

CENTRE
D'ÉTUDES
PÉDAGOGIQUES

MÉTHODES ACTIVES

F. J. BERTIER

ÉDITIONS BOURRELIER & C^{IE} - PARIS

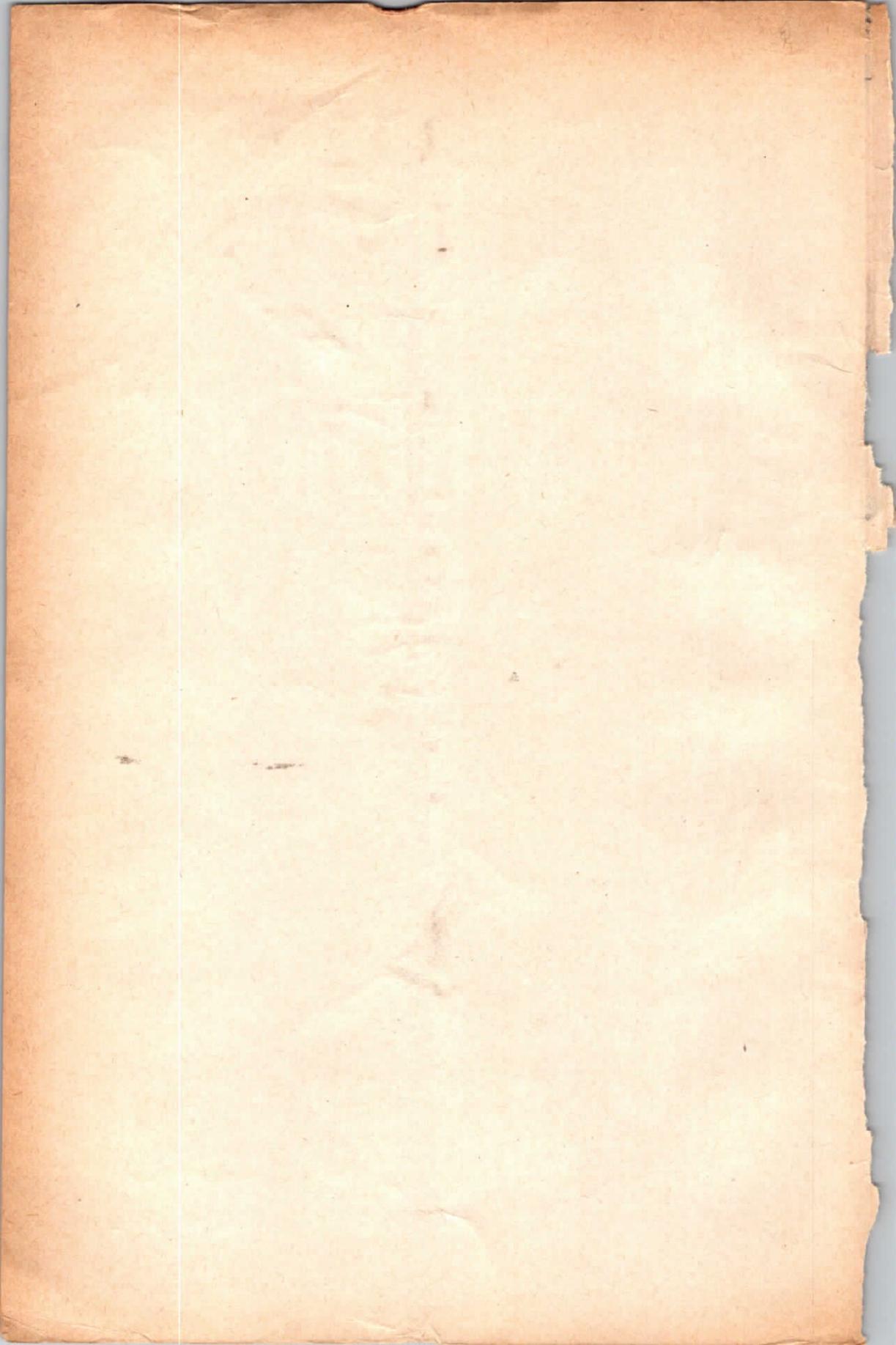


3^e ANNÉE

JANVIER

N^o 4

1948



MÉTHODES ACTIVES

REVUE MENSUELLE DE PEDAGOGIE PRATIQUE

SOMMAIRE

La discipline, par M ^{me} SECLÉTI-RIOU	98
Le laboratoire de psychologie d'Angleur, par M ^{lle} JADOUILLÉ	100
Les parents en face de l'éducation, par G. LEROUX	103
L'enseignement de l'orthographe par la dictée, par S. SERAMY	107
Observation sur des expériences de lecture, par H. FARON	115
La valeur éducative de l'histoire locale (fin), par P. MARECHAL	118
Les méthodes actives au C. C. et l'enseignement des sciences, par E. AUDUGE	121
Liberté d'expression et connaissance de l'enfant, par F. MORY	123
Chronique bibliographique, par J. EVRARD-FIQUEMONT	124
Libres discussions : L'apprentissage de la lecture et autres propos, par E. MAZIER	126
Propos de l'Inspecteur en tournée : Vénus	128



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

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

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

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

LA DISCIPLINE

Ces notes, prises au cours d'une causerie de M^{me} Séclet-Riou, forment une rapide mise au point sur la question si importante de la discipline. Une étude plus complète avait paru dans *METHODES ACTIVES*, n^{os} 2 et 3 de 1946, sous le titre : « La discipline et l'éducation nouvelle », et la question est traitée dans toute son ampleur par M^{me} Séclet-Riou dans son livre : *Discipline et Education. Du Dressage à l'Autonomie*, publié dans la collection des *Carnets de Pédagogie pratique* (Editions Bourrellier).

La discipline est une nécessité : la vie en groupe est inconcevable sans discipline. Mais les moyens qu'on emploie pour obtenir cette indispensable discipline appartiennent à deux systèmes opposés; la discipline traditionnelle est autoritaire, la discipline de l'éducation nouvelle est libérale.

La discipline traditionnelle

Elle se définit par le rôle du maître et de l'enfant dans l'organisation de la discipline : l'adulte, qui possède science et sagesse, décide de ce que doit faire l'enfant (et ce pouvoir de décision ne va-t-il pas parfois jusqu'à imposer une profession, ou, dans la vie familiale, à choisir un époux aux filles?)... L'adulte a tout le pouvoir, l'enfant doit toute obéissance. Mais cette obéissance n'est pas toujours spontanée et, comme dans ce système traditionnel il faut à tout prix obtenir la soumission de l'enfant (quelle que soit sa nature personnelle), on a recours à la contrainte. On fait appel à la crainte (sanctions diverses), on a recours à l'intérêt et à l'égoïsme (notes, récompenses...). Le but proche à atteindre est la paix, la tranquillité, le silence, le but éloigné est la docilité de l'homme (ce qui paraît anti-démocratique), l'habitude de la soumission. Pour atteindre ce résultat, on n'hésite pas à briser les volontés. Ainsi conçue, la discipline établit un certain ordre : apparent, mécanique et, pour tout dire, extérieur. Elle peut aboutir à l'uniformisation des attitudes, voire des pensées et conduire au conformisme.

La discipline libérale

À l'opposé est le système libéral. Libéral, mais non anarchiste. Dans l'école nouvelle, il y a des règles à connaître et à observer. Progressivement, on accordera des libertés à l'enfant (car on ne croit plus que l'homme est né libre). Pourrait-on laisser libre un enfant nouveau-né? Ce qui est valable

pour le côté physiologique l'est pour le développement mental. Il faut donc que la liberté soit progressive et que son développement soit lié à la responsabilité de l'enfant, responsabilité qui croît avec la liberté elle-même. L'apprentissage de la liberté ne se fera qu'avec la sanction qu'appelle l'acte : les erreurs rectifiées, voilà l'apprentissage de la liberté. Mais il ne faut pas que l'adulte manque de sang-froid et intervienne, le système serait faussé... et il est parfois bien difficile à l'adulte d'attendre patiemment. Il faut préparer l'enfant à l'indépendance dans le jugement et dans la conduite, en dehors des contraintes déformantes. Chaque jour, l'éducateur doit apprendre à l'enfant à se détacher de lui. Progressivement, l'enfant acquiert une conduite personnelle : c'est ainsi qu'on respecte sa personnalité.

Mais on ne doit pas perdre de vue qu'il faut intégrer l'enfant dans le milieu social. Cependant, le conflit entre l'enfant et la société adulte n'est pas éducatif, en raison de la disproportion des forces. L'expérience sociale qu'on doit lui offrir est celle d'une société d'enfants, une société à sa mesure où il rencontre des conflits qu'il pourra résoudre.

C'est ainsi que l'éducateur élèvera les enfants : pour eux et non pas pour lui. Il ne fera pas de l'éducation une transmission de préjugés (et souvent de préjugés de classe : préjugés favorables à la bourgeoisie, désir de quitter la classe ouvrière). Car l'éducateur ne se reconnaît pas le droit, parce qu'il a la force, d'imposer des idées, des doctrines à l'enfant qui n'a pas de défense (1).

Il va sans dire que le rôle de l'éducateur, pour délicat et discret qu'il soit, n'est pas supprimé. En éducation nouvelle, il agit en tant qu'élément du milieu et à égalité. C'est par son activité dans le groupe que l'enfant prendra du maître ce qui favorise sa personnalité. Le maître, enfin, observera, diagnostiquera et soignera : il pensera, avec le D^r Gilbert Robin, que l'enfant est sans défauts, qu'il y a surtout des enfants mal élevés et des malades. Les principes qui le guideront seront alors les suivants :

orienter l'enfant vers la rationalisation de sa conduite;

substituer peu à peu la conscience de membre du groupe social à l'égo-centrisme.

(1) La principale objection faite vient du rapprochement de deux phrases : « Le but éloigné de l'éducation traditionnelle est la docilité de l'homme, ce qui paraît anti-démocratique », et : « L'éducateur ne se reconnaît pas le droit d'imposer des idées, des doctrines à l'enfant. » On demanda donc : « Ne faut-il pas imposer, avec toutes les nuances qu'on prévoit, un idéal de démocratie et de liberté ? », et : « Elève-t-on l'enfant pour le développer au maximum ou pour l'adapter à un régime politique ? » Après discussion, l'accord se fit : il n'y a pas d'idéal valable pour tous, l'éducateur ne doit pas préparer l'enfant à s'adapter à telle forme de société, mais il faut l'orienter vers un minimum d'adaptation au groupe social, tout en l'élevant dans un climat de confiance et de liberté.

LE LABORATOIRE DE PÉDAGOGIE ET DE PSYCHOLOGIE D'ANGLEUR

C'est le laboratoire des écoles communales d'Angleur (Belgique). Le personnel enseignant comme celui du laboratoire, est payé et nommé par la municipalité, ce qui offre des avantages et des inconvénients, mais donne de la stabilité au personnel. Le bourgmestre a des échevins (adjoints) dont l'un s'occupe de l'instruction publique avec tous les pouvoirs communaux. Il faut, pour être nommé, le diplôme d'instituteur, plus un examen spécial et enfin un stage. Les administrations communales favorisent leurs écoles, les embellissent suivant la personnalité de l'échevin. Cependant, les autorités de Province ou d'Etat peuvent intervenir dans la création d'écoles, par exemple.

René Jadot fut échevin à Angleur. Le laboratoire fut créé en 1928. M^{me} Jadot-Decroly est la veuve du fondateur. Celui-ci fut directeur de l'Ecole Normale de Liège. C'était un scientifique. Il connaissait le D^r Decroly, Piéron, Wallon, Claparède, Piaget. Il avait vu les laboratoires allemands. C'est ce qui lui donna l'idée de créer le laboratoire d'Angleur.

La règle donnée au laboratoire fut la suivante : soutenir la comparaison avec un laboratoire d'usine, qui doit étudier la matière première, les procédés de fabrication et faire, d'une manière restreinte, des essais. Au laboratoire de psycho-pédagogie, on décida d'étudier l'enfant, de montrer le bien et le mal-fondé des procédés, d'établir des classes expérimentales. C'est le laboratoire qui « va » dans les quatre classes d'Angleur. Les membres du laboratoire examinent les élèves, et les instituteurs font le travail de transposition des conseils donnés.

*
**

Voici en quoi consiste le travail du laboratoire : au début de l'année, on demande à chaque maître d'établir une liste des élèves avec les indications — 1 0 + 1 + 2 (avance ou retard), les élèves sont classés par âge, et on obtient déjà ainsi une première vue de répartition des âges. On essaie ensuite de connaître les enfants à l'aide des tests : tests de révision Terman ou tests Binet-Simon révisés. Le laboratoire estime que, lorsqu'un texte est bien étudié, bien connu, il est préférable de s'y tenir, parce que, dégagé des soucis matériels, l'expérimentateur peut observer comment l'enfant travaille et répond, comment il réagit, ce qui est très précieux. On établit ainsi le Q. I. (quotient intellectuel de l'enfant). C'est un nombre utile, qui renseigne bien sur le développement, les possibilités intellectuelles de l'élève. Cela a une valeur statistique. Mais pour connaître tout à fait l'enfant (son affectivité, son tempérament et par conséquent les moyens d'agir sur lui), on le fait venir au laboratoire. On l'observe (comment entre-t-il, s'installe-t-il : timidité, aisance, bravade?), on le juge, on connaît son milieu familial, ses condi-

tions de vie, on ajoute des réflexions personnelles. La directrice du laboratoire remet alors une feuille au maître. Sur cette feuille, on trouve le commentaire des résultats, des conseils pour le développement de l'intelligence, pour l'utilisation du caractère aux fins d'éducation. (On trouvera plusieurs exemples de ces feuilles à la fin de cette étude.)

Les tests de Charlotte Buhler, de un mois à six ans, ont permis de compléter l'œuvre du laboratoire par des consultations de nourrissons (ainsi que ses tests de socialisation, d'intelligence pratique) ; malheureusement, le manque de personnel ne permet pas un travail régulier dans ce domaine. Les tests collectifs sont employés en début d'année scolaire (test Binet révisé par Decroly, dit « test d'intelligence Decroly-Buyse »). Ils permettent de donner une indication sommaire. Les tests de Meili donnent des renseignements sur la personnalité (profils en hexagone, tests analytiques d'intelligence). Les tests de Piéron permettent un examen psychologique. Ceux d'Oseretsky sont des tests moteurs (coordination statique et dynamique).

Les parents sont convoqués au laboratoire, on parle avec eux, on donne des conseils dans le domaine psychologique comme le docteur de l'inspection médico-scolaire en donne dans le domaine physiologique, on ajoute des conseils préventifs pour la conduite de l'enfant.

A partir de janvier, le laboratoire envoie aux instituteurs une feuille demandant les cas que ceux-ci désirent voir examiner. Des rapports écrits sur ces cas sont fournis. Pour arriver à renseigner les maîtres, le laboratoire emploie tous les moyens qui sont à sa disposition, en particulier des tests de caractère et de comportement. En voici des exemples :

Test de sincérité. On présente à l'enfant des carrés tracés sur une feuille et on lui demande de suivre les contours les yeux fermés. (Certains carrés ont des côtés parallèles de grandeur décroissante très voisine.) On note les résultats et on appelle l'enfant qui a trop bien réussi, donc qui a triché. L'interrogatoire permet de noter à nouveau l'enfant selon sa réaction. 35 % des enfants ne trichent pas. A l'interrogatoire, 10 % des garçons continuent à mentir gravement et 30 % des filles. L'influence du milieu scolaire est importante : dans les classes d'éducation nouvelle, le pourcentage des sincères est nettement meilleur.

Test de comportement (questionnaire américain). Ecrire le nom des camarades qu'on évite, tolère, aime, recherche. On répartit ainsi les caractères (enfants aimables, chefs de jeux, enfants bien élevés). On découvre des animosités, des sympathies. On peut examiner un enfant selon ses réponses, par exemple, celui qui évite ou tolère tout au plus ses autres camarades (ce fut le cas d'un très bon élève qui était moralement isolé et en souffrait).

EXEMPLES DE FICHES PSYCHO-PEDAGOGIQUES (Laboratoire d'Angleur)

Jean-Marie..., né le 16 mars 1940, examiné le 27 novembre 1946. — Age : 6 ans 8 mois. — Barème employé : Binet-Terman. — Age mental : 7 ans. Q. I. : 105.

Caractères particuliers de l'enfant et conseils. — Enfant normalement doué, mais de mentalité complexe : d'une part, il fait preuve d'esprit réfléchi et d'une concentration assez

poussée pour son âge; d'autre part, il paraît avoir conservé une mentalité enfantine et peu évoluée. D'une part aussi, il semble assez porté à détailler son observation d'une façon sinon minutieuse et méthodique, du moins avec esprit de suite, et, d'autre part, il manque d'esprit d'analyse. Son expérience pratique, son habileté manuelle, l'habitude de l'initiative personnelle dans le domaine pratique pourraient avoir été développés davantage, et c'est de ce côté que je demanderais aux parents et aux instituteurs de porter leurs efforts.

Cet enfant, très bien développé au point de vue verbal et aussi du point de vue raisonnement, jugement, mémoire, sur le plan des idées et des mots, doit être aussi amené à se développer sur le plan de l'action et des faits pratiques.

Tout cela doit être fait sans altérer sa confiance en lui-même. Au contraire, cette habileté motrice, cette maîtrise dans le domaine pratique doivent assurer sa confiance et le prémunir contre un complexe d'infériorité qui ne manquerait pas de se produire s'il continuait à se développer d'une façon trop unilatérale.



Robert..., né le 14 septembre 1940, examiné le 26 novembre 1946. — Age : 6 ans 2 mois. — Barème employé : Binet Terman. — Age mental : 7 ans 6 mois. — Q. I. : 121.

Caractères particuliers et conseils. — Enfant qui paraît bien doué, bien préparé et bien conduit. Il est probable que cet enfant continuera son développement normal et poursuivra ses études sans trop de difficultés. Cependant, il semble que, avec certaines précautions, il pourrait obtenir de meilleurs résultats et connaître une meilleure réussite. Robert est un bon petit garçon qui a, d'une part, une mentalité encore enfantine, et qui, d'autre part, est trop sérieux. Il est trop facilement de l'avis des autres, et notamment des adultes. Il faut développer chez lui l'esprit critique. Robert accepte trop aisément une réponse médiocre ou même mauvaise, simplement parce qu'elle a l'apparence de l'exactitude ou lui rappelle des réponses similaires. Il ne vérifie pas. C'est là un grave défaut s'il ne s'en débarrasse pas. Evidemment, toutes ces craintes visent surtout l'avenir : pour le moment, il a un bon raisonnement, un bon jugement, un bon vocabulaire, une bonne mémoire des mots, des chiffres et des idées.



Claudine..., née le 12 février 1940, examinée le 21 octobre 1946. — Age : 6 ans 8 mois. — Barème employé : Binet Terman. — Age mental : 7 ans 2 mois. — Q. I. : 107.

Caractères particuliers et conseils. — Enfant d'intelligence normale; même assez bien douée, semble-t-il, d'après son Q. I. et les réactions à l'examen. Elle possède un bon jugement, un bon raisonnement, une très bonne habileté manuelle, déjà une grande sûreté de la main. Elle a une très bonne mémoire des mots et des chiffres, un bon esprit d'analyse et d'observation.

Toutefois, elle ne sait pas résoudre seule un problème pratique nouveau pour elle. Cette petite fille paraît bien douée, sûre d'elle-même, confiante. Il semble qu'elle doive réussir. Cependant, elle paraît assez étourdie, se mêlant de tout ce qui se passe autour d'elle. D'esprit éveillé, elle saisit très rapidement ce qu'on attend d'elle, mais très souvent elle ne croit pas utile d'écouter la question jusqu'au bout et se laisse entraîner par la première suggestion venue. Donnera-t-elle vraiment ce qu'elle promet? Il faudrait peut-être avertir les parents de veiller à cette particularité, qui pourrait entraîner, si elle s'aggravait, des distractions fort préjudiciables à son travail. Elle sait cependant très bien se concentrer si elle le veut, elle établit déjà entre les idées des comparaisons exactes, utilise judicieusement des mots comme « parfois », « aussi », employés dans des sens très précis.

L'école et la famille doivent tout faire pour que la tendance à la distraction ne s'aggrave pas et ne nuise à l'enfant.

(D'après une conférence de M^{lle} JADOULLE,
Directrice du laboratoire d'Angleur. Semaine d'études d'Houlegate, 1947.)

L'ÉCOLE ET LA FAMILLE

Les parents en face de l'éducation

Les enfants passent trente heures par semaine à l'école et le reste à la maison. Je veux bien reconnaître que le temps passé à l'école est rempli d'activités choisies, dirigées, organisées. Mais pourquoi vouloir laisser à l'école toute la charge de l'éducation de la jeunesse ? Il est certain que l'influence scolaire est forte parce que l'enfant y est entre les mains de gens dont la profession est d'éduquer. Les maîtres connaissent l'enfance, ses besoins, ses aspirations, ses faiblesses aussi. Ils savent ce qu'il faut faire ou ne pas faire, à quel moment, de quelle manière. Aussi l'influence du milieu scolaire, marque-t-elle un individu; mais il ne faut cependant pas nier l'influence sociale et l'influence familiale. C'est cette dernière qui nous occupe aujourd'hui.

Le maître sait que l'enfant est un petit être en évolution. Tout son enseignement en tient compte : les programmes, les méthodes, sa conception de la discipline. Mais si le développement intellectuel est la fonction principale de l'école, le développement physique, affectif, moral, est en majeure partie l'apanage du milieu familial. Or ce milieu est un milieu d'adultes qui n'est pas fait spécialement pour l'enfant ayant sa vie propre, ses préoccupations particulières souvent incomprises. L'enfant qui s'y développe doit s'adapter, mais il serait bon aussi que le milieu familial, de son côté, modifiât sa propre façon d'agir. L'entourage doit se montrer compréhensif, éclairé et, par suite, simple, tolérant, indulgent. La famille a une lourde tâche à accomplir dans l'éducation des enfants. L'enfant n'a pas demandé à venir au monde. Les responsables doivent s'engager à l'« élever » au sens plein du terme. Il ne faut pas que les parents jugent leur tâche terminée lorsqu'ils ont satisfait les besoins naturels physiologiques de l'enfant, et cela selon les règles que prescrit l'hygiène. La vie intellectuelle du jeune être qui vit à leurs côtés doit les préoccuper et il est dangereux et maladroit pour eux de s'en décharger totalement sur l'école, se bornant à suivre les résultats obtenus en spectateurs indifférents, ou presque. Bien souvent, on constate dans les familles nul souci de la vie affective de

l'enfant. Ce point semble ignoré, on n'y attache aucune importance.

Les parents aiment cependant leurs enfants, direz-vous. Mais de quoi est fait leur amour ? Est-il foncièrement désintéressé et les parents ne voient-ils que le bonheur futur de leur progéniture ? Rares sont ceux qui élèvent leur enfant pour lui-même ! Plus nombreux sont ceux qui veulent un fils ou une fille à l'image de ce qu'ils auraient voulu être. Les parents sentent en leur enfant le prolongement d'eux-mêmes, ils s'y contemplent, y cherchent une ressemblance avec eux et s'efforcent de développer les qualités qui permettent à l'enfant de réaliser ce qu'eux-mêmes n'ont pu faire. Ils inculquent à leur enfant leur propre idéal, bon gré mal gré, et cela par des moyens de coercition volontaires ou inconscients. Cet attachement, cet intérêt et, pour tout dire, cet amour des parents a des racines profondes et puissantes qui sont faciles à expliquer, mais difficiles à détruire.

Il faut bien constater que l'amour des parents n'est pas toujours bienfaisant pour l'enfant. Que fait-on de sa jeune personnalité dans tout cela ? Que fait-on de ses désirs propres, de ses aspirations secrètes ? On les ignore ou l'on veut les ignorer. Si la vie affective, la vie intellectuelle, la vie morale de l'enfant est orientée dans le sens voulu par les parents, le mal n'est pas grand. Mais si l'orientation est différente, on peut crain-

dre dissimulation, refoulement, déclassement, inadéquation à la vie et toutes leurs conséquences. Un amour tyrannique, égoïste est paralysant pour celui qui en est l'objet. Si l'enfant accepte cette domination obscure, mais impérative, il est loué pour sa docilité; s'il réagit, on le traite de révolté, d'insoumis et des luttes néfastes s'engagent sournoisement. Est-il souhaitable que l'amour des parents se manifeste ainsi ?

Tous les parents n'ont pas cette attitude. En dehors des quelques-uns qui savent « élever » leurs enfants, il en est qui ne semblent pas se soucier de leur avenir. Ceux-là n'imposent rien; ils laissent l'enfant libre, pourvu qu'il ne trouble pas l'ordre établi dans le milieu familial. L'enfant devient alors son propre éducateur avec les avantages que cela présente... mais aussi avec les risques que cela comporte. Si les instincts sont bons, tout va bien, mais s'ils sont mauvais ou trop faibles, on peut redouter le pire.

Que demande l'enfant à sa famille ? Il lui demande d'abord la satisfaction de ses instincts vitaux : subsistance, soins. Le tout jeune enfant s'attache à ses parents dans la mesure où ces besoins sont satisfaits. Les intérêts sociaux apparaissent plus tard et alors la tâche des parents est plus délicate. L'enfant a besoin de justice et, dans ce besoin, il comprend, avant tout, la nécessité d'être compris tel qu'il est, être faible, en croissance, en pleine évolution et par conséquent éminemment instable. Il a besoin de s'exprimer, et cela par la parole, le mouvement. Il a besoin de connaître en fonction de ses aptitudes, de ses désirs, de ses instincts qui sont des aptitudes et des désirs, des instincts bien loin de ceux de l'adulte. Si le milieu familial ne comprend pas cela, l'enfant en souffre et toute sa vie future peut en être affectée.

Pour arriver à leurs fins, pour obtenir de leurs enfants ce qu'ils désirent, les parents ne connaissent que le châtement corporel, l'humiliation. C'est par la menace, la peur, les privations, les punitions, la raillerie que l'influence des parents s'exerce sur l'enfant. Autant de procédés antipédagogiques qui sont le signe d'une ignorance totale de la mentalité enfantine. Comment s'étonner de voir un tel comportement créer chez l'enfant un état de rébellion, un désir

d'évasion, de vengeance, un penchant au mensonge, à la dissimulation ? Comment s'étonner de voir arrêtées ou déviées les croissances psychologique, intellectuelle et morale ? L'enfant perd toute confiance en lui puisqu'on se substitue à lui, puisqu'on lui impose une manière de voir, de penser, d'agir. Voilà des enfants qui, diminués, abordent la vie avec un handicap sérieux, et cela par la faute des parents, certes bien intentionnés souvent, mais fort maladroits. Une éducation des parents s'impose.

■

A l'école, l'attitude de l'enfant est toute différente de son comportement à la maison, constate-t-on souvent. Quoi de surprenant à cela ? C'est qu'à l'école l'enfant est guidé par un éducateur qui le comprend, qui respecte sa personnalité, qui utilise ses désirs et les oriente dans la bonne voie, et cela d'autant mieux qu'aucun lien affectueux ne l'unit à lui. Dégagé de cet amour maternel qui aveugle celui qui l'éprouve, l'éducateur peut se pencher sur l'enfance avec une sollicitude personnellement désintéressée et entièrement soucieuse du bien de l'enfant qui lui est confié. De plus, l'enfant se trouve à l'école au milieu d'autres enfants de son âge. Il évolue en compagnie d'êtres qui sont au même stade de développement que lui ou à un stade voisin. Par nature, ils se comprennent, ils font ensemble l'apprentissage de la vie en commun; ils s'exercent ainsi aux premiers rapports humains entre égaux. L'enfant se mesure alors, prend conscience de ce qu'il est parce qu'il entre en compétition, dans une rivalité amicale, égale, loyale. Ce n'est plus une compétition entre adulte et enfant, mais entre camarades. Il retrouve chez ses compagnons les mêmes désirs, les mêmes soucis, le même courant affectif. Il se sent à l'aise et il vit pleinement, intensément. Il s'intègre volontiers au groupe et partage avec enthousiasme la vie collective. Il se sent un membre participant et actif de ce noyau social dans lequel il a sa place. Il y joue son rôle selon ses moyens, il y prend ses responsabilités, en un mot, il prend conscience de lui-même.

Ne serait-il pas possible de faire com-

prendre aux parents les raisons de ce bonheur que l'enfant découvre à l'école ? N'aurait-on pas intérêt à ce que les familles connaissent mieux l'activité scolaire et par suite comprennent mieux la psychologie de l'enfance ?

Quel est le lien actuel entre les parents et l'école ? Il est en vérité bien faible et sans intérêt en ce qui concerne la question qui nous préoccupe. Rares sont les parents qui viennent bavarder avec le maître ; et lorsqu'ils le font, c'est pour une question de détail, bien déterminée, souvent mesquine. Puntition, note, dispute entre camarades. Les parents sont-ils entièrement coupables à cet égard ? Ceux qui désireraient se rapprocher de l'école y sont-ils vraiment invités ? Je ne le crois pas. Le plus souvent, le seul trait d'union qui rattache les parents à l'école est le « carnet de correspondance ». Ce moyen de communiquer, peu expressif, est incompris des parents. Beaucoup ne cherchent pas à trouver la signification de ces chiffres (s'il en existe une) ; ils se bornent à voir le classement et rien que cela. Ce n'est pas l'heure de faire le procès de ce procédé d'appréciation qu'est la note chiffrée, mais il faut reconnaître qu'il n'apporte pas aux parents ce qu'ils seraient en droit d'attendre. Les quelques parents qui cherchent à approfondir le système de notation font des rapprochements avec les notes précédentes ; ils ne saisissent pas toujours la véritable raison d'un progrès ou d'un recul. Le peuvent-ils, d'ailleurs ? Ils interprètent brutalement la note chiffrée et lui donnent une valeur absolue qu'elle n'a pas. Combien de parents viennent demander des explications au maître sur le pourquoi de telle ou telle note. La note est tranchante et souvent loin de la réalité complexe qu'elle prétend rendre apparente.

Quelques éducateurs abandonnent ce système de notes chiffrées pour envoyer aux parents un tableau d'ensemble où l'enfant est jugé, non seulement par rapport aux autres, mais surtout par rapport à lui-même (1). On cherche à y apprécier la valeur des aptitudes, celle du caractère. Ces appréciations sont présentées sous forme de graphique, figuration plus parlante qu'une rangée de notes. C'est là un premier pas. Mais

est-ce suffisant ? Les parents saisiront-ils parfaitement ce que nous voulons leur faire savoir ? Des contacts plus fréquents, plus discrets seraient plus précieux à cet égard et permettraient de faire une éducation des parents plus rationnelle et plus sûre.

Il y a des écoles qui ont supprimé le classement par notes et qui invitent les parents à venir passer une matinée en classe avec leurs enfants, de façon à sentir l'atmosphère scolaire, pour la comprendre et s'en pénétrer. C'est un moyen et un moyen seulement. Il faudrait accompagner cela de réunions amicales où de petites causeries viendraient documenter les familles sur les problèmes que pose l'éducation des enfants.

Dans quel esprit concevoir ces réunions ? Dans un esprit de franche et amicale collaboration (1). Maître et parents vont se pencher affectueusement sur le problème de l'enfance. Il faut bannir la conférence qui crée un fossé entre l'orateur et les auditeurs. Ce seront des considérations bienveillantes qui respecteront les sensibilités particulières tout en donnant un point de vue toujours justifié. Les parents seront invités à donner leur avis, à poser des questions. Ils le feront volontiers si le maître a su créer une ambiance de confiance par sa simplicité, sa courtoisie et sa compétence. Ces conversations, dirigées adroitement, feront plus que des exposés longs et fastidieux. Quelques conseils judicieusement donnés, appuyés d'exemples typiques toucheront plus fortement que de longs discours.

Quels sujets traiter ? Des sujets permettant aux parents de comprendre le travail scolaire : les programmes — les méthodes employées — les réformes en cours de réalisation ou en projet — la discipline scolaire — le livret de correspondance (s'il existe) ou la feuille de renseignements, etc. D'autres sujets viseront surtout à l'éducation des parents : la mentalité enfantine — les besoins psychologiques de l'enfant — l'hygiène enfantine — l'éducation sexuelle — les moyens de se faire obéir — dans quelle mesure les parents doivent-ils intervenir dans le travail scolaire des enfants à la maison — les livres que l'enfant peut

(1) Voir article « Méthodes actives », n° 8 de mai 1947.

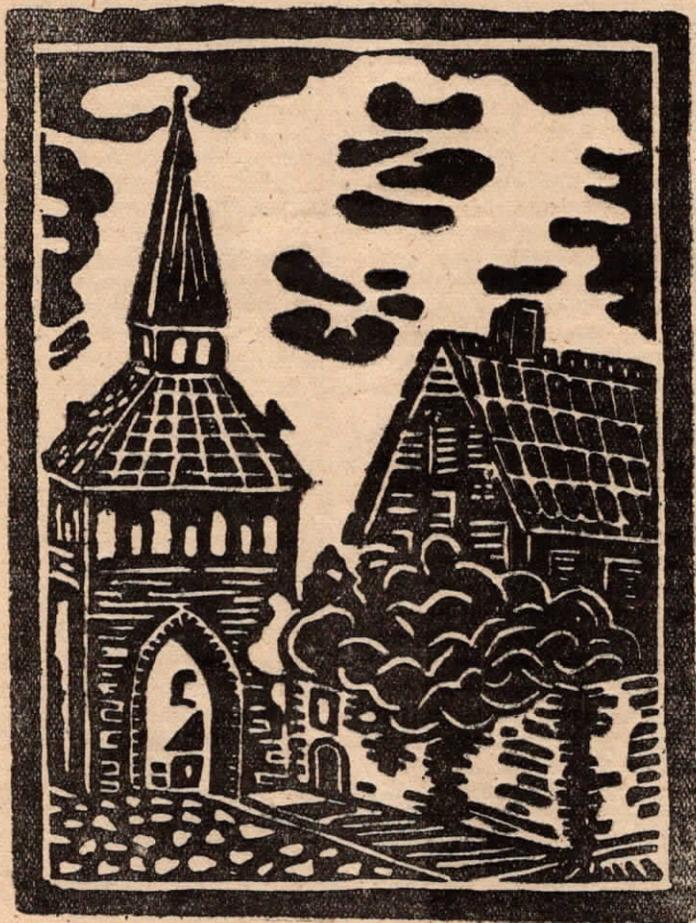
(1) Se reporter à l'article « La question des parents », n° 8 de mai 1947.

lire — les spectacles qu'il peut voir — l'orientation professionnelle — le choix des camarades — l'organisation des loisirs des enfants — l'enfant est-il menteur ou le devient-il?... et bien d'autres encore.

Il est bon d'associer intimement les parents à la vie de l'école en leur demandant de participer à l'enrichissement de la bibliothèque et de la documentation, en les tenant au courant de l'aménagement de l'école, en leur soumettant des projets. Les parents n'outrepasseront pas leurs droits; ils savent que le personnel est qualifié pour régler les questions qui sont de son ressort. Ils resteront à leur place et sauront, avec plaisir, faire partie de la grande équipe, animés du même esprit que leurs enfants dans la petite équipe de la classe.

Si donc l'enfant ne trouve pas toujours dans le milieu familial l'atmosphère qui est nécessaire à son développement harmonieux, c'est bien souvent que les parents ne sont pas des éducateurs. Nous n'avons pas la prétention de les faire devenir éducateurs par le bienfait de quelques causeries, mais, si l'on peut éviter des erreurs graves, cela sera déjà beaucoup. En tous cas, que les parents sortent de ces réunions convaincus ou non, l'effort que le maître aura fait ne sera pas perdu puisqu'il aura l'intérêt de montrer qu'il y a un problème de l'enfance, chose que les parents ne semblent même pas soupçonner.

G. LEROUX.



LINO D'ENFANT

(Communiqué par P. BELVES)

PÉDAGOGIE PRATIQUE

L'enseignement de l'orthographe par la dictée

Il ne s'agit pas d'une expérience d'éducation nouvelle proprement dite, mais d'une étude réfléchie, éclairée, fondée sur l'observation et l'expérience, et qui traite d'une connaissance de base vraiment fondamentale. Combien de maîtres renoncent aux méthodes actives parce qu'ils sont gênés par la faiblesse de leurs élèves en orthographe ?

Il n'est guère d'instituteurs qui ne se plaignent de la faiblesse des élèves en orthographe. Les constatations sont trop nombreuses pour qu'il soit utile d'insister. Aussi, de bien des façons, avec cœur et bonne volonté, tout au cours de l'année, les maîtres s'efforcent-ils de remédier à « la crise de l'orthographe ».

A cette faiblesse on oppose rituellement la qualité des élèves formés par nos pères, et l'on conclut, peut-être un peu vite, que leurs procédés d'enseignement de l'orthographe étaient bien meilleurs que les nôtres. Ne conviendrait-il pas alors d'y revenir au plus tôt ? Il ne semble pas qu'il soit utile et souhaitable de ressusciter les longues dictées quotidiennes, voire bi-quotidiennes, et les textes abstraits jamais préparés. Nos techniques actuelles, plus vivantes, plus rationnelles, plus scientifiques, doivent être préférées. Appliquées avec méthode et patience durant toute la scolarité, il n'y a pas de raison pour qu'elles ne donnent pas de bons résultats. Certains maîtres fondent avec succès leur enseignement de l'orthographe sur la lecture, d'autres partent du texte libre... Tout procédé a des partisans et des adversaires, car tout procédé a des avantages et des inconvénients. La réussite est souvent due bien plutôt à la manière d'opérer qu'au procédé lui-même. Mais la dictée reste encore le moyen le plus fréquemment utilisé. Comme les précédents, elle a des défenseurs et des détracteurs. La technique en est connue, en gros seulement. Aussi est-elle employée avec plus ou moins de bonheur et d'efficacité. Il apparaît que, fort souvent, le rappel de distinctions un peu oubliées et une plus grande précision dans l'application pratique suffiraient, entre autres choses, à améliorer de façon rapide et sensible les résultats ordinairement obtenus par le traditionnel procédé d'enseignement de l'orthographe par la dictée. Les remarques suivantes sont écrites dans ce dessein.

Enseignement lent et progressif

Ce n'est pas en deux ou trois ans que l'enfant peut et doit normalement acquérir l'orthographe exigée pour réussir au C.E.P.E. L'enseignement de l'orthographe est long; il s'échelonne sur toute la scolarité, de six à quatorze ans. En orthographe, comme en toute matière, chaque cours de l'école primaire a un but propre qu'il faut atteindre chaque année. Si pour une cause quelconque un cours est manqué, un étage n'est pas solidement construit, il s'ensuit un retard, une faiblesse, un trou qu'il faut combler un jour en doublant la tâche ordinaire, en bourrant l'élève, bref en le malmenant. Les maîtres savent, par expérience, quelle patience et quels efforts il leur faut alors déployer pour

faire d'un mauvais élève en début d'année un élève passable le jour du C.E.P.E. La première condition du succès est donc d'assurer le plein développement de chaque étape.

Enseignement adapté

Au respect de la progression dans le temps doit s'ajouter l'adaptation de chaque période à l'âge de l'enfant. Il y aurait encore malmenage à vouloir faire apprendre et utiliser correctement par l'enfant des notions qu'il n'est pas en âge d'assimiler. Il est des fautes qu'il est permis de faire de huit à neuf ans et qu'il n'est plus permis de faire de douze à treize ans. La pédagogie doit suivre le développement psychologique de l'en-

fant et non le précéder. Déterminons ce que l'enfant peut normalement acquérir à chaque cours, puis faisons en sorte qu'il sache bien tout ce qu'il peut et doit savoir. Soyons modestes, car la tâche est déjà lourde et complexe. Un enseignement prématuré — demander trop ou trop tôt — risque de tout brouiller et de tout compromettre.

« Doser, adapter, graduer », trois impératifs, clefs d'or de la pédagogie pratique, auxquels il convient d'abord d'obéir, sans restrictions lorsqu'il s'agit d'enseigner l'orthographe par la dictée.

L'ORTHOGRAPHE D'USAGE

Les fautes d'orthographe peuvent être groupées, selon la distinction classique, en fautes d'usage et en fautes de règle.

Une faute d'orthographe d'usage, écrit en substance M. le Dr Simon (*Pédagogie expérimentale*), est une faute qui peut être corrigée à l'aide du dictionnaire. Autrement dit, c'est une faute qui ne relève pas des relations que les mots ont entre eux dans la phrase.

Les difficultés rencontrées

Bien que notre vocabulaire courant soit pauvre et bien que les dictées scolaires n'utilisent à l'ordinaire qu'un vocabulaire volontairement restreint (une statistique sur ce point serait fort intéressante), il reste néanmoins un grand nombre de mots sur lesquels l'écolier peut achopper. Cependant, nul n'oserait sérieusement avancer qu'il suffit de dresser, à priori, la liste des mots que l'enfant de douze à treize ans doit savoir et la lui faire apprendre par cœur à raison de cinq ou six mots par jour.

A cette première difficulté s'en ajoute une seconde due, cette fois, à la grande fantaisie de l'orthographe d'usage (oreille auriculaire, homme homicide...). L'étymologie, aussi bien que les familles de mots et les procédés mnémotechniques ne sont pas des moyens simples et infaillibles pour triompher de toutes les « chinoïseries ». Mais alors sous quel angle convient-il donc d'aborder un problème aussi vaste et aussi complexe ?

Les acquisitions

a) *Progression*. — La pédagogie expé-

rimentale, confirmant l'observation commune, nous apprend que l'enfant n'acquiert pas un nombre égal de mots au cours de chacune des années de scolarité. L'écolier du cours moyen en acquiert davantage que l'écolier du C.P. Donc, premier point, ne demandons pas autant à l'élève de sept ans qu'à l'élève de dix ans. Il est inutile et même dangereux de vouloir dépasser les possibilités de l'enfant. Le maître se dépense alors en pure perte et le bourrage auquel est soumis l'enfant l'amène à tout brouiller, à tout confondre. L'acquisition ne se fait pas d'un seul coup, mais bien plutôt progressivement année par année.

b) *Quantité*. — La pédagogie expérimentale nous apprend encore qu'à partir du C. E. 1 un élève acquiert environ l'orthographe de trois cents mots par an (200-400) et cela sans entraînement spécial et par le seul fait du travail scolaire ordinaire. Ce qui revient à dire qu'à raison de vingt-cinq semaines par an et de quatre séances d'études orthographiques par semaine, il suffit d'acquérir — et non de réviser — trois mots par séance. Ces nombres bien modestes feront sourire les maîtres qui répartissent leur travail annuel sur trente semaines et plus et qui, à chaque dictée, essaient de faire apprendre une demi-douzaine de mots nouveaux! La cause du succès tient peut-être à cette modestie. En tout cas, ce rythme régulièrement suivi pendant toute la scolarité amènerait l'enfant en cinq années du cours E. 1 au cours F. E. 2 (je fais grâce du cours P., qui pourtant ne doit pas être négligé), à orthographier correctement quinze cents mots environ, c'est-à-dire beaucoup plus qu'il n'en faut pour faire une bonne dictée le jour du C. E. P. E.

c) *Choix des mots*. — Le choix des mots qu'il convient de faire apprendre à chaque âge est dicté par le développement intellectuel de l'enfant, plus exactement du langage lui-même lié au développement du vocabulaire et des connaissances d'ordre général. Autrement dit à chaque âge il ne faut exiger la graphie correcte que des mots bien connus de lui : mots lus et compris, puisés dans les livres de lecture de son niveau, mots importants prononcés par le maître au cours des leçons de vocabulaire, des exercices d'observation... Ne soyons pas trop ambitieux. Gardons-nous de dicter des mots que l'enfant ne connaît

pas, qu'ils soient d'une graphie facile ou difficile. Il n'y a aucune raison, à priori, pour qu'il les orthographie correctement.

L'acquisition proprement dite

Maintenant que nous avons des idées un peu plus précises sur le nombre et la nature des mots, examinons comment s'effectue l'étude, l'acquisition. Assurez-vous tout d'abord que le sens général du mot soit connu (une ou deux phrases orales et simples données par les élèves — ou un synonyme, un contraire...). Il ne doit pas y avoir doute, hésitation sur le sens, cela indiquerait que dans votre choix vous n'avez pas tenu compte du paragraphe précédent. Si, malgré votre soin, le fait se produisait, il vous faudrait alors opter pour l'une des trois solutions suivantes : 1° ne pas dicter le mot, l'écrire au tableau (voir plus loin); 2° substituer au mot un autre mot de sens connu et voisin (les méandres du fleuve, les boucles du fleuve; des bruits insolites, des bruits inaccoutumés, inconnus...); 3° expliquer le mot soigneusement et non rapidement, comme « à la sauvette ». Mais ce n'est guère le moment d'y procéder.

Il reste à fixer la graphie dans l'esprit des enfants, ce qui est le vrai travail. Dans un mot, tout n'est pas cause de fautes, il y a des syllabes qui n'offrent pas de difficultés, des lettres qui se prononcent et s'imposent. Très souvent, la difficulté réside dans une syllabe, dans une lettre redoublée, muette... Si le mot dans son entier doit être examiné, l'essentiel cependant est de « centrer » l'attention des enfants sur la difficulté orthographique. C'est sur telle syllabe, telle lettre que l'étude et l'explication extrêmement denses et vivantes doivent porter (le bord de la route, le poing, la bicyclette...). Pour favoriser la fixation du souvenir, il est indispensable de faire appel aux traditionnelles mémoires visuelle, auditive et motrice, car aucune d'elles, prises séparément, ne peut donner de certitude quant à l'acquisition et à la fixation par l'ensemble des élèves de la classe. (Faire seulement lire le texte n'est pas suffisant, faire seulement copier le mot ou tout le texte — mais que de temps perdu! — ne l'est pas davantage.) Aussi est-il indispensa-

ble de les employer toutes simultanément. Par exemple, le mot sera écrit au tableau par le maître ou par un élève, écrit sur l'ardoise par les autres élèves, puis lu par quelques-uns, épelé par d'autres... Le procédé La Martinière, rapide, simple, efficace, est tout indiqué pour ce genre de travail. Selon les mots étudiés, le niveau de la classe, souvent aussi selon la voie offerte par les réponses des enfants au cours de l'exercice, il sera bon d'aider la fixation en utilisant avec tact un ou plusieurs des procédés connus : homonymes (le poing, le point); rapprochement (bicyclette, bipède); les familles de mots (bord, bordure, border). Il conviendra parfois de saisir l'occasion pour donner telle règle mnémotechnique (tous les mots qui commencent par aff...). Chaque mot nouveau amené par le mot initial sera étudié comme celui-ci. Enfin, pour terminer, le maître inscrira sur une feuille spéciale tous les mots étudiés. La liste se composera donc très généralement de trois ou quatre mots initiaux et de trois ou quatre mots amenés par les premiers, soit six ou huit mots au plus par séance.

Remarque. — Il arrive fréquemment, surtout au début, qu'un mot initial amène dix-douze mots. Exemples : la mie blanche du pain, amène la bougie, la pie, la momie, la scie, la prairie, l'ortie...; un port amène un mort, un ressort, un effort, un sport... Dans ce cas, deux solutions sont offertes : a) ne conserver dans la dictée qu'un mot initial et étudier quatre ou cinq mots amenés par celui-ci; b) garder deux ou trois mots initiaux dans la dictée et étudier un seul mot amené par chacun d'eux. Le principe directeur est le suivant : étudier six ou huit mots au plus par séance. Si vous choisissez la seconde solution, les mots non retenus ne seront pas abandonnés pour autant, car vous aurez très certainement l'occasion de rencontrer la même difficulté orthographique, puisqu'elle est fréquente, et vous retiendrez alors à chaque fois un nouveau mot de la série.

Révision-contrôle

Aussi minutieux qu'il eût été, le travail précédent resterait certainement peu profitable si le maître ne procédait pas à des révisions systématiques et s'il ne contrôlait pas l'acquisition. Il serait inutile et illogique de commencer l'étude de nouveaux mots sans s'assurer auparavant que les mots étudiés anté-

rieurement ont été retenus. La révision est donc impérative et doit se placer avant tout autre exercice.

Les mots étudiés ont été inscrits sur la feuille dont il a été parlé ci-dessus. Une façon simple et rationnelle d'organiser les révisions consiste à étudier une table studiométrique. Ces tables sont conçues pour que la révision s'effectue à l'époque probable où l'évanouissement de la trace mnémorique risque de se produire; elles nous indiquent qu'il faut réviser d'abord les mots les derniers étudiés, puis ceux étudiés il y a quatre ou cinq jours, puis ceux étudiés il y a douze, quinze jours, etc. En gros, l'écart à observer correspond à peu près à une progression géométrique. (Cf. Piéron, *Psychologie expérimentale*, pp. 132 et s.; Duthil, articles dans *École libératrice avant 1939*.)

Le contrôle doit être rapide et efficace. Là encore, le procédé de La Martinière s'impose. Le maître dicte chaque mot et d'un coup d'œil il s'assure du nombre de succès et d'échecs. Un mot est considéré comme connu lorsque 75 % des élèves l'orthographient correctement. Si ce résultat est atteint, le maître souligne le mot sur la feuille et ne le révise plus que dans un délai beaucoup plus long (deux ou trois mois). Si le résultat n'est pas atteint, le mot est revu systématiquement jusqu'à ce que le 75 % de réponses exactes soit acquis. Réviser, c'est-à-dire qu'à chaque fois l'attention des élèves est attirée sur la difficulté orthographique par les moyens indiqués plus haut.

Les praticiens feront observer, et c'est exact, que révision et contrôle empiéteront notablement sur le temps régulièrement prévu pour la dictée proprement dite. Ne vaut-il pas mieux étudier moins de mots que de se laisser aller à un véritable défilé précipité dont le bénéfice se révèle très souvent fort mince? C'est pourquoi il sera nécessaire de réduire la longueur de la dictée du jour ou d'en éliminer certaines difficultés, afin de pouvoir placer dans le temps imparti la révision-contrôle et la dictée proprement dite. Il faudra même parfois consacrer une séance entière à la révision-contrôle : la belle affaire! N'est-ce pas un genre de dictée bien connu? Les résultats obtenus montreront que cette modestie est au fond extrêmement fructueuse.

EXEMPLE DE MOTS ÉTUDIÉS DANS UNE CLASSE DE COURS ÉLÉMENTAIRE (faible)

Dictée

8 : le fusil, le persil, un outil, le coutil...

27 : un canot, le matelot, le temps, longtemps, printemps...

48 : le souffle, l'haleine, un ennui, la gaieté, un apprenti, l'apprentissage.

ORTHOGRAPHE DE RÈGLE

La deuxième grande variété de fautes d'orthographe, écrit le Dr Simon, concerne la non observation des rapports grammaticaux qu'ont entre eux les mots d'une phrase, le nombre, le genre, la personne, le temps... Elles ne peuvent se manifester qu'à l'occasion des relations que les mots d'une phrase présentent entre eux (ouvrage cité, p. 229).

L'acquisition d'une bonne orthographe de règle n'offre pas moins de difficultés que l'acquisition d'une bonne orthographe d'usage. Certaines difficultés sont communes aux deux variétés, tandis que d'autres sont particulières à l'une d'entre elles. Cependant, pour faciliter l'exposition et la lecture, nous suivrons le même plan que précédemment.

Il est bien sûr qu'une bonne orthographe de règle exige : 1° la connaissance des règles; 2° leur application à bon escient.

Les règles sont données par la grammaire. Elles constituent une sorte de logique (peut-être illogique et désuète! ce n'est pas le lieu d'en discuter) qu'il est nécessaire de connaître et d'appliquer scrupuleusement.

Les difficultés rencontrées

La première difficulté vient du nombre de règles à apprendre. Certes, en général, ce n'est point là le principal écueil, puisque le nombre de règles nécessaire pour avoir ce qu'on appelle une bonne orthographe (niveau B.E., B.S.) est d'environ quarante. Encore faut-il tenir compte, comme pour l'orthographe d'usage, que la connaissance

de certaines de ces règles est, d'habitude, soigneusement éliminée des dictées du C.E.P. Quoi qu'il en soit, il reste tout de même une difficulté à surmonter, car certains élèves n'arrivent pas à retenir les règles que nous appelons les plus simples.

Une seconde et plus sérieuse difficulté provient de la nature des règles, c'est-à-dire des rapports qu'elles mettent en jeu. Il n'est guère plus difficile de retenir : « L'adjectif qualificatif s'accorde... », que « le participe passé employé seul s'accorde... » ; mais, pour un élève du cours E. 2 par exemple, le sens exact de la deuxième règle, et par suite l'application, sont beaucoup plus difficiles pour celle-ci que pour la première. En un mot, à un âge donné, il y a des règles que l'enfant comprend et il y en a d'autres qu'il ne comprend pas. Il y aurait malmenage et échec pédagogique à peu près certain à ne pas vouloir suivre la nature infantine. Autrement dit, il existe, en quelque sorte, une hiérarchie des règles qu'il convient d'observer.

L'appréciation des rapports unissant les mots exige la connaissance grammaticale de la phrase dictée. Pour un langage parlé ou écrit, l'enfant « fabrique » des phrases souvent très compliquées. Mais cette possibilité de construction n'entraîne pas la connaissance grammaticale de la phrase utilisée. Celle-ci ne s'acquiert que par l'étude, et il s'agit là d'une étude longue et difficile qui se présente, en pédagogie pratique, comme une suite, comme un enchaînement qui « va du simple au composé », tant varient la forme et la richesse de la phrase française. Aussi, au cours de la scolarité primaire, constatons-nous chez l'enfant d'un âge donné (de 7 à 11) un décalage important entre la complexité de la phrase qu'il peut employer et la complexité de la phrase qu'il peut analyser, c'est-à-dire connaître grammaticalement. Comme il ne peut être question d'appliquer les règles de grammaire sans cette connaissance, on conçoit que l'acquisition de certaines règles ne puisse être utilement entreprise qu'après l'étude grammaticale de la phrase où les rapports considérés dans la règle sont mis en évidence. Or, l'enfant qui ne sait construire grammaticalement (ou analyser) que la phrase du type : S; V. com. dir. il ne saura

être question d'apprendre les règles qui exigent la connaissance du rapport : S; V., attribut, ou du rapport C. direct p. passé (avoir). s.

Intelligence du texte

Il est souvent nécessaire de comprendre le texte pour bien orthographier. En général, les maîtres ne rencontrent pas de grosses difficultés pour faire distinguer par les élèves, dans les cas simples, le singulier du pluriel. Le féminin demande parfois plus de réflexion. Par exemple la phrase : « Si cette enfant m'était confiée, je ferais d'elle non pas une savante, mais... », ne nous réserverait-elle pas quelques surprises ? Lorsqu'il s'agira de choisir entre *ses* et *ces*, *ou* et *où*, *leur* et *leurs*..., la difficulté augmente bien davantage. « Il se réveillait de sa stupeur apparente au moment où il fallait recevoir des fermages ou donner des quittances. » Les notions de possession, de lieu, de moment, d'alternative... s'acquiescent au cours de la scolarité primaire avec l'âge et par l'entraînement. Ce qui revient à dire que leur marque graphique, en quelque sorte, ne peut venir qu'après leur connaissance intellectuelle. Certaines fautes ne seront évitées que si l'enfant comprend rapidement, sous la dictée, ce qu'il écrit.

Les acquisitions

L'acquisition des règles relève de la grammaire. Nous supposons donc cet enseignement donné de façon tout à fait satisfaisante. Aussi nous bornerons-nous à quelques remarques essentielles.

L'acquisition de la règle doit bien évidemment précéder son application dans un texte dicté. Autrement dit, la grammaire est le moyen, la clef pour orthographier correctement. N'omettons pas de donner cette clef à l'enfant et ne le laissons pas jouer, au cours de la dictée, à quelque nouveau jeu de devinettes.

« Les enfants savent les règles, mais ils ne les appliquent pas, ou les appliquent mal », voilà le leitmotiv ! Oubli, étourderie, mauvaise volonté mis à part pour l'instant, quelles peuvent être les causes de ce « divorce entre la récitation et l'application ».

Très souvent, l'enfant n'a pas compris ce qu'il a appris, ce qu'il récite. Il ne peut pas l'expliquer ou « le dire autrement ». Soit, comme exemple, un élève du cours E. 2 qui récite, comme un perroquet : « L'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte. » Il sait généralement ce que signifie nombre, singulier, pluriel. Par contre, il arrive maintes fois que genre ne correspond à rien dans son esprit. Voilà pourtant un terme qu'il faut connaître pour appliquer la règle. Il y a plus grave. Demande-t-on à l'élève : Qu'est-ce qu'un adjectif qualificatif ? Montre-moi un adjectif qualificatif dans ta lecture. Construis une phrase ayant un adjectif qualificatif ? C'est le désarroi le plus complet. L'adjectif est confondu avec le nom, le verbe... Bref, il ne sait pas ce que c'est qu'un adjectif qualificatif. Alors n'est-ce pas peine perdue que de lui faire apprendre une règle où il est question d'adjectif, une règle qui demande de trouver un adjectif, qu'il ignore, en rapport avec un nom, qu'il confond parfois avec l'adjectif ! Apprendre une règle sans la comprendre ne conduit à rien. Il est indispensable d'en comprendre d'abord tous les termes. La distinction des mots : nom, adjectif, verbe, prénom... doit précéder, ou au moins aller de pair, avec l'acquisition des règles où il est question de ces mots.

La révision des règles doit être systématique. A la récitation qui suit la leçon de grammaire, il faut rapidement préférer et substituer l'application de la règle dans des cas concrets. Pour varier les exercices, le maître choisit, à son gré, soit quelques phrases dictées ou contrôlées par le procédé La Martinière, soit l'explication de l'orthographe de tels ou tels mots de la lecture, etc... Il n'y a là rien de difficile ni d'original qui mérite de longues explications.

LA DICTÉE

Il nous reste à examiner « l'exercice-dictée » en lui-même.

Exercices d'application

La dictée est rarement aimée des enfants. Ils ont peur... de faire trop de

fautes (la dictée n'a-t-elle pas été inventée pour cela, pensent-ils ?); ils ont peur... des saintes colères du maître qui suivront. Non, la dictée ne doit pas être un exercice qui consiste « à lancer l'élève dans une forêt vierge où le hasard fait plus que le travail et l'intelligence ».

La dictée doit presque toujours être un *exercice d'application*. Il ne viendrait pas à l'esprit d'un instituteur de demander à ses élèves la résolution d'un problème portant sur le périmètre du rectangle avant d'avoir consacré une bonne séance à l'étude du périmètre du rectangle. L'analogie doit être poursuivie en ce qui concerne les relations : vocabulaire, grammaire, dictée. Ne demandez pas à vos élèves d'orthographier correctement un imparfait ou un futur, si auparavant vous n'avez pas étudié ces temps; ne leur demandez pas de distinguer *ses* et *ces*, si vous n'avez pas consacré une explication à cette distinction. Vous n'en êtes en ce début d'année qu'au présent ? Soit, votre texte sera au présent. Lorsque vous aurez étudié quatre ou cinq temps, vous pourrez, alors, mais pas avant, donner un texte où ces temps sont employés.

Exercice « dosé ». — Ne multipliez pas comme à plaisir les occasions de faire des fautes, car ce n'est pas en faisant des fautes que l'enfant apprend l'orthographe. Comme dans toute discipline, il faut de la mesure (doser, graduer, adapter...). Le texte contiendra un petit nombre (huit environ) de fautes *possibles* pour l'élève *moyen*. L'enfant est fier d'avoir triomphé d'une faute qu'il aurait pu commettre. Mais si les difficultés sont trop grandes ou s'il y en a trop, il est submergé et épuisé avant la fin de l'exercice. Les fautes s'accumulent, le laissent indifférent. Après quelques séances, la dictée le dégoûte.

Confiance de l'élève

Il ne faut pas qu'avant de commencer l'enfant se dise : « Oh ! pour moi, je ne sais d'avance, rien à faire, ce sera encore du huit, dix fautes. » État d'esprit déplorable ! Il ne faut pas décourager l'élève, mais bien au contraire lui donner confiance. Il y a un critère — cinq fautes — auquel les enfants sont extrêmement sensibles. Alors dosez, graduez,

adaptez vos textes de telle façon que l'élève à peine « moyen » ait la quasi certitude, acquise par l'expérience des dictées antérieures, qu'il fera *moins de cinq fautes*. (Le bon élève fera une ou deux fautes, le très bon n'en fera pas.) L'objection avancée par les maîtres se devine : « Il nous faudra, diront-ils, choisir des textes qui ne correspondront plus au niveau du cours suivi par les enfants, nous allons être à un étage au-dessous. » Très certainement, si votre classe est faible en orthographe. Mais, encore une fois, ce n'est pas en faisant faire beaucoup de fautes que vous apprendrez l'orthographe à vos élèves. Autrement dit, quoi qu'il en paraisse, si votre cours moyen deuxième est du niveau du C.E.2, ce n'est pas en lui dictant des textes du C.E.P. que vous améliorerez son orthographe et remontrerez son niveau. Vous n'êtes pas dupes, c'est l'essentiel. Il vous restera à augmenter *progressivement* la difficulté de vos dictées, guidé en cela par les progrès des élèves, mais en veillant toujours à ne pas dépasser la limite extrême des cinq fautes pour l'élève à peine moyen.

Le texte

Les remarques ci-dessus conduisent logiquement à dire que *vous ferez* vos textes de dictées en partant de lectures d'exercices d'observations pour les cours inférieurs, et que, très souvent, vous transformerez, simplifierez les textes tout faits que vous avez choisis pour les cours plus élevés. Certes, la valeur littéraire du texte ne doit pas être négligée au point de tomber dans le « petit nègre ». Mais un texte, un passage à l'imparfait peuvent être donnés au présent, sans qu'il y ait grand préjudice pour la valeur littéraire. Un mot trop savant, une expression compliquée, un temps difficile, un accord délicat peuvent, parfois, être remplacés par des équivalents plus simples et au besoin être supprimés sans porter atteinte à l'ensemble du texte. Et si l'explication, la transformation ou l'élimination de semblables difficultés sont impossibles, en tout cas, ne les laissez pas écrire au hasard par l'élève (de telles fautes ne signifiaient rien à l'encontre de l'enfant), mais écrivez bien plutôt ces mots au tableau lorsque vous dicterez et faites-les copier... sans faire de fautes; c'est préférable.

Dictée préparée

Malgré ce luxe de précautions, la dictée préparée ou expliquée sera la règle, tandis que la dictée de contrôle, sans aucune explication, restera l'exception. S'il en était autrement, si la dictée sans préparation ni explication devenait la règle; cela reviendrait à dire que vous contrôleriez sans cesse un enseignement que vous ne donnez jamais. On usera de la dictée de contrôle avec une extrême modération, une par mois au plus jusqu'au cours moyen compris, pour « mesurer » les progrès réalisés et le niveau des élèves. Le rythme ne se précipitera qu'à l'approche des examens.

La préparation

Vous voici en possession d'un texte qui se présente comme un exercice d'application (trois à six lignes au C.E.) sur des notions connues, texte qui offre encore quelques difficultés (6-8) pour l'élève moyen de votre classe. Il reste à expliquer, à préparer cette dictée avec la collaboration des enfants. Au cours E., il est préférable d'écrire le texte entier au tableau. Dans les cours plus avancés, on se bornera à écrire les mots, expressions, phrases à expliquer. Les enfants se sont munis de leur ardoise et d'un morceau de craie pour travailler selon le procédé La Martinière. Le texte est lu une, deux, trois... fois par les élèves. Le maître lit ensuite. Trouve-t-il l'application d'une règle connue ? (Exemple : les fourmis traversent...) Il pose rapidement à un, deux, trois élèves pris au hasard les questions classiques auxquelles ils doivent répondre : promènent ? (verbe promener) qui se conjugue comme ?... son sujet ?... singulier ou pluriel ?... donc promènent ? (exemple les feuilles jaunies...) jaunies ?... se rapporte à ?... masculin ou féminin ?... singulier ou pluriel ?... donc jaunies ? Trouve-t-il un mot d'usage déjà étudié ? Vite, procédé La Martinière : on écrit, lit, épèle ce mot et deux ou trois autres semblables que les enfants auront tôt fait de rappeler. Trouve-t-il un nouveau mot d'usage sur lequel le maître croit utile de s'étendre ? Trouve-t-il une de ces difficultés qu'il n'a pas pu éliminer ? Il passe sans expliquer, ce serait peine et temps perdus, car la difficulté sera écrite demain au tableau.

Demain, parce que la dictée proprement dite ne suit pas *immédiatement la préparation*. La dictée sera donnée *demain* au plus tôt. En effet, lorsque la dictée suit immédiatement la préparation, la mémoire immédiate, sorte d'écho, de reflet, est seule en jeu. Les résultats obtenus sont ainsi généralement bons, mais ils sont trompeurs, car le souvenir ne se conserve pas. Il faut laisser s'effectuer une certaine maturation mnémonique. C'est pourquoi vous préparez *aujourd'hui* la dictée que vous ferez *demain*. Ceci est, à notre avis, une des causes premières du succès dans l'enseignement de l'orthographe par la dictée.

« L'atmosphère »

Si vous êtes convaincu de l'importance de la dictée, il faut que par votre attitude, votre regard, votre voix vous fassiez sentir à vos élèves tout l'intérêt que vous portez à cet exercice. On ne donne pas une dictée en traçant au tableau la carte de géographie pour la leçon suivante, ni en répondant à la dernière note de service de M. l'Inspecteur. La dictée est un exercice essentiel qui exige toute l'application du maître et des élèves. Dicter *avec expression et lentement*. N'allez pas trop vite, car les enfants essaieront toujours de suivre et ceci au détriment du soin, de l'écriture, de la réflexion.

Apprendre à relire

Lorsque vous avez relu, vous lancez le traditionnel : « Relisez-vous ! » Quelle expression impropre ! « Relisez-vous ! » L'élève, en effet, va se relire, c'est-à-dire lire une deuxième, une troisième fois ce qu'il a écrit. Certes, la re-lecture est capable de déceler les fautes antiphonétiques. Mais vous attendez davantage. Au fond, vous désirez que l'enfant procède à une rapide analyse du texte. Vous invitez l'enfant à rechercher les noms, les adjectifs, les verbes... leur genre, leur nombre, etc. Voici l'habitude que vous voulez donner à l'enfant. Plus exactement, voici l'habitude qu'il faudra *créer* chez l'enfant. Au lieu de : « Relisez-vous », devrait-on dire : « Analysez la dictée ! » mot trop savant et trop complexe. Aussi est-il préférable, tout au moins au début, d'avoir recours à des

procédés qui amènent à l'analyse sans en prononcer le mot. Selon le niveau grammatical des enfants, demandez-leur d'écrire un *n* au-dessus des *noms*, un *a* au-dessus des *adjectifs*, un *v* au-dessus des *verbes*, un *s* au-dessus des *subjects*, etc., et puis de relier comme il convient ces différentes lettres. (Si vous préférez, faites souligner en bleu, rouge... telle ou telle espèce de mots que vous avez choisie.) Vous obligez ainsi l'enfant à effectuer l'analyse rapide désirée. La re-lecture réfléchie, éducative, profitable ne sera « plus bâclée » en une minute. Persévérez jusqu'à ce que l'habitude soit prise, créée, jusqu'à ce que l'enfant ait compris la signification de : « Relisez-vous ! » Avec les moins doués, avec les plus rétifs, cela durera peut-être jusqu'au C.M.2. Qu'importe, si le succès est au bout.

La correction

Le texte est découvert, ou mis à la disposition des élèves pour la correction qui suit *immédiatement*. L'enfant corrige *sa dictée à l'encre de couleur*, écrit en marge ou au-dessous les mots qu'il a mal orthographiés et note sur *son carnet individuel* les fautes qui lui sont particulières, c'est-à-dire celles faites à des mots d'usage que vous n'aviez pas cru nécessaire d'expliquer lors de la préparation. Les fautes de règles seront expliquées oralement ou par écrit, mais toujours en s'appuyant sur le texte de la dictée.

Ce n'est pas tout; de son côté, le maître notera, sur sa préparation, en marge du texte, combien d'élèves ont fait : zéro faute, une faute, deux fautes, etc.

Exemple : 0 : 9 ; 1 : 3 ; 2 : 6 ; 3 : 3 ; 4 : 4 ; 5 : 4 ; 6 : 1 ; 7 : 1 ; 9 : 1.

Il fera la moyenne générale des fautes. Celle-ci ne devra pas dépasser quatre fautes. S'il en était autrement, il faudrait en déduire ou que la dictée était trop forte ou qu'elle a été mal préparée. (Je ne crois pas qu'il faille atteindre cinq fautes comme moyenne générale; en effet, cela reviendra à dire, en gros, qu'à tout élève ayant fait zéro faute correspond un élève ayant fait dix fautes; ce qui est trop.) S'il préfère, au lieu de calculer la moyenne générale, le maître s'assurera que les trois quarts de ses élè-

ves ont fait quatre fautes ou moins de quatre fautes. Les deux procédés donnent en fait des résultats à peu près identiques. Le maître notera encore les mots non expliqués qui ont donné lieu à de nombreuses fautes et les règles qui n'ont pas été correctement appliquées. Ces annotations seront précieuses s'il désire, une autre année, redonner le même texte. Le maître aura ainsi une idée précise du niveau de la dictée. Il connaîtra d'avance, et à peu près à coup sûr, les difficultés sur lesquelles il est nécessaire d'attirer l'attention des élèves. Enfin, les résultats obtenus et rapprochés lui permettront de comparer le niveau des élèves des différentes années.

*

**

Les « procédés » ci-dessus ont été appliqués dans une classe à tous les cours, puis dans une classe à un seul cours. Ils sont aujourd'hui appliqués dans plusieurs écoles de la circonscription. Leur emploi, même

pendant une seule année, donne des résultats extrêmement satisfaisants, souvent inespérés. Chez les élèves la crainte, le dégoût de la dictée disparaissent; une amélioration très sensible de l'orthographe est toujours constatée.

R. SÉRAMY.

N.D.L.R. — Nous aimerions, sur cette importante question de l'orthographe, recevoir les observations de nos lecteurs, les comptes rendus d'essais d'orthographe « sur mesure », l'amélioration apportée par les pratiques comme l'imprimerie, les fiches de rectification d'erreurs individuelles. Ce serait rendre un grand service à tous que d'arriver à une « technique » d'apprentissage de l'orthographe qui permette plus tôt aux enfants d'écrire leur langue avec sûreté et allège le travail de correction du maître. Un obstacle serait alors franchi, en attendant que la réforme de l'orthographe (mise à l'étude par la Commission Langevin) ne vienne enlever aux maîtres un gros souci.

Observations sur des expériences de lecture

Quelques observations sur des expériences de lecture globale faites au cours des dernières conférences pédagogiques peuvent n'être pas dénuées d'intérêt.

Dans chaque centre un groupe d'élèves de cours préparatoire avait été réuni. Les enfants étaient, en général, âgés de cinq ans et demi à six ans et demi. Quelques retardés, peu doués, atteignaient ou dépassaient sept ans. La plupart avaient fréquenté, l'année précédente, une classe enfantine ou maternelle. Depuis le 1^{er} octobre, ils recevaient l'enseignement de la lecture par les méthodes traditionnelles; ils savaient écrire et assembler plusieurs lettres.

Un matériel des plus sommaires devait être utilisé : un tableau noir, du papier, des crayons.

Les enfants furent invités à raconter quelque chose les ayant intéressés ou amusés. Ils se trouvaient évidemment dans des conditions peu favorables, questionnés par un inconnu, au milieu d'une assistance nombreuse, dans une salle peu familière.

Tout de suite, les élèves venant des classes maternelles se distinguèrent par leur manière assurée de s'exprimer. Les exercices de langage avaient été profitables. Et c'est là un fait dont l'importance ne peut échapper. L'âge normal de la lecture est celui où les enfants ont une possession suffisante du langage parlé. Ils ne peuvent désirer acquérir un nouveau moyen d'expression, utiliser des signes conventionnels, que s'ils savent faire connaître verbalement

leurs désirs, leurs observations, leurs sentiments, et aussi comprendre ce qui se dit autour d'eux. Ceci est une évidence, mais elle est parfois perdue de vue lorsqu'on s'applique à enseigner les éléments de la lecture à des petits au développement mental retardé et au vocabulaire indigent.

Si le récit d'une courte histoire n'était pas spontané, il était facile de mettre les enfants à l'aise en évoquant leurs intérêts : leurs jeux, leurs animaux familiers, etc. C'est ainsi qu'on obtint des détails sur une auto mécanique, un jeu de construction, le petit camion dans lequel Jacques met de la terre, la petite ferme et ses moutons de Christian, le lapin gris qui aime les feuilles de choux, la poule blanche qui a pondu un bel œuf, etc. Dès la glace rompue, les enfants s'animent, et c'est à qui racontera son « histoire ». Ils sont dans leur monde familial; nul texte rédigé par un adulte ne va leur être imposé.

Il leur est demandé de choisir eux-mêmes l'histoire préparée. Ils la répètent plusieurs fois, puis il leur est proposé de l'écrire.

Sur des petits rectangles de papier (disons « étiquettes », comme il est d'usage en globale) les mots sont écrits l'un après l'autre. Et tout de suite une surprise : ni Jacques, ni Francis, ni Christian ne savent écrire leur propre prénom; ceci est une indication pour les maîtresses qui désirent employer une méthode active.

Il est demandé aux enfants de chercher d'abord à écrire seuls chacun des mots ou, tout au moins, les éléments connus. Le mot est finalement mis au tableau et recopié.

Une remarque. Les mots furent écrits au tableau en script. Dans deux cantons, les élèves qui sortaient d'excellentes classes maternelles, les reproduisirent en belle cursive. Les débutants et les moins intelligents copièrent le script lettre par lettre; ce fut lent, mais ils y arrivèrent.

Il semble donc que l'écriture script puisse donner des résultats immédiats avec tous les élèves, même les moins doués. La cursive demande un plus long apprentissage.

Pour les exercices de reconnaissance de mots, un élève interrogea ses camarades, leur demandant de trouver un

mot parmi les étiquettes ou de nommer un mot montré au tableau, jeu où le démonstrateur se garda d'intervenir. Puis on passa aux jeux par groupes de deux élèves, chacun tour à tour cherchant à prendre son camarade en défaut. Il n'y avait plus à s'occuper des enfants ni se soucier de les surveiller. L'assistance put entamer une discussion pédagogique sans les déranger. Dans une classe à plusieurs cours il eût été possible de s'occuper d'une autre division.

Comme contrôle, il fut demandé de composer avec les étiquettes une phrase nouvelle, par exemple avec : « *Francis joue avec des pions; il fait une petite maison* », de former : « *Francis fait une petite maison avec des pions.* »

Mais les exercices de reconnaissance de mots ne sont que la partie la moins importante de la pratique de la méthode globale; l'essentiel réside dans les exercices d'analyse et de synthèse. C'est dans la méconnaissance de ce fait qu'il faut chercher la cause des déceptions de nombreuses maîtresses ayant fait d'honnêtes tentatives de globale.

Les élèves furent invités à choisir un mot du texte qui leur semblait difficile, qu'ils désiraient étudier. Cette épreuve fut assez curieuse; spontanément les enfants choisirent un mot où une difficulté qu'ils ignoraient les avait intrigués. Serait-il donc possible de faire confiance à l'initiative des petits, à leur désir d'apprendre une fois provoqué? Mais où va-t-on, a-t-il été demandé, si l'on renonce à la belle progression composée dans les manuels par les pédagogues? C'est l'abandon au hasard, l'absence de méthode, la marche tâtonnante, l'aventure et l'incertitude...

Il est à remarquer que si l'on feuillette un certain nombre de manuels on ne trouve aucune progression type des difficultés. Après l'étude des voyelles un manuel commence par la lettre *n*, un autre par *r*, un autre par *v*, etc.

Le son « ou » se trouve dans l'un après quelques pages, dans un autre après une trentaine.

Les sons « au » et « eau » figurent parfois dans un premier livret, parfois dans un second...

Pour quelles raisons faut-il placer l'étude de *f* avant celle de « oi », ou inversement?

Et, dans cette incertitude, qu'y au-

rait-il de catastrophique de substituer à l'autorité d'un auteur de manuel le désir d'apprendre des petits écoliers ?

Les mots choisis n'auraient pas paru tentants dans une classe employant la méthode traditionnelle depuis trois semaines : *joue* — *petite* — *maison* — *dedans* — *ficelle*.

Il appartenait aux enfants de décomposer leur mot après l'avoir prononcé plusieurs fois en articulant nettement, puis de déterminer dans l'un des fragments ce qui leur paraissait nouveau ou mal connu. Leur choix ne fut pas si mauvais : *j* dans *joue*; *p* dans *petite*; *ou* dans *moutons*; *an* dans *dedans*; *elle* dans *ficelle*.

Il fut d'abord recherché si ces difficultés se retrouvaient dans d'autres mots du texte. Puis commença le jeu des devinettes : il fallait trouver des mots contenant le son étudié et, si possible, les écrire sans être aidé.

Je vois encore le petit bonhomme qui dit à ses camarades : « *Je le tiens dans la main; je ramasse une pierre et...* » Il fit un geste de visée et de détente compris de tous. Le son « *an* » venant d'être étudié, l'on savait écrire « *lan* » et « *pi* »; un peu de secours et « *lance-pierre* » fut formé. Soudain, une découverte : la terminaison « *erre* » que l'on ignorait se trouvait dans le texte : « Il met de la *terre dedans*. »

Est-il possible, en s'appuyant sur ces courtes expériences, de tracer l'esquisse d'une méthode ?

Les enfants recopieraient le texte du jour avec le plus de soin et de goût possible en utilisant à leur choix le crayon noir, les crayons de couleurs, la plume, le pinceau, voire l'imprimerie si la classe en possède le matériel. Ils illustreraient ce texte.

Ils recopieraient également la lettre ou la difficulté étudiée ainsi que les

mots trouvés en application. Par exemple :

AN : *dan* — danse;
lan — lance-pierre;
lam — lampe.

Lorsque, dans des exercices ultérieurs, de nouveaux mots contenant cette difficulté seraient rencontrés, ils seraient ajoutés à la liste. Une fiche spéciale pourrait même être réservée à l'étude de sons d'écritures différentes comme les *in*, *ain*, *ein*, *un*, *um*, etc.

Il n'y aurait pas à se presser, un même texte pouvant donner lieu à des exercices variés plusieurs jours de suite. Chaque élève se constituerait son album de lecture, collection personnelle permettant des recherches et des rapprochements.

Rien n'empêcherait d'ailleurs, au bout d'un certain temps, à titre de récréation et récompense, de mettre entre les mains des élèves l'un de ces manuels modernes, si joliment illustrés, contenant des textes agréables et accessibles aux petits. Les déchiffrer, les comprendre deviendrait alors un plaisir.

Et rien n'empêcherait non plus d'assurer les acquisitions par les exercices scolaires classiques : exercices à trous, petites dictées, etc...

Ces modestes expériences ont permis de constater, une fois de plus, qu'on ne fait jamais appel en vain à l'activité, à l'initiative, à l'insatiable désir d'apprendre des petits.

Dans certains centres les enfants ont été tenus plus d'une heure... Ils ont déclaré n'avoir éprouvé ni fatigue ni ennui. Peut-être était-ce par politesse... Et ceci prouverait au moins que nos jeunes écoliers sont bien élevés.

H. FARON.

La valeur éducative de l'histoire locale (fin)

De cette base part la « résurrection du passé », œuvre d'imagination. A cette imagination toutefois, les pierres, les textes et les conditions mêmes de la vie au cours des siècles, imposent de sévères limites. Le rapprochement avec ce qui est, la recherche prudente et réfléchie des ressemblances et des différences disciplinent l'évocation. Sur ce plan tout aussi éducatif que le précédent, s'exercent de nouvelles facultés. L'aptitude à « réaliser » une scène d'autrefois par le développement de quelques lignes d'un règlement désuet, d'un statut de corporation, d'un article de charte de franchise : le rassemblement à l'aube, sous l'œil vigilant du pâtre, des bestiaux d'une paroisse et leur départ pour la forêt proche aux bruits discordants des sonnaillies; une vue de la route qu'animent marchands et pèlerins allant aux foires, ou lointaines ou voisines, suivant le « Chemin des Roumieux » ou celui de Saint-Jacques, tournant leur fervente piété vers saint Martin de Tours ou Notre-Dame du Pays Chartrain. Une imagination disciplinée anime le châteaueau Renaissance d'une foule aux brillants costumes, dans un décor où se conservent les plus belles œuvres d'un Jean Goujon ou d'un Germain Pilon; avec Philibert de l'Orme (*Premier tome de l'architecture de 1567*) et sur les terrasses d'Anet, vieilles de plus de trois cents ans, l'enfant saisit le plaisir des belles vues qui sont autour des logis, il entend trompettes et cornets, il fixe aux jours de réjouissances feux d'artifice et colloques aux flambeaux (1). Le cadre de pierre, les tapisseries et les œuvres sont là pour soutenir et guider ce retour au passé.

Sur ce même plan, l'élève rencontre l'élément affectif de l'histoire et il cul-

tive sa puissance d'émotion, de pitié ou d'enthousiasme. Des ruines, de vieux documents, servent des reconstitutions qui transforment un paysage et montrent ce qu'il fut lorsque le paysan l'animait de ses chants, de son travail et de ses espérances; de nombreux textes témoignent de la peine des hommes; la recherche de filiations paternelles ou maternelles est source de « résurrection » émouvante et grave. La résonance est d'autant plus profonde qu'on parle du pays natal, des hommes qui y ont vécu et qu'on remonte une lignée de lointains ancêtres. Du document à la vie, du présent au passé pour soutenir l'imagination en ce curieux voyage, le milieu local offre encore le jeu vivant et spontané des différences et des analogies.

Il y a plus de six cents ans, un scrutin à trois degrés, où successivement intervenaient les cent vingt, les quarante et les douze premiers bourgeois de Dreux, désignait le premier magistrat de la ville. Est-ce le mode d'élection actuel? Quelle proportion de la population représente maintenant le nombre des électeurs au conseil municipal? Par quoi se distingue ici la commune médiévale de la commune moderne? (1)

1429. La Beauce et le Val-de-Loire sont zone-limite entre deux royaumes; Français et Anglais s'y affrontent et de nombreux frontaliers favorisent les troupes de Charles VII. N'en fut-il pas ainsi, pendant les dures années de l'occupation allemande, au voisinage de ce que l'armistice de 1940 appela la « ligne de démarcation »? (2)

Pour une même région de grande culture, quels traits distinguent l'exploitation agricole de 1789 de l'exploitation moderne?

Des parallèles de ce genre renforcent les « images » puisées aux sources de

(1) *Méthodes Actives*, n° 2, novembre 1947.

(1) *Ibid.*, n° 4, mai 1946.

(2) *Ibid.*, n° 3, décembre 1946.

l'histoire, ils développent l'aptitude à comparer soutenue par l'observation du monde familier; ils conduisent à la synthèse historique, plan supérieur de la connaissance où convergent tous les éléments qui ordonnent le passé.

A ce troisième stade, l'Histoire fait directement appel à la réflexion et au jugement, car elle devient explicative. Le maître y amène l'enfant lorsque, au cours d'une promenade ou en présence d'un document tiré du milieu local, il suggère par un ensemble de questions précises et logiquement enchaînées, la liaison des événements, l'interpénétration des facteurs politiques, économiques et sociaux, la succession, relativement prévisible, des causes et des effets.

La charte octroyée à la ville de Chartres, en 1297, par Charles, comte de Valois, d'Alençon, de Chartres et d'Anjou, ne régle-t-elle pas d'anciens démêlés entre le comte et ses sujets? Le comte ne réserve-t-il pas la plupart de ses droits et les franchises chartraines ne s'en trouvent-elles pas ainsi très limitées? L'acte est-il purement bénévole? Quelle place reconnaît-il à la commune de Chartres dans la hiérarchie féodale? Cette place est-elle celle de toutes les communes? Pourquoi ces différences? (1)

Bien des documents se prêtent à des questionnaires de ce genre; complétés de cartes et d'illustrations, ils soutiennent l'effort de compréhension et de raisonnement.

Aux trois étapes de la connaissance historique, et pour des fins éducatives, l'Histoire locale convie l'éducateur à l'exploitation de ses ressources. Qu'il s'agisse d'éveiller l'esprit d'observation, de discipliner l'imagination ou d'exercer la réflexion et le jugement, elle offre au maître des éléments de travail d'une inestimable valeur; elle introduit dans l'enseignement de l'Histoire les meilleures des méthodes actives.

*
**

A un autre titre encore, elle mérite la place que lui reconnaissent les programmes officiels.

(1) *Méthodes Actives*, n° 5, juin 1946.

Qui veut se représenter l'idéal de la France à la veille de la Révolution ne peut que consulter avec profit les cahiers de doléances de sa petite commune. Partout se formulent les mêmes vœux, et ces documents sont l'écho, en cette fin du XVIII^e siècle, des profondes espérances du pays. De la paroisse au chef-lieu de bailliage, puis de ce chef-lieu à l'assemblée des États à Versailles, il est aisé de suivre l'histoire de cette grande consultation nationale.

Que vont devenir, à Chartres, par exemple, les plaintes de telle petite paroisse de Beauce contre le droit de garenne et le droit de colombier? Les députés du Tiers en cette ville vont-ils les retenir? L'unanimité se fera-t-elle entre les représentants des trois ordres au centre du bailliage? Les États généraux essaieront-ils de réaliser les réformes nécessaires?

Un simple document d'Histoire locale peut amorcer l'étude d'une importante question d'Histoire générale et, pour des enfants, en accroître considérablement l'intérêt par la mise en œuvre d'un cadre connu. Le château d'Anet, à qui l'observe directement, offre la synthèse de la plupart des traits essentiels de la Renaissance architecturale française; il introduit naturellement un chapitre capital de notre histoire de l'art.

Inversement, une question d'Histoire générale peut être confrontée, par une marche différente de l'esprit, à quelques faits d'Histoire locale dont les éléments humains et pittoresques sont autant de moyens de susciter l'intérêt, soutenir l'attention, fixer les souvenirs. La politique religieuse d'un Louis XIV s'inscrit dans les abjurations individuelles ou massives des protestants à l'état civil des paroisses, dans les comptes rendus d'officiers de troupe sur l'efficacité des dragonnades et parfois même dans quelques pièces d'archives où vibre l'émouvante protestation d'une conscience que torture l'angoisse du parjure. L'organisation politique sociale et économique au Moyen-Age se concrétise et se résume sommairement dans tel acte d'aveu et de dénombrement (1). La double crise alimentaire et financière qui marque les années cruciales de l'é-

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

poque révolutionnaire trouve son illustration dans maintes pièces, témoins de nos archives municipales ou départementales.

Sous cet angle une étude d'Histoire locale n'est qu'une question d'Histoire générale posée aux témoignages que fournit un champ d'expérience restreint (Marc Bloch).

Comme toute science, l'histoire, même élémentaire, use en outre d'un vocabulaire, ou général ou particulier à chaque grande période, dont les termes essentiels doivent être parfaitement compris, chacun correspondant à une réalité, à un fait précis et caractéristique. De ce point de vue, l'Histoire locale apporte ses documents-clés (quelques statuts de corporation, une charte de commune, un acte d'affranchissement de serfs, un chef-d'œuvre de l'art, quelque ordonnance d'un intendant de justice, police et finances, etc.) auxquels il est rationnel de se reporter toutes les fois qu'une mémoire infidèle et une imagination déformatrice risquent d'ofusquer le sens exact du mot, soutien et symbole de l'idée.

Qu'elle « réalise » un vocabulaire, qu'elle serve d'introduction à une étude d'ensemble ou qu'elle illustre cette étude d'exemples démonstratifs, l'Histoire locale s'allie étroitement à l'Histoire générale; elle l'éclaire et la complète.

A cette fin, le cadre communal est toutefois le plus souvent d'une extrême indigence; il l'est également lorsque le souci des méthodes actives demande l'utilisation directe des documents; il ne permet dans la plupart des cas qu'une très modeste initiation aux choses du passé. Force est donc de l'étendre « aux communes voisines », au « pays » des alentours, au département ou aux régions naturelles qui le constituent. Celles-ci se rapprochent chaque jour davantage du plus petit des villages qu'elles

englobent par la facilité des communications. Des origines aux temps modernes, elles furent, par ailleurs, la base territoriale des principaux faits de l'Histoire; les particularismes locaux ne sont en réalité que des particularismes régionaux, conséquence d'une sorte de déterminisme géographique dont l'homme ne réussit jamais à s'affranchir complètement, et l'Histoire elle-même confirme ce point de vue : une marche frontière n'a pas la même destinée qu'une zone de passage, les plaines sont plus fréquemment dévastées que les hautes terres de refuge. Le terme *Histoire locale* ne doit pas être pris dans un sens trop étroit; le département marque une limite commode et raisonnable qui circonscrit la recherche essentielle des moyens d'enseignement et des instruments de travail susceptibles de rendre plus éducative et plus vivante l'Histoire nationale. Faire l'histoire d'un département n'importe pas en soi, encore moins faire l'histoire d'une province, seule compte la qualité des matériaux recueillis pour donner l'intuition du passé, servir une méthode, enrichir de détails précis et évocateurs l'Histoire de la France.

*
**

La moisson reste à faire; en beaucoup d'endroits, elle n'est qu'amorcée. Nous l'avons tentée pour Seine-et-Marne (1) et nous remercions le directeur de cette Revue de nous permettre, ici même, la poursuite d'une expérience qui doit renouveler, partiellement du moins, notre pédagogie de l'enseignement de l'Histoire.

L'effort mérite d'être poursuivi parce qu'il est rationnel et qu'il répond aux vœux mêmes du législateur.

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

(1) « L'Histoire vivante. » *Essai de Méthode Active.* « Brie et Gâtinais ». Éditions Bourrelier.

Les méthodes actives au C. C. et l'enseignement des sciences

On parle beaucoup des méthodes à employer dans les classes élémentaires, mais il est rare qu'on donne des conseils pédagogiques aux maîtres chargés de l'enseignement dans les classes qui suivent le C.E.P. Chaque maître a donc sa méthode personnelle. Je n'ai pas la prétention d'innover en la matière, d'apporter une sorte de panacée, mais j'aurai atteint mon but si les exemples de leçons qui suivent fournissent à mes collègues un aperçu de ce qui peut être réalisé dans une classe de C.C. en employant les méthodes actives. Elles peuvent être adaptées à l'âge, au niveau intellectuel et aux programmes de ces classes. Elles permettent également de vaincre une difficulté actuelle importante : obtenir un même manuel pour tous les élèves.

D'abord on peut supprimer totalement les notes prises en cours, ou le plan dicté, de même que tout ou partie de l'exposé, en demandant à l'élève un effort personnel plus grand que dans la méthode traditionnelle. Pourquoi dire dans le détail tout ce que l'élève peut découvrir par lui-même dans n'importe quel manuel ? On peut donc simplement exposer un point difficile, ou insister sur un fait caractéristique, ou donner une explication qu'on ne trouve pas dans les livres en service dans la classe. Le temps ainsi récupéré peut être utilisé à un contrôle plus sérieux, portant sur toute la classe, à des occupations plus actives pour les élèves, à des applications numériques des lois et phénomènes étudiés.

Pour cela, après chaque leçon, l'élève sera muni d'une fiche de travail. Cette fiche ne doit pas remplacer le manuel, au contraire, elle devra obliger l'élève à se servir d'un ou plusieurs livres. En répondant aux questions posées, en effectuant les recherches et les comparaisons demandées, il fait un travail personnel autrement attrayant que la copie des notes prises en cours, car c'est lui qui fait la leçon. En général, il apporte à ce travail plus de soin, plus d'attention qu'à la copie fastidieuse des notes : il a l'impression de découvrir et non d'enregistrer. Ceci plaît aux jeunes gens. Certains, curieux, avides de savoir, cherchent des compléments sur les sujets étudiés dans d'autres livres ou des revues

traitant de ces questions. D'autres se constituent un matériel scientifique personnel et réalisent beaucoup d'expériences qu'ils ont vues en classe et même des nouvelles qu'ils imaginent. Ils acquièrent ainsi le goût de la recherche.

Comment conduire une leçon de sciences au C. C. ?

1° *Contrôle du travail donné sur la leçon précédente.* On peut procéder ainsi :

a) Interrogation écrite : trois ou quatre questions choisies avec soin, courtes, dégageant l'essentiel de la leçon. La rédaction ne doit pas demander plus de dix minutes.

b) Contrôle du travail écrit sur le cahier. Le maître circule dans la classe, voit tous les cahiers, en relève quelques-uns qui seront corrigés et notés.

c) Interrogations orales. Le maître pose une question. Il désigne un élève qui doit répondre sans se servir de ses notes. Tous sont susceptibles d'être interrogés sur un point quelconque de la leçon. Tous sont tenus en haleine. Des erreurs sont rectifiées par les élèves sur les cahiers, des compléments sont ajoutés et, le plus souvent, nouvelles explications, rectifications ou compléments sont fournis par les élèves eux-mêmes. Le maître dirige le travail auquel tous participent. La correction collective des exercices d'application se fait au tableau noir.

2° *Préparation du travail de la semaine :*

a) Le maître présente le travail, le rattache à des notions acquises antérieurement ou à des questions d'actualité. Il fait

pressentir le phénomène essentiel, ou la loi générale que l'on pourra dégager, laissant de côté tout ce que l'élève peut acquérir lui-même et qui lui sera demandé en travail personnel.

b) Il réunit les élèves autour de la table à expériences. Ceux-ci sont associés activement au travail. Ils sont conviés à réaliser certaines expériences, à faire fonctionner les appareils, à expliquer les phénomènes, à rechercher les causes d'erreurs, à mesurer, peser, calculer. Le maître dirige le travail, donne des conseils, complète les explications, fait dégager les lois. Là encore toute la classe participe au travail constructif.

3° Travail de l'élève après la leçon :

Une fiche de travail est remise à chacun. Elle comprend un travail d'acquisition de connaissances, des questions de réflexion et d'intelligence, des exercices d'application et de calculs numériques chaque fois que la leçon s'y prête. Elle peut comporter aussi des schémas, des explications, des références facilitant le travail des élèves.

Exemple

Chimie, 4^e année. — L'acide acétique. Leçon à faire uniquement sous la forme expérimentale. Deux expériences importantes : celle de la cristallisation et fusion expliquant l'état de surfusion, et celle de l'électrolyse pour faire comprendre le groupement des atomes et la formule $\text{CH}_3\text{-CO}^2\text{H}$.

FICHE DE TRAVAIL

Études : 1. On dit que l'acide acétique est cristallisable. Pourquoi ? Dans quel état physique se trouve-t-il lorsqu'il est liquide en-dessous de 17° ?

2. Résumez l'action de la chaleur sur l'acide acétique.

3. Résumez les propriétés chimiques principales de l'acide acétique et écrivez les équations des réactions. Croquis des appareils utilisés.

a) Action sur les réactifs colorés.

b) Action sur la soude, sur la chaux éteinte. Tirez-en une conclusion.

c) Action sur quelques métaux (zinc, fer, cuivre, plomb).

d) Action sur la craie. Montrez qu'on retrouve là une application des lois de Berthollet.

e) Action du courant électrique.

4. La synthèse de l'acide acétique est basée sur le principe suivant :

a) On hydrogène de l'acétylène pour obtenir de l'aldéhyde.

b) On oxyde l'aldéhyde pour obtenir l'acide acétique.

Écrivez les équations des réactions. C'est par ce procédé qu'on fabrique de grandes quantités d'acide acétique.

5. L'acide du commerce est souvent obtenu par distillation du bois. Croquis schématique de l'appareil industriel. Résumez, en un tableau, les divers produits obtenus dans cette distillation.

Réfléchissons. 1. Dans la molécule d'acide acétique il y a quatre atomes d'hydrogène. Ces quatre atomes ont-ils des propriétés identiques ?

2. Nous avons vu qu'un métal est mieux attaqué par les vapeurs d'acide que par l'acide lui-même. Pourquoi ?

3. Dans l'électrolyse de l'acide acétique, on obtient sur l'anode un mélange d'éthane et de gaz carbonique. Comment pourrait-on obtenir de l'éthane pur ?

4. Revoyez la fabrication du charbon de bois dans les forêts. Quelles richesses perd-on par ce procédé ?

5. Nous avons déjà employé les termes « esprit de sel », « esprit de vin », « esprit de bois ». Donnez le nom chimique de chacun de ces corps. Par distillation du bois, on obtient de l'alcool méthylique et de l'acide acétique. Pourquoi donne-t-on le nom « d'esprit de bois » au premier et non au second ?

6. En allumant un feu de bois, si le tirage est mauvais, une abondante fumée se dégage, on assiste à une véritable distillation du bois. Quels sont les produits principaux qui composent cette fumée ?

7. Recherchez ce qui fait l'importance industrielle de l'acide acétique (depuis les acétates, jusqu'à la rayonne, les films ininflammables et l'imperméabilisation des toiles d'avion).

Calculons. On doit verser 20 cm.³ d'une solution normale de soude sur 10 cm.³ d'une solution d'acide acétique, additionnée de tournesol, pour obtenir le virage à la teinte sensible.

1. Calculer le poids d'acide acétique contenu dans un litre de solution.

2. Calculer le poids d'acétate de sodium formé.

Les élèves ont un travail considérable, objectera-t-on ? — C'est exact, celui qui veut faire son travail consciencieusement ne doit pas perdre son temps. Mais il est guidé, encouragé parce qu'il comprend, et, lorsqu'il a terminé sa fiche de travail, il sait sa leçon.

E. AUDUGÉ,
Professeur C. C.

Liberté d'expression et connaissance de l'enfant

Que l'on compare l'attitude de l'enfant dans ce devoir, ramassé dans une classe au hasard d'une inspection et la façon dont se montre à nu la vraie mentalité enfantine, si on lui permet de s'exprimer :

Devoir de rédaction de Cécile R..., 11 ans.

— Je courais vers ma petite amie qui répétait sa leçon. Jeanne répétait sans cesse : « *Les vêtements doivent être maintenus en parfait état de propreté* », puis, fermant son livre, elle essayait de réciter cette phrase. Jeanne savait les deux premiers mots, mais le reste était à venir. Voyant qu'elle ne pouvait pas se rappeler, elle ouvrit son livre et lut d'un trait cette phrase si compliquée. Jeanne se mit à réciter cette leçon, mais rien ne pouvait venir, tout était déjà parti. Jeanne en colère jette son livre qui tombe dans un coin de la chambre, les pages toutes froissées. Je me levai et je ramassai le livre, je m'assis près de Jeanne et je lui fis comprendre que son emportement n'était pas beau. Je pris le livre de sciences et je lui dis qu'elle lise la leçon pour pouvoir comprendre le résumé. Jeanne fit ce que je lui avais dit de faire et apprit son résumé au bout de dix minutes. Mon amie me remercia de lui avoir fait voir sa sottise et me jura de ne plus se laisser aller à un emportement comme celui du matin pour une petite leçon facile.

Qu'a appris le maître sur ce que pense la jeune Cécile ? Son devoir montre de belles pensées inspirées par les leçons de morale de la classe et elle écrit ce qu'on souhaite qu'elle écrive, mais quelle part d'elle-même a-t-elle mis dans cette histoire inventée selon le canevas proposé et déroulée suivant le plus pur conformisme scolaire ? C'est un devoir de style, sans plus, mais l'enfant n'exprime rien.

Quelle différence avec la naïve franchise de ces deux petits textes, écrits par un jeune garçon :

Le rat. — Une fois, on allait aux pommes de terre. Maman m'a dit : « Va donc avec ton papa ! » J'ai répondu « oui » et je

suis parti. Le René a tué deux souris. Il avait trouvé aussi un rat, mais il ne l'avait pas dit et il l'avait fourré dans le sac des quatre heures. Quand j'ai voulu ouvrir le sac, je me suis sauvé au bout du champ parce que le rat mordait et je n'ai pas mangé mon goûter parce que ce n'était plus bon.

La noce. — Un jour, maman m'a dit qu'elle allait faire opérer la Françoise, mais ce n'était pas vrai, elles allaient à la noce, et moi j'ai trouvé le temps long pendant deux jours. Quand elle est revenue elle m'a rapporté un paquet de bonbons et un gâteau. J'ai mangé tout le gâteau et je lui ai dit que c'était le chat.

Il ne s'agit pas de comparer les textes, écrits par des enfants d'âge très différents, mais de voir que, si l'on ne peut rien tirer du premier, sage et correct, les deux autres pourraient être riches en enseignements pour la famille de F.M., un garçonnet de six ans, à qui il serait bon de ne pas raconter des mensonges ! C'est un des avantages de la liberté d'expression de fournir au maître des renseignements précieux sur la mentalité, les idées, les goûts de ses élèves et, pour aider l'enfant dans la voie difficile de l'éducation morale, ne faut-il pas commencer par le connaître ?

Lors d'un stage récent, des instituteurs furent frappés par la mentalité des enfants dans une école de la côte. On proposait à ces enfants d'écrire un roman dont ils choisiraient librement les personnages et les épisodes : ce fut l'histoire de deux orphelins (*pas de contrainte familiale, goût du mélodrame*) qui, las de voir les autres enfants jouer librement de l'autre côté du mur d'enceinte, s'évadent de l'asile où ils étaient gardés (*aspiration à la liberté*), s'enfoncent dans une épaisse forêt (*nature sauvage sans contrainte sociale*) et déjouent les recherches du directeur et de la police qui les recherchent (*revanche des enfants sur le social*) ; après une poursuite

mouvementée où les gendarmes perdent finalement leur trace (*toujours l'autorité et la contrainte en défaut*), ils arrivent de nuit au bord de la mer, s'emparent d'une barque et fuient sur la mer (*encore la liberté totale*)... et le récit continua ensuite sur le même thème. Ces enfants, qui avaient fait preuve pendant leur travail de création d'une concentration d'esprit telle qu'ils avaient totalement oublié les visiteurs tassés dans le fond de salle, s'exprimaient avec une complète liberté et, en racontant l'histoire des deux orphelins, en les chargeant de défauts (et de disgrâces physiques même), se libéraient eux-mêmes des contraintes qui journallement pesaient sur eux. Au bout d'une heure et

demie, les stagiaires avaient tous l'impression d'avoir beaucoup appris sur les façons de voir et de juger de ces enfants (ce qui, évidemment, n'était pas le but de leur visite) et tous sentaient comment il faudrait agir avec ces esprits déjà révoltés et anti-sociaux, qui avaient appelé le directeur du roman, Pipobec, le surnom familial de leur maître...

Il faut laisser l'enfant s'exprimer si on veut le connaître et pénétrer dans son intimité, ce qui est assurément nécessaire si on veut l'aider à s'adapter aux conditions de vie sociale et à remporter sur lui-même d'utiles victoires.

F. MORY.

CHRONIQUE BIBLIOGRAPHIQUE

BÉGUIN (M.) : *127 Fiches pour l'Étude des Fractions* (Méthode de l'École du Mail, Genève). Édité par « L'École Nouvelle Française » aux Presses d'Ile-de-France, 18 bis, avenue de la Motte-Piquet, Paris-7^e. Prix : 115 fr.

M. Béguin, professeur à l'école du Mail, école expérimentale de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, dirigée par M. Dottrens, a créé et mis au point cent vingt-sept fiches graduées pour l'étude des fractions. Chaque fiche est illustrée et propose un problème concret à résoudre; ce problème est emprunté à la vie quotidienne. Grâce à ces fiches, chaque élève suit son propre rythme, c'est le travail individualisé avec une tâche proportionnée à chacun. L'élève comprend vite ce que l'on attend de lui, la présentation concrète des fractions éveille son intérêt, et il est évident que les résultats s'en ressentent. Nous ne saurions trop recommander l'emploi de ces fiches; une petite notice rédigée par l'auteur donne au maître toutes les indications nécessaires pour une utilisation intelligente de ce matériel.

CLAPARÈDE (D^r Édouard) : *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale*. II. *Les Méthodes*. Édition posthume avec une étude de Jean Piaget sur la psychologie d'Édouard Claparède. Paris, Delachaux, 1946. Actualités pédagogiques et psychologiques. Prix : 165 fr.

Dans un précédent numéro de *Méthodes Actives*, nous avons signalé la réédition posthume de *La Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale*, en deux volumes, du D^r Éd. Claparède, et nous indiquions le premier : *Le Développement mental*. Nous rappelons qu'on trouve dans ce dernier, à titre d'introduction, une préface de Pierre Bovet, des extraits de l'avant-propos de l'auteur à la cinquième et à la huitième édition, ainsi qu'une autobiographie complétée d'une note sur les dernières années de l'éminent psychologue.

Voici le second volume : *Les Méthodes*. Cette seconde partie de l'ouvrage primitif

est précédée d'un article de Jean Piaget sur la psychologie d'Édouard Claparède. Il rend hommage à la part prépondérante que cet homme de génie a prise dans le domaine de la psychologie en matière de recherches psychologiques, en frayant un chemin qu'il a facilité à ceux qui viennent derrière lui. Il fut un lutteur et un conquérant. Son œuvre est considérable, étendue et variée.

Le sujet lui-même, *Les Méthodes*, traite : a) des méthodes d'investigation générales et spéciales, des appareils et des erreurs en observation; b) de la mesure des phénomènes, le pourquoi de ces mesures; c) de la représentation graphique; d) des méthodes d'interprétation et comment expliquer, comprendre, interpréter l'activité mentale de l'enfant. Il est à souhaiter que cet ouvrage complet trouve sa place dans toute bibliothèque pédagogique.

CADENEL (F.) : *Memento de Pédagogie*. Les Éditions scolaires, Chambéry, Bibliothèque pédagogique Edsco, 3^e édition, 1947. Prix : 140 fr.

Recueil de conseils spécialement adressés aux débutants en ce qui concerne la connaissance des programmes et des instructions ministérielles, les qualités dont tout instituteur doit faire preuve vis-à-vis des enfants, le souci d'approfondir ses connaissances psychologiques et pédagogiques et d'étendre sa culture générale. Un chapitre est consacré aux méthodes d'enseignement anciennes et modernes et aux grands éducateurs actuels : Decroly, Montessori, Freinet, Dewey, et aux techniques du plan Dalton, du système de Winnetka, des centres d'intérêt...

LECHAPT (M.) : *Les Travaux manuels éducatifs*. 8 volumes, illustrés de plus de 3.000 croquis en deux couleurs. Éd. Jacques Vautrain, 12 et 14, rue Ernest-Psichari, Paris-7^e, 1946. Prix, suivant la brochure : de 84 à 189 fr.

Tomes I et II : *Le travail du papier et du carton*. Tome III : *Le travail du bois*. Tome IV : *Le découpage et la décoration du bois*. Tome V : *Les travaux élémentaires de menuiserie*. Tome VI : *Le travail des métaux*. Tome VII : *Les travaux ménagers*. Tome VIII : *Le bricolage*. Très bonne présentation.

BOUCHE (P.), GEST (R.) et SIMBRON (E.) : *Danse des Provinces de France*. Traité pratique de danses et d'évolutions rythmées en 6 tomes, 75 présentations d'ensembles illustrées de 38 planches en couleurs et de 455 croquis et schémas. Préface de Pierre Dussauge. Éd. Jacques Vautrain, 12 et 14, rue Ernest-Psichari, Paris-7^e, 1946. Prix, suivant la brochure : de 70 à 170 fr.

Tome I : *Généralités*. Tome II : *Nord, Champagne, Alsace-Lorraine, Centre, Berry, Bourbonnais*. Tome III : *Normandie, Bretagne, Vendée*. Tome IV : *Bourgogne, Franche-Comté, Jura, Alpes, Provence, Languedoc, Roussillon*. Tome V : *Pays basque*. Tome VI : *Album de costumes en couleurs*. Suit un tome VII sur les danses étrangères.

BOURGES (Maurice) : *Jeux dramatiques, leur place dans l'Éducation*. Préface de H. Laborde. Illustrations de Dobignard. Éd. de l'Arc Tendu, 66, Chaussée d'Antin, Paris, 1947. Prix : 135 fr.

Cette petite brochure paraît très bien faite : elle traite du sens dramatique chez les enfants, du choix des jeux dramatiques, des moyens et du théâtre pour enfants. Ajoutons qu'elle contient une bibliographie sommaire de livres de base, de périodiques et d'ouvrages, de fondements psychologiques, de jeux, d'éléments matériels (costumes, masques, décors), un petit répertoire de chants, de publications, d'histoires, de contes, d'aventures merveilleuses et de biographies.

J. EVRARD-FIQUEMONT.

LIBRES DISCUSSIONS

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET AUTRES PROPOS

(Réponse de M. le directeur de l'École annexe d'Alger-Bouzaréa)

La lettre sincère mais navrante d'une collègue ayant subi un échec dans l'apprentissage de la lecture par la méthode globale peut provoquer des ricanements entendus parmi les irréductibles partisans du *b a ba*, et, qui plus est, refréner sinon briser l'élan de jeunes attirés par la méthode globale toujours plus recommandée, mais encore peu répandue.

Il importe donc de rechercher les causes de cet insuccès, d'autant plus fâcheux qu'il émane d'une institutrice en titre ne s'étant pas aventurée à la légère (auditrice à l'École Normale de démonstrations. Livres de Dottrens dans sa classe). Examinons le grief contre l'écriture « qui prend pas mal de temps sur la lecture ». Il est vrai, que, au cours des leçons de lecture des méthodes globale et mixte, l'écriture soit préconisée. Seulement, je crois qu'il y a souvent erreur sur le but à atteindre par confusion entre écriture-lecture et calligraphie.

La graphie en leçon de lecture veut favoriser les acquisitions de la mémoire motrice, et c'est forcer ce point que d'en faire un exercice de calligraphie-dessin soumis à des règles strictes. Pourquoi ne pas s'en tenir à un tracé en l'air, du bout des doigts ? puis à un identique exercice les yeux fermés ? et, si l'on veut, mais à mon sens sans contraindre l'enfant à observer des quadrillages, corps, etc., demandons-lui d'écrire à la craie tendre, en gros, au tableau, sur les ardoises, ou à l'encre sur des feuilles unies, les mots lus.

De là cette déduction : utiliser en lecture une graphie simple, facile à réaliser (écriture script), de telle sorte que sa reproduction aisée accorde un temps plus sérieux à la vraie lecture : lecture muette (mémoire visuelle), lecture à haute voix (mémoire auditive).

..

J'ai d'autres présomptions sur les causes de cet échec et m'en ouvre sans plus atten-

dre : je crains que les slogans de la pédagogie facile : lecture amusante, sans efforts, gaie, etc., n'abusent de trop généreux collègues. En voulant sauvegarder la spontanéité, la fraîcheur de l'enfant, n'irait-on pas, parfois, au-delà de justes limites ? L'appel à l'effort ? Mais bien sûr, et je cite ce passage des *Méthodes Actives*, n° 8, de mai 1947, signé de M^{me} Vincent, dont on ne peut mettre en doute l'esprit : « Éducation nouvelle ».

« Malgré tout ce qui a été dit, on n'apprend pas « qu'en riant » la lecture et le calcul. Toute acquisition intellectuelle nécessite un effort, et il faut faire cet effort. »

J'ajouterai qu'un maître averti vit les peines de ses élèves, les encourage, les guide discrètement, mais ne les perd jamais de vue, et ce n'est qu'au prix de cette sollicitude attentive que, parmi tous les élèves de la classe, « le plus crétin lui aussi sera sauvé ».

..

Sujétion fatigante ? Non. Ardeur à la tâche, et voici comment satisfaire au tempérament et à l'intérêt de l'enfant.

Le jeu des étiquettes (mots venus des enfants, textes libres, récitations, leçons de langage) offre un attrait toujours prenant et fournit un bon travail de préparation. Mais il convient de choisir adroitement les mots à retenir en fonction de la progression d'étude des sons de notre langue. Six semaines d'étiquettes au cours desquelles seront identifiés « les cartons » sans aucun secours, me semblent, par expérience, suffisantes à la base de départ.

Alors les phases essentielles de décomposition en syllabes et de recombinaison de termes lus ou entendus, se dérouleront au mieux grâce à l'acquis global des élèves, tandis que les tableaux de lecture élaborés en commun permettront des études précises et fructueuses.

**

Dans une école à plusieurs cours, les tout-petits sont forcément livrés à eux-mêmes. Pourquoi ne pas pratiquer le « parrainage » en plaçant côte à côte un bon élève, même d'un cours différent, avec un médiocre débutant ? Tout au long des classes, le « parrain » est un modèle, un entraîneur, un précieux catalyseur, et les résultats d'ensemble ne sont pas mauvais.

**

Pour ma première participation aux « Libres Discussions », j'adresse un souvenir ému au maître qui m'apprit à lire. Du matin au soir, nous attaquions les *mi*, *mu*, *mo*... Cette méthode atteignait des résultats ; c'est incontestable. Au fond, n'est-ce pas là la terrible difficulté à vaincre pour savoir lire ? La différence, et elle n'est pas mince, c'est qu'un départ global parle à tous, attire en excitant l'intérêt et surtout ne fait pas languir l'enfant si frais, si joyeux au froid contact de syllabes exsangues.

**

M^{me} Vincent, dans ses commentaires, fait le point contre « les stages pratiques à l'École Normale », qu'elle qualifie « d'inopérants ». C'est un point de vue. Je ne saurais mieux répondre qu'en esquissant la vie pédagogique de l'École annexe des Ecoles Normales d'Alger-Bouzaréa.

Au début de chaque trimestre, les élèves-maîtres stagiaires passent quatre semaines dans nos classes pour s'initier à la pédagogie pratique. Auditeur attentif les premiers jours, l'élève-maître ne tarde guère à s'exercer à la conduite de leçons, puis

mène enfin seul la classe dont il assume toutes les charges et toutes les responsabilités. Chaque semaine, les élèves-maîtres assistent ou participent à des leçons d'essai présidées par le directeur des Ecoles Normales. Ces leçons d'essai, suivies des discussions, des commentaires des élèves-maîtres, des instituteurs de l'École annexe et des Ecoles d'application voisines, des professeurs, d'une mise au point du directeur des Ecoles Normales, permettent à tous d'enrichir les connaissances pédagogiques et d'élaborer des canevas à la fois souples et précis dans les disciplines étudiées.

Les professeurs suivent les élèves-maîtres de service à l'annexe ; des rapports écrits, visés et commentés par le directeur des Ecoles Normales, consignent les résultats des stages, tout en conseillant les futurs instituteurs.

Indépendamment de ce travail individuel et collectif, des visites sont effectuées dans nos classes pour y étudier et pratiquer différentes techniques d'enseignement (imprimerie à l'école, texte libre, causerie-conférence d'élève, etc...).

Là ne s'arrête point la formation pédagogique de l'élève-maître : des passages dans des classes spécialisées offrent à chacun la possibilité de comparer les méthodes d'éducation et de choisir suivant son tempérament, ses aptitudes et ses goûts.

Est-ce trop s'avancer que d'affirmer que l'élève-maître stagiaire vit à l'École annexe dans un bon climat pédagogique ? Et s'il est incontestable que des démonstrations faites à un public déjà en fonction ont une valeur sérieuse, il n'en reste pas moins vrai que la formation professionnelle de nos élèves-maîtres, loin d'être « inopérante », leur donne les possibilités d'une rapide réussite.

E. MAZIER.

JE TRAVAILLE SEUL

par M. et F. MORY

Pour LES TACHES INDIVIDUELLES de français
dans les cours préparatoires et élémentaires

Trois séries de fiches-questionnaires et d'étiquettes
et une brochure pour les maîtres

Demander l'envoi gratuit d'un échantillon aux

EDITIONS BOURRELIER ET Cie, 55, rue Saint-Placide, PARIS

PROPOS DE L'INSPECTEUR EN TOURNÉE

VENUS

Au loin, par-delà le morne vallonnement du pays couvert de pâtures divisant la campagne en un verdoyant damier cloisonné de haies, le ciel rougeoyait dans la gloire du couchant. La route, éperdument rectiligne, montait et descendait les ondulations successives, et l'inspecteur songeait, peu absorbé par la conduite de sa voiture sur une route désespérément droite où il errait solitaire. Il songeait, en regardant, près du disque déformé du soleil qui allait disparaître, la

*Pâle étoile du soir, messagère lointaine,
Dont le front sort brillant des voiles du
[couchant...]*

Et la clignotante petite lumière de Vénus lui rappelait une inspection de la journée. Une inspection chez de grands élèves, des jeunes gens arrivés à l'âge du vertige métaphysique, de la contemplation du ciel et des premières amours. Le professeur faisait un cours de cosmographie, un vrai cours, préparé avec soin, noté sur des feuilles pleines de traits de crayon bleu et rouge, ordonné, méticuleux. Et l'on avait commencé à dire ce qui faisait la différence entre une étoile et une planète, l'absence de scintillement, le diamètre apparent, la non participation au mouvement diurne, etc. Bientôt, on était passé aux chiffres et aux lois, ce qui, dans cette classe, était une élévation nécessaire. Le professeur était méthodique, disposait agréablement sur le tableau les notions qui apparaissaient peu à peu au cours de son exposé lent et clair. Les élèves, dos courbés, têtes penchées, faisaient grincer leurs stylos en mesure sur les pages blanches d'épais cahiers de notes, souriant d'un air entendu au rappel du système de Ptolémée, évidemment ridicule, approuvant d'un rapide hochement de tête la révolution copernicienne, qui allait de soi, saluant au passage *Bode* et *Képler*, et savourant, de la joie spéciale aux *matheux*, les formules nouvelles et les lignes de chiffres éloquentes. Le bonheur était complet dans le calme de la classe bercée par le doux et classique ronronnement du fourneau, si doux dans la paix de l'après-midi

finissante égayée par une éclaircie triomphant enfin d'un crachin obstiné depuis le matin. Mais l'inspecteur est toujours et partout l'empêcheur de prendre des notes en rond et, cette fois encore, il interrompit la tranquille leçon. Son interrogation incongrue et fâcheusement indiscreète prétendait entrer dans l'intimité des jeunes gens en leur demandant s'ils connaissaient des étoiles, s'ils avaient déjà contemplé le ciel, s'ils avaient vu des planètes. Après le bel envol dans le monde mathématique des nombres et des formules savantes, c'était — si l'on ose dire — retomber sur terre; mais n'était-ce pas le gros point, puisqu'on avait beaucoup parlé des planètes, du scintillement, du diamètre apparent, du mouvement diurne. La classe se redressa d'un bloc quand on parla de voir des planètes, et la réponse négative jaillit avec autant d'énergie que d'unanimité. Voir des planètes? Comme si on pouvait voir des planètes! L'inspecteur n'y pensait pas, dans une école sinistrée qui n'a même plus les instruments les plus courants et qui, assurément, ne possède pas de télescope... Non, certainement, personne n'avait jamais vu de planète!

Cependant que l'inspecteur pensait, le temps avait coulé; le ciel rougeoyait déjà moins au couchant dont la gloire s'était ternie et la pâle étoile du soir — qui n'était qu'une planète, privée de scintillement, pourvue d'un diamètre apparent et ne participant pas au mouvement diurne — brillait calmement dans la brume vaporeuse.

Mais à quoi bon voir des planètes et perdre du temps à interroger le ciel, alors que toutes les choses sont dites dans les livres ou dans les cours des professeurs et qu'il est si facile d'écouter, ou d'apprendre sagement et de réciter à son tour? Et puis, n'était-on pas au pays de l'illustre *Le Verrier*, qui, selon la légende, se contenta de calculer des mouvements, d'analyser des perturbations et de découvrir *Neptune* sans daigner s'approcher de l'oculaire d'une lunette pour s'assurer de l'existence réelle de sa planète?

VIENT DE PARAITRE :

J'APPRENDS A RÉSOUUDRE

les problèmes de la vie pratique

ARITHMETIQUE ETABLIE POUR LE C. S.
ET LA CLASSE DE FIN D'ETUDES (C.E.P.)
APPLICATION DU PROGRAMME 1947

par G. CONDEVAUX
Inspecteur général de l'I. P.

Ouvrage essentiellement orienté vers l'acquisition de méthodes simples, applicables à la résolution des problèmes de la vie pratique. Les élèves y trouveront :

- une revision méthodique des notions acquises au C. M.;
- des sujets d'enquêtes à faire avant la classe, et une rubrique : « Pour vos loisirs », contenant des exercices concrets et attrayants;
- de très nombreux problèmes (près de 4000).

L'OUVRAGE COMPORTE EN OUTRE DEUX IMPORTANTES INNOVATIONS :

- des croquis et des schémas auxquels la couleur donne une plus grande valeur démonstrative;
- des exercices de contrôle progressif et immédiat insérés dans la leçon à la suite de chaque paragraphe.

L'ouvrage cartonné fort 190 fr.
Spécimen sur demande. Broché 40 fr.



POUR PARAITRE EN 1948 :

GÉOGRAPHIE

POUR LA CLASSE DE FIN D'ETUDES (C.E.P.)

par G. CHABOT et F. MORY

Ouvrage conçu dans le même esprit que **France, Union Française**, des mêmes auteurs, et dont le succès, dans les classes de C. M., s'affirme de jour en jour. On y trouvera :

- des leçons claires conformes au programme de juillet 1947 et répondant aux conceptions modernes de l'enseignement de la géographie;
- des cartes contenant une nomenclature plus importante que dans le C. M.
- des résumés substantiels;
- des croquis faciles à réaliser par les élèves;
- une documentation photographique abondante et choisie avec beaucoup de soin.

EDITIONS BOURRELIER ET Cie, 55, rue Saint-Placide, Paris-6*