipuler les poupées, on s'aperçoit qu'elles sont capables de sautiller, de glisser, de valser avec beaucoup de facilité. Et un ballet bien au point, un jeu chanté ou quelques rondes corseront agréablement un programme.

Toutes ces richesses traditionnelles, loin de paralyser la création, entraînent les enfants et leur suggèrent inventions et adaptations fantaisistes. Souvent ils aiment à évoquer, grâce aux marionnettes, la vie de leur groupe, le récit de leurs petites aventures, la malice de leurs propres travers.

En somme, la matière est riche. Les marionnettistes ont à leur disposition tout un trésor légendaire et folklorique et toute la vie des hommes, des enfants et des bêtes... La seule condition pour eux est d'essayer de réaliser dans le domaine du rêve et de la poésie un jeu simple, vivant, clair et joyeux...

(A suivre.) SIMONE et JACQUES LACAPÈRE,  
Instituteurs à La Bastide  
de Beau-Soucy.

(1) Voir aussi *La marionnette éducative*, dans *Méthodes Actives*, n° 3, p. 104.



# La Réforme de l'Enseignement

## REFORME DE STRUCTURE

La première réforme à réaliser, celle qui peut s'exécuter de la manière la plus rapide et la plus sûre, est la réforme de nos institutions scolaires dans leur ensemble; la substitution à une construction disparate d'un plan d'organisation cohérent et logique, évitant les doubles emplois et comblant les lacunes. L'enseignement public doit être capable de répondre à tous les besoins individuels, de faire face à toutes les nécessités sociales. Le grand principe directeur de cette réorganisation, c'est, comme l'a si bien dit le président Paul Langevin, « le principe de la justice à l'école, condition nécessaire et primordiale de l'instauration de la justice sociale ». La justice exige que d'égales possibilités de développement soient fournies à tous les enfants. Ce développement maximum de l'individu, comme homme et comme travailleur, doit permettre à chacun d'occuper dans le groupe social la place exacte qui lui convient et de rendre ainsi à la collectivité le service maximum. Ainsi se résout l'opposition et se réalise la synthèse des droits et intérêts de l'individu et de la société.

En application de ces principes, la Commission de Réforme renonce tout d'abord à la conception des quatre ordres d'enseignements sans rapports entre eux et sans passages aisés de l'un à l'autre. Elle y substitue la notion de « degrés » d'enseignement, en relation avec les degrés du développement physique et mental des enfants, quelle que soit la catégorie sociale à laquelle ils appartiennent.

L'enseignement du premier degré s'adresse à tous les enfants de 3 à 11 ans. Pendant ces sept années de scolarité, les enfants fréquenteront l'école maternelle de 3 à 7 ans, l'école primaire de 7 à 11 ans. C'est donc à l'école maternelle que se fera la première initiation de l'enfant à la lecture, à l'écriture et au calcul, par les méthodes psychologiquement adaptées au développement mental de l'enfant, et qui sont celles déjà pratiquées dans la plupart de nos écoles maternelles. De 7 à 11 ans, tous les enfants doivent fréquenter l'école primaire. La mission propre de l'école pendant ces quatre années est de donner à l'enfant la maîtrise des techniques, que

l'on peut considérer comme les outils de la pensée, les instruments de la connaissance, parce qu'elles permettent de pénétrer la pensée d'autrui et d'accéder à une première compréhension du milieu naturel et social. La lecture et le langage seront à l'école primaire les enseignements fondamentaux, en même temps que l'enfant sera progressivement initié à la connaissance du milieu par l'apprentissage de l'observation et de la réflexion, lié intimement à l'expression et à l'action. Ce rôle nouveau assigné à l'école du premier degré accroît son importance en définissant plus exactement son rôle. Il ne sera plus de donner à l'enfant toutes les connaissances jugées indispensables à l'homme. L'enseignement du deuxième degré, obligatoire pour tous les enfants, permet d'étaler sur un nombre suffisant d'années pour qu'elles répondent en temps opportun à un réel besoin, l'acquisition des connaissances utiles. Par contre, tout en assurant la possession parfaite des techniques de base et des mécanismes indispensables, l'école, au premier degré, doit réaliser la synthèse de l'éducation de l'intelligence et du caractère. Maintenir en l'enfant la curiosité en éveil sur les divers aspects du monde, c'est l'aider à se situer dans son milieu et dans son temps, à prendre conscience de sa personnalité, le préparer à replacer ultérieurement sa personne et son époque dans la longue histoire de l'évolution humaine. Le rôle de l'école primaire, ainsi défini comme moins encyclopédique et plus éducatif, entraîne une modification profonde des notions d'horaires, de programmes, de méthodes et du rôle du maître auprès de l'enfant.

C'est à onze ans que s'achèvent les études primaires et que s'ouvre, pour tous les enfants, l'enseignement du second degré. Cet enseignement, étant obligatoire de onze à dix-huit ans, ce n'est pas un examen scolaire qui permet le passage de l'un à l'autre degré, mais un examen psychologique, permettant de déceler les retardés pour leur donner selon les cas dans des classes d'arriérés ou des classes de rattrapage, le régime éducatif qui leur convient. L'enseignement du second degré comprend sept années d'études réparties en deux cycles, le premier, de onze à quinze ans, est le cycle de l'orientation, le second celui de la détermination.



En effet, pendant le premier cycle, la mission essentielle des maîtres sera d'observer les enfants, de déceler leurs aptitudes pour les orienter vers les études et les activités qui leur conviennent. C'est pourquoi, pendant les deux premières années, à côté d'un enseignement général de base, commun à tous, des activités diverses seront proposées aux élèves. Ils s'y essaieront, de sorte qu'ils pourront prendre conscience de leurs aptitudes. L'observation de leur comportement et de leurs réussites sera, pour les éducateurs, matière à de riches observations. Pendant la seconde période, entre treize et quinze ans, les aptitudes et les goûts pourront s'affirmer par l'organisation, à côté des enseignements communs, d'enseignements optionnels, où l'enfant ira de son plein gré, de sorte que les connaissances acquises et la manière dont elles l'auront été permettront aux maîtres et aux élèves de déterminer d'un commun accord la section du second cycle où il doit prendre place.

Le second cycle, de quinze à dix-huit ans, est celui de la détermination. Observations et tests, expériences et essais accomplis pendant les quatre années du premier cycle permettent de classer les élèves en des sections distinctes, diversement orientées. Ceux que n'attirent pas les études abstraites et le travail purement intellectuel, mais qui réussissent dans les activités manuelles, entrent dans la section pratique. Ils reçoivent, en même temps qu'un complément de culture générale et d'éducation civique, une initiation à la profession. De sorte que, à dix-huit ans, ils pourront, au sortir de l'école, aborder la vie professionnelle, leur apprentissage étant achevé. Ceux qu'intéressent les réalités économiques et qui font preuve d'aptitudes pratiques ou intellectuelles suffisantes seront accueillis dans les sections professionnelles. Ils y acquerront les qualifications nécessaires pour former les cadres de maîtrise, les techniciens et ouvriers qualifiés. Ceux enfin qui sont plus doués pour la pensée abstraite entreront dans la section dite « théorique ». Ils pourront, selon leurs goûts et leurs facultés, y faire des études classiques, modernes ou techniques, qui leur permettront, au-delà du second degré, d'entrer dans l'enseignement supérieur.

L'enseignement supérieur verra son recrutement à la fois étendu et amélioré. Amélioré, parce que seuls y pourront entrer ceux qui, tout au long de leur scolarité, auront prouvé qu'ils sont aptes à en tirer profit; étendu, parce que tous ceux qui en sont capables y pourront entrer

s'ils le souhaitent, sans qu'interviennent les considérations de fortune ou de classe sociale et que l'enseignement supérieur comportera un enseignement supérieur technique.

Avant d'aborder les études supérieures, les étudiants de toutes les Facultés feront deux années, dites pré-universitaires, pendant lesquelles ils acquerront, avec un complément de culture, une méthode de travail leur permettant de tirer le maximum de profit de leurs études en Facultés. C'est au niveau des Facultés que se place la spécialisation des études conduisant à l'enseignement, à la recherche, aux professions libérales, etc. Une « licence » viendra sanctionner les études en Faculté. Des instituts et des grandes écoles s'ouvriront après la licence aux étudiants désireux de continuer leurs études et leurs recherches et capables de le faire.

L'enseignement sera gratuit à tous les degrés. Mais cette gratuité ne serait qu'un leurre et ne suffirait pas à établir la justice, si les moyens de vivre n'étaient donnés à ceux qui en ont besoin. C'est pourquoi la Réforme prévoit, au second degré, l'attribution d'allocations, de bourses et de présalaires, de telle sorte que l'enfant ne sera pas, jusqu'à dix-huit ans, à la charge exclusive de sa famille. Un salaire sera attribué aux étudiants qui accomplissent un travail dont le rendement économique et l'utilité sociale sont incontestables. Ces mesures sont seules capables d'assurer à chacun le maximum de culture et de développement compatibles avec ses aptitudes et de permettre une orientation scolaire et professionnelle véritablement efficace.

Tel est, dans ses grandes lignes, le plan de la reconstruction de notre enseignement. Cet exposé, nécessairement très schématique, laisse dans l'ombre un très grand nombre de problèmes auxquels la Commission Langevin s'est efforcée d'apporter des solutions toujours inspirées du souci d'établir un régime de justice. Elle prévoit aussi les mesures transitoires et les étapes successives qui nous pourront conduire de l'état actuel de l'Université à la mise en place intégrale des institutions nouvelles. Mais la réforme de la structure de notre éducation nationale doit se compléter d'une réforme de nos méthodes. Ce sera l'objet d'un prochain exposé.

F. SÉCLET-RIOU,  
Membre de la Commission ministérielle pour la Réforme de l'Enseignement.



## Choses d'hier

### C'EST ARRIVÉ... DEMAIN

Et pourtant, comme toujours dans cette chronique, il ne s'agit que d'une histoire vraie. Le jeune maître a organisé sa classe en équipes, adopté les techniques les plus modernes de travail libre par groupes, mis à la disposition des enfants des ouvrages variés où ils peuvent se documenter. La classe étudie les poissons : la capture d'une truite a été le point de départ de cette décision, on a pu examiner l'animal à loisir, raconter, observer et réfléchir. Le travail est abondant, provoqué par la pauvre truite infortunée : textes libres pour le journal mensuel de la classe, illustrations et linogravures, croquis de sciences, recherche de noms grâce aux dictionnaires dont la classe est généreusement pourvue, essai de classifications, recettes pour accommoder les poissons (car c'est une école mixte et les filles ont tenu à marquer leur activité originale)... C'est bien un centre d'intérêt qui a guidé, inspiré et coordonné le travail de la semaine.

— Très bien, se dit l'inspecteur, voilà un jeune maître qui a compris, il renouvelle son enseignement et adopte avec enthousiasme des pratiques excellentes. Tout de même, avant de conclure, il examine quelques cahiers, où, bien écrits et heureusement présentés, s'alignent des textes copieux. Voici justement les noms de poissons recueillis en feuilletant les dictionnaires. La liste est longue et, en la parcourant, l'inspecteur fronce joliment les sourcils, et même, mauvais présage, il relève ses lunettes sur son front. Bientôt il sort de sa poche le carnet, compagnon inséparable de ses tournées, et il note : la trigle, le tétrodon, le syngnathe, la silure, le rémora, la mendole, le lavaret, le labre, l'épaulard, le loricaire... Ahuri, il feuillette encore le cahier; à l'encre rouge, le maître a réagi, enfin. Mais il a écrit simplement de sa plume ferme : « Expliquez, s. v. p., les mots difficiles. » Et l'équipe soumise a suivi le conseil, refeuilleté le

dictionnaire et, grâce à ces nouveaux efforts, on peut apprendre que « le syngnathe est un poisson lophobranché, répandu dans toutes les mers du globe », alors que les silènes sont du « genre physostomes » et que les trigles ressortissent aux « acanthoptères ». Enfin, le narval introduit inopinément dans la liste sa « canine gauche longue de trois mètres », sans troubler l'auteur, qui affirme avec sérénité que ce poisson est « un mammifère cétacé arctique ». Les enfants semblent aimer ce travail, ils prennent plaisir à accumuler les mots fastidieux et vides — et les notes semblent récompenser la longueur du travail. C'est bien d'ailleurs une habitude, et non une malheureuse exception : parmi les oiseaux se trouvent l'ortolan, le pluvier, le balluzard et le traquet... Mais, par contre, un scrupuleux a cru bon de définir l'oie « genre de gros oiseau palmipède qui est domestiqué »...

Quels propos fallait-il tenir à cet excellent jeune maître plein de bonnes intentions et si zélé? Que fallait-il dire qui ne l'attristât point et qui redressât son élan sans le briser? Le verbalisme, chassé par la porte, est rentré par la fenêtre, le travail libre, source de joie, conduit au plus fastidieux travail de copiasserie, à la plus inutile besogne. Que le maître abandonne son autorité tracassière pour se faire le guide discret, mais qu'il ne délaisse pas ses fonctions de conseiller. Il est tout de même assez facile de faire comprendre aux enfants ce qu'on attend d'eux, si on le conçoit clairement soi-même. Le travail libre a ses dangers, le dictionnaire a ses défauts : il faut être averti pour parer aux inconvénients. L'emploi des méthodes actives, l'octroi de la liberté, l'adoption des techniques nouvelles ne dispensent pas de contrôler et de discuter les résultats : si vous l'oubliez, des déceptions pourraient vous arriver... demain.

L'INSPECTEUR EN TOURNÉE.



## **NOUVEAUTÉS**

*CARNETS DE PÉDAGOGIE PRATIQUE*

### **LE DESSIN LIBRE... ET JOYEUX**

par M. DAUJAT, professeur de dessin

Un volume (11 × 18) de 144 pages, comprenant des conseils pour les maîtres, avec 40 reproductions de dessins d'enfants et des suggestions pour les enfants, avec 80 planches de choix de sujets et de documents. Broché ..... 55 fr.

Cette dernière partie paraît également à part comme livre pour les élèves, sous le titre :

### **VOIR ET DESSINER**

**CHOIX DE SUJETS ET DE DOCUMENTS**

Un volume (11 × 18) de 96 pages, avec 80 planches (personnages, animaux, plantes, etc.). Broché ..... 42 fr.



### **ENSEIGNEMENT INDIVIDUEL ET TRAVAIL PAR ÉQUIPE**

par F. MORY, inspecteur primaire



### **LA GÉOGRAPHIE ET L'HISTOIRE LOCALES**

**GUIDE POUR L'ÉTUDE DU MILIEU**

par J. CRESSOT et A. TROUX  
inspecteurs généraux de l'Instruction publique

Chaque volume (11 × 18) de 128 pages. Broché ..... 55 fr.



PARU DANS LA MEME COLLECTION :

Discipline et éducation, de F. SECLÉT-RIOU

---

Editions BOURRELIÉ ET Cie, 55, rue Saint-Placide, PARIS-6<sup>e</sup>