

CENTRE  
D'ÉTUDES  
PÉDAGOGIQUES

F. R. H.

# MÉTHODES ACTIVES

F. J. BERTIER

ÉDITIONS BOURRELIE & PARIS

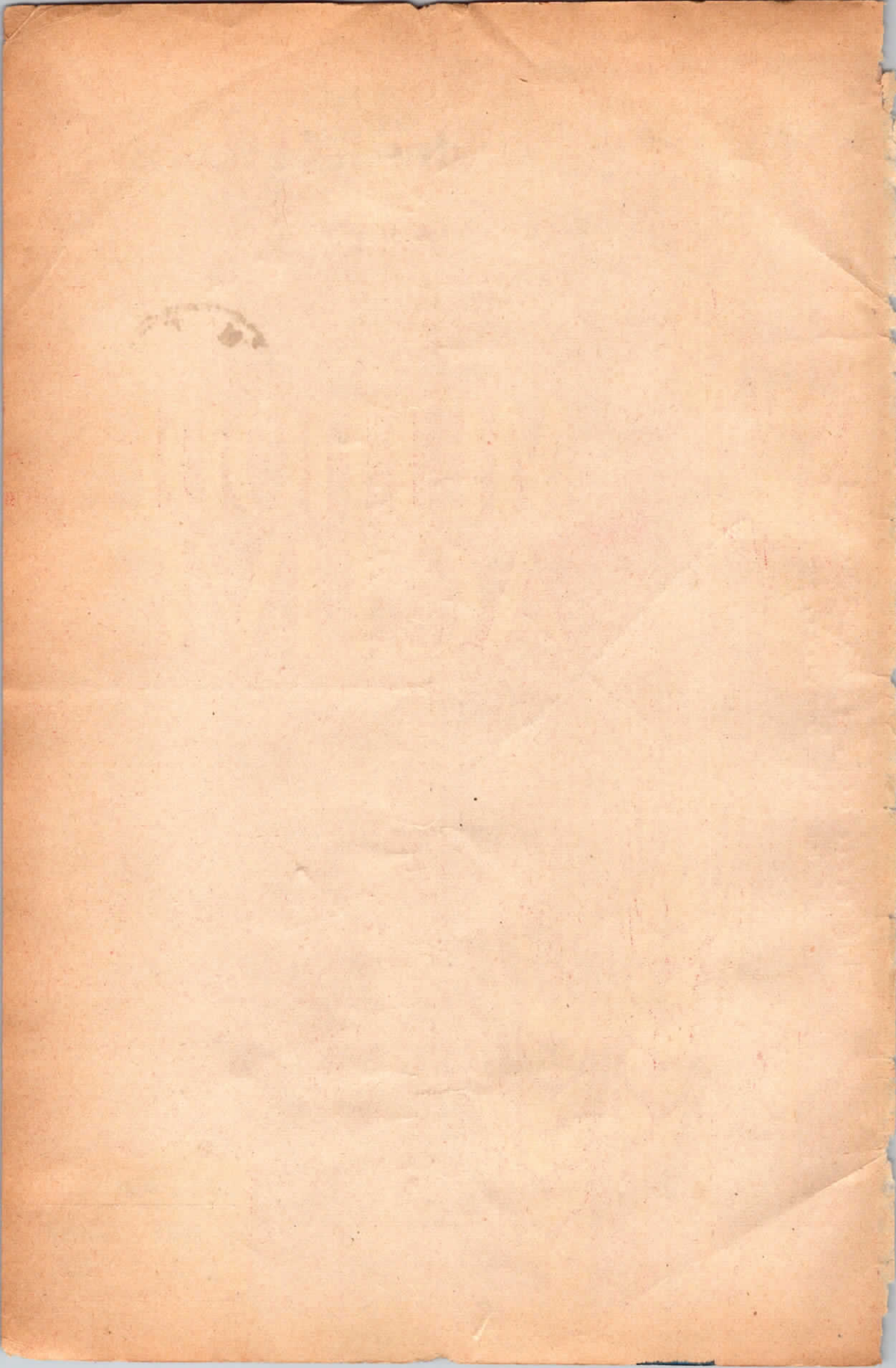
REVUE MENSUELLE

5<sup>e</sup> ANNÉE

JANVIER

N° 4

1950



# POUR COMPRENDRE LES ENFANTS

## LE CHAHUT ET LA DISCIPLINE

Nous ne sommes plus, heureusement, au temps du roulement de tambour, de la règle tapant douloureusement sur les doigts, des stations à genoux, les bras en croix. Coïncidence à marquer : les chahuts monstres avec sévices sur le « pion », goudron et plumes ou autres innocentes plaisanteries disparaissent également. Les méthodes actives ont encore apporté une modification aux reliquats d'un autre âge qui persistent dans l'enseignement traditionnel, en supprimant colles et consignes. Est-ce à dire que la réforme de l'enseignement entraîne automatiquement un changement dans l'attitude des esprits et instaure d'office une discipline souple, mais efficace ? Loin de là. Et il fallait s'y attendre. On ne transforme pas à coup de décrets et même par un travail patient mais sur une seule génération la mentalité des maîtres et celle des enfants à eux confiés. N'oublions pas que la Sixième Nouvelle reçoit des enfants de onze ans, venant de classes traditionnelles dans leur conception du respect, de l'obéissance et de l'autorité. D'autre part, les professeurs ne sont pas toujours « rodés à fond » et adaptés à leur nouvelle fonction et peuvent, ou se raidir dans une attitude de magister, ou, au contraire, sous prétexte de liberté, laisser le désordre s'installer dans la classe.

Il y a des mots qu'il faut revaloriser en leur rendant tout leur sens : discipline, ordre, débarrassés de leur fatras orgueilleux et absurde, sont parmi ceux-ci. En effet, le désordre empêche le travail, une certaine liberté mal employée remplit de malaise non seulement ceux qui assistent aux troubles mais les fauteurs eux-mêmes. L'enfant qui n'a pas fait l'apprentissage de la liberté, c'est-à-dire qui n'a pas appris à régulariser le débit de ses élans lui-même, a tout à apprendre au contact des méthodes actives. Et cela ne peut se faire que progressivement.

La première autorité est celle des parents et, au début de la vie, surtout celle de la mère. A cet âge, elle est impérative car elle est vitale. C'est la mère qui dispense ce qui est nécessaire à l'existence, mais qui, aussi, apporte les premières restrictions à la liberté. Mais, peu à peu, par la fortification du MOI de l'enfant, de sa volonté consciente, par la confrontation entre ses instincts et les obstacles du monde extérieur, se façonnera tout un système de barrages de plus en plus autonome. C'est à ce moment que les parents doivent avoir la souplesse de céder le pas à ce substitut de leur autorité, cette sorte de gardien intérieur de la morale infantile qu'on appelle parfois la voix de la conscience. S'ils continuent à appuyer lourdement sur les forces encore mal organisées des petits, ou bien ils dépasseront le but de l'éducation en obligeant les barrages à se multiplier et surtout à entraver aussi les activités utiles et salutaires, ou bien ils provoqueront une révolte se traduisant, suivant qu'elle est plus ou moins sourde, en désobéissance et insolence ou en oublis involontaires, mauvais rendement scolaire, voire même arrêt de l'appétit.

Dans le premier cas, celui où l'enfant ne réagit qu'en forgeant lui-même ses chaînes et en s'entourant d'un réseau compliqué et sévère d'interdictions, il ne pourra que rarement prendre des initiatives. Il lèvera constamment les yeux sur l'autorité parentale ou professorale pour guetter sur un visage des

signes d'approbation ou un froncement de sourcils. Et s'il reste dans le doute, il s'abstiendra, c'est-à-dire qu'il présentera des inhibitions, des tendances à la destruction de ses actes, devoirs, dessins, à la moindre bavure.

Dans le second cas, ce seront en classe le chahut et les désordres constamment prêts à jaillir, l'autorité étant d'avance considérée comme une force mauvaise à abattre, un colosse à déboulonner de son piédestal. Ce n'est d'ailleurs pas de n'importe quelle autorité qu'il s'agit. Il est intéressant de constater que les professeurs les plus chahutés appartiennent toujours à deux catégories : soit les faibles, ceux qui redoutent la masse des enfants, ce qui n'échappe pas à l'œil perspicace de ceux-ci, soit les autoritaires (bien souvent encore des faibles mais qui cherchent à masquer ce manque de sûreté par des actes despotiques) qui montrent une faille dans leur sens de la justice. En effet, jamais un professeur, si sévère qu'il soit, ne verra s'insurger des enfants (ils ont bien trop tendance à se sentir coupables à la moindre provocation) pour peu qu'il applique les mêmes sanctions à tous les coupables, et qu'il observe une certaine constance dans son attitude. De même celui qui, tout en étant camarade avec ses élèves, sait, par un mot ou une attitude calme mais ferme, arrêter ceux-ci avant qu'ils ne dépassent les limites permises. Quelle reconnaissance n'éprouvent-ils point, au contraire, pour celui qui, sans appuyer sur un sentiment pénible de culpabilité sait présenter au contrôle des instincts encore faible et mal étayé, un renforcement amical, véritable garde-fou !

« On ne m'empêche pas assez de faire des bêtises », nous confiait avec angoisse un garçon de douze ans, mis sans réflexion dans un groupe à système moderne d'éducation après des essais infructueux dans un collège de Jésuites... « Je n'ai pas l'habitude d'être si libre, je ne sais plus ce qu'il faut que je fasse. »

Eduquer, nous le savons, c'est avant tout, guider, soutenir. Si l'on peut se permettre cette image, l'éducation doit être davantage le ferme plancher sous les pieds de l'enfant ou la rampe qui l'aide à monter l'escalier que la porte qui lui barre le monde ou les ceillères qui le lui limitent.

La conclusion de ces considérations est que dans les méthodes actives la discipline peut et doit exister, mais elle ne doit pas être coercitive ni automatique. On doit, en l'appliquant, se rappeler que les enfants qui composent une classe sont à des degrés différents d'évolution vers la liberté, suivant leur milieu et leurs antécédents et que tous ont besoin d'être soutenus dans le meilleur d'eux-mêmes dans les efforts plus ou moins visibles qu'ils font pour grandir. Enfin, elle doit être aussi impersonnelle que possible. D'abord l'attitude des enfants vis-à-vis de leur professeur dépend souvent plus de leurs expériences affectives antérieures que de la personnalité de ceux qu'ils sont peu aptes à observer clairement, et puis ils sont, après sept ans, aux âges où on doit obéir davantage aux nécessités de la réalité qu'à un personnage redoutable ou aimé dont ils auraient ensuite bien plus de mal à se libérer.

Si ces principes sont appliqués avec souplesse et sérénité, les « chahuteurs » ou les inhibés pathologiques resteront un problème, mais seul, le médecin pourra le résoudre.

Dr. S. BLAJAN-MARCUS.

# LA PRATIQUE

DES

# MÉTHODES ACTIVES

## POUR LA CLASSE DE FRANÇAIS

### LIBERTÉ ET CONTRAINTE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

*Nous avons vu, la dernière fois, les fautes à éviter dans la construction de phrase. Voici comment on peut comprendre cet exercice :*

J'ouvre au hasard le livre de grammaire (Zévaco et Aumeunier) destiné aux classes de sixième, et je tombe sur cet exercice, venant à la suite de la leçon sur l'adjectif exclamatif (p. 59) :

« *Quel bonheur aussi le matin, quand les terrains s'enfuient, que l'ombre disparaît, que le moindre buisson s'éclaire et s'illumine ! Quel gazouillement au bord des nids et quelles vives conversations !* » (MICHELET.)

Sur ce modèle, construisez quelques phrases exclamatives exprimant et justifiant :

- votre joie;
- votre indignation;
- votre surprise;
- votre déception.

La phrase de Michelet, grâce à sa concision et à l'équilibre harmonieux des subordonnées, grâce au sentiment exprimé, plus accessible à des enfants que la mélancolie romantique, reste claire. Mais la différence essentielle entre le premier exercice indiqué dans le précédent numéro et celui-ci (on peut utilement comparer les phrases de Chateaubriand et de Michelet : j'esquisse seulement ce qui me fait rejeter l'une et adopter l'autre) réside dans

son application. Au lieu d'un seul sujet imposé à tous, jusque dans les détails, plusieurs thèmes sont proposés, très vagues. Les élèves gardent la possibilité de choisir les motifs de leur surprise, de leur joie, de leur déception. Seule demeure imposée la tournure exclamative, qui est l'expression spontanée d'une émotion, même — et surtout — chez le bambin et chez la pipelette (écoutez plutôt de braves femmes commenter une catastrophe). Ainsi, il n'y a plus contrainte, mais heureuse rencontre entre la forme et l'idée exprimée.

Ce n'est donc pas la construction de phrase qui est condamnée, mais une certaine manière de la concevoir. Ne pas chercher à faire imiter ce qui, rythme ou image, est personnel et précisément inimitable; mais faire de cet exercice le complément naturel de la leçon de grammaire. Je donnerai prochainement une construction de phrase d'une conception toute différente. L'effort ne porte plus sur la syntaxe, toute simple, mais sur une recherche de vocabulaire. C'est un autre moyen — occasionnel — de présenter une leçon de vocabulaire. Mais la véritable construction de phrase est celle qui, par des exercices suivis en liaison avec des analyses grammaticales, familiarise l'enfant avec sa langue maternelle, sans souci d'imitation « littéraire ».

## II. — LA CORRECTION DU TEXTE LIBRE

Malheureusement, il ne suffit pas d'apprendre systématiquement certains procédés de style; il ne suffit pas de savoir tourner une phrase interrogative, ni d'avoir étudié la place des compléments dans une proposition, pour songer à employer ces procédés quand l'occasion s'en présente. Il est nécessaire de compléter cette étude fragmentaire de la langue par un exercice qui permette à l'enfant de saisir sur le vif comment corriger, enrichir, rendre vivante, l'expression spontanée de sa pensée. Ecrire des textes libres, c'est bien. L'habitude d'écrire crée la facilité, et si cette fatalité devient défaut chez un écrivain, ou simplement chez un candidat-bachelier, combien d'instituteurs seraient heureux de l'obtenir de l'ensemble de leurs élèves ! Un enfant peut faire de grands progrès, simplement en écrivant quelques lignes tous les jours. Et ce travail-là, personne ne peut le faire pour lui... Mais il lui faut parallèlement développer son jugement, apprendre à se relire, à se critiquer, à s'exprimer de façon plus précise, plus exacte, plus pittoresque, et c'est là que l'éducateur reprend ses droits.

Voici le début d'un texte écrit par un groupe de trois élèves de 12 à 13 ans, et devant s'intégrer dans un roman collectif sur Mowgli (après lecture du « *Livre de la Jungle* », de Kipling). Je numérote chaque phrase, pour la clarté de l'exposé :

1. *Mowgli est un brave garçon, mais il est curieux.*

2. *Un soir, lorsque la nuit tombait, il partit seul, échappant à la vigilance de Bagheera.*

3. *Il traverse les immenses et épais fourrés grâce aux sentiers étroits que se fraient les animaux en chasse.*

4. *Bientôt, il arrive à la lisière de la forêt et aperçoit au loin de petites lueurs.*

5. *Il pense que ce sont des hommes qui habitent là.*

6. *Il s'approche, poussé par la curiosité.*

7. *Le voici à proximité du village.*

8. *De petites huttes de bois se dressent devant lui.*

9. *De gros chiens montent la garde devant les portes closes.*

10. *Mowgli désirerait savoir ce que disent ces habitants.*

11. *Il s'approche donc à pas de loup de l'une des demeures.*

12. *Il prête attentivement l'oreille, mais ne parvient pas à comprendre ce langage.*

13. *Malgré la bonne garde des chiens, le jeune sauvage est parvenu à la fenêtre d'une seconde hutte.*

14. *Là, il n'entend rien, mais par une fente du bois, il aperçoit des nègres aux cheveux bouclés, aux lèvres charnues, aux membres grêles.*

15. *Satisfait de son excursion, il pense qu'il faut rentrer auprès de ses compagnons.*

Ce texte n'est pas fameux. Les enfants ne se sont pas mis « dans la peau » du personnage. Aucun effort de psychologie, alors que d'autres élèves, dans des circonstances analogues, s'en sont révélés capables. Forme banale. Même une faute de temps. Pourtant, au cours de la correction collective, il faut se garder de trop modifier. Si l'enfant, à la fin de la séance, ne reconnaît plus son propre texte, il n'a aucun plaisir à le voir, non plus « embellir », mais transformé. Peut-être même éprouve-t-il une rancune inexprimée contre les camarades — et le maître par-dessus le marché — qui remanient ainsi sans sa permission ce qu'il avait si laborieusement écrit. Peut-être se décourage-t-il en constatant qu'on pouvait faire tellement mieux. Donc, prévoir des retouches discrètes, de forme d'abord :

— *Phrase 2* : employer le présent et remplacer la conjonctive par un complément de temps :

« Un soir, échappant à la vigilance de Bagheera, il part seul à la nuit tombante ».

— *Phrase 3* : « immenses », ces fourrés ? Pourtant Mowgli les parcourt bien vite. Supprimons cet adjectif.

Le verbe « traverser » ne rend pas très bien la marche de Mowgli dans des sentiers étroits. On peut obtenir : « Se faulant dans les sentiers étroits que se fraient les animaux en chasse, il traverse d'épais fourrés. »

— *Phrase 5* : le style direct s'impose :  
« Des hommes habitent là », pense-t-il.

— *Phrase 11* : le verbe « s'approcher » ne montre pas que Mowgli cherche à ne pas être vu. On peut lui substituer : « se glisser ».

Après ces simples retouches d'un texte dont le fond est intégralement conservé, il n'est pas interdit de chercher à introduire un peu de pittoresque et d'émotion. Prudemment, pour ne pas retomber dans l'artificiel de l'ancien enrichissement de phrase. Par exemple :

— *Phrase 4* : La nuit est-elle sombre ? Mowgli a-t-il déjà vu ces lueurs ? Qu'est-ce qui sépare la forêt du village ?

« Un croissant de lune éclaire la savane et, plus loin, brillent de petites lueurs que Mowgli aperçoit pour la première fois. »

— *Phrase 5* : Mowgli est-il ému ? Comment l'exprimer ?

« Une émotion inconnue l'envahit : des hommes... »

— *Phrase 6* : Est-ce seulement par curiosité qu'il s'approche ? N'est-il pas attiré très fortement par ces êtres semblables à lui et qu'il n'a jamais vus ?

« Poussé par une force irrésistible, il s'approche. »

On pourrait continuer, mais puisqu'il faut se limiter (à moins que les suggestions fussent spontanément), sautons tout de suite à la dernière phrase : car, enfin, Mowgli ne doit pas être tellement satisfait ! Il n'a vu ses semblables que par une étroite fente. Il n'a pas compris leur langage. Il voudrait bien connaître encore des tas de choses !

« Combien Mowgli brûle encore de curiosité ! Mais il faut rentrer... »

Le texte, ainsi modifié, appellerait encore des critiques. Mais notre but n'est pas d'atteindre la perfection, une perfection qui dépasserait les moyens enfantins (R. THABAULT : *L'enfant et la langue écrite*, Libr. Delagrave, p. 211).

Correction, oui, mais à la fois intelligente et intuitive, soucieuse de rester assimilable par l'enfant, et de ne pas froisser sa sensibilité. Si celui-ci, après quelques séances, prend l'habitude de revoir lui-même son texte primitif, avec le désir de faire quelque chose de beau, le maître aura atteint son but.

## VOCABULAIRE

### La nuit - La lune - Les étoiles

FICHE DE TRAVAIL INDIVIDUEL [OU A RÉALISER PAR ÉQUIPES] (1).

FICHE I : *La nuit.*

1. — *Deux nuits différentes :*

a) « L'obscurité était absolue. Une sorte de plafond bas enveloppait le steamer. On distinguait à peine la pointe des mâts. » (V. Hugo).

b) « C'était une de ces nuits dont les ombres transparentes semblent craindre de cacher le beau ciel de la Grèce : ce n'était point les ténèbres, c'était seulement l'absence du jour. Assis dans la vallée, le berger contemplait la lune au milieu du brillant cortège des étoiles. » (Châteaubriand).

(1) En publiant ces fiches de travail, nous répondons au désir de nombreux lecteurs qui ont expérimenté avec succès le travail individuel. Les recherches sont longues et l'on aime trouver des textes rassemblés sur un sujet d'étude. Les exercices peuvent être changés et adaptés. Les textes peuvent servir aussi à l'occasion d'un intérêt né dans la classe du choix d'un texte libre.

Trouve deux adjectifs pour qualifier la nuit décrite par V. Hugo, deux adjectifs pour la nuit décrite par Châteaubriand.

2. — Pourquoi dit-on parfois « une nuit noire » ?

3. — L'expression « une nuit blanche » est-elle employée au sens propre ? Que signifie-t-elle ?

4. — Dans cette phrase :

« Quelques maisons de maraîchers, basses et neuves, disséminées dans cette nuit d'encre, rompaient seules la monotonie de la vue. »

(A. Daudet).

Quelle expression emploie Daudet pour peindre l'obscurité ?

5. — Classe les adjectifs et les expressions que tu as pu trouver (questions 1, 2, 4) pour rendre l'intensité de la nuit, en allant du plus faible au plus fort.

6. — On dit aussi : « des ténèbres opaques ». Que signifie « opaque » ? Place ce mot devant un autre nom que ténèbres. Donne un nom de la famille de opaque.

7. — A quoi la nuit ou les ténèbres sont-elles comparées dans les deux passages suivants :

« Insensiblement, la marée de la nuit recouvrait la campagne. »

(A. France).

« Ne souffle pas encore. Rien. Pas de ligne blanche  
Dans l'espace où le flot des ténèbres s'épanche. »

Il s'agit de l'air matinal (V. Hugo : « Les Pauvres Gens »).

Cette comparaison te paraît-elle justifiée ? Ne la retrouve-t-on pas, moins nette, mais réelle, dans les expressions : noyer d'ombre (ex. « un vallon noyé d'ombre ») — s'enfoncer dans la nuit (comme dans une matière mouvante) ? Mets dans une phrase ces deux expressions.

## FICHE II : La lune.

La lune a inspiré beaucoup de poètes, en particulier les poètes romantiques. Voici, parmi d'autres, quelques notations extraites de leurs œuvres :

1) « Nul astre ne luisait dans l'immensité nue ;  
Seule, la lune pâle, en écartant la nue,  
Comme une morne lampe oscillait tristement. »

(Leconte de Lisle).

« Le croissant fin et clair, parmi ces fleurs de l'ombre  
Brillait à l'occident, et Ruth se demandait,  
Immobile, ouvrant l'œil à moitié sous ses voiles,  
Quel dieu, quel moissonneur de l'éternel été,  
Avait, en s'en allant, négligemment jeté  
Cette faucille d'or dans le champ des étoiles ? »

(V. Hugo).

A quoi les deux poètes comparent-ils la lune ? Quelle est l'image la plus majestueuse ?

2. — Dans les passages suivants, relève les adjectifs qui peignent la clarté de la lune :

a) « Le jour bleuâtre et velouté de la lune descendait dans les intervalles des arbres et poussait des gerbes de lumière jusque dans l'épaisseur des plus profondes ténèbres. »

(Châteaubriand).



b) « *Es-tu l'œil du ciel borgne ?  
Quel chérubin cafard  
Nous lorgne  
Sous ton masque blafard ?* »

(Musset : « *Ballade à la lune* »).

c) D'après le vers suivant :

« *Un fin croissant de lune argente les Arrhées* » (1).

(Le Goffic).

Trouve un adjectif (formé sur le verbe) convenant au rayon de lune.

3. — Précise le sens de l'adjectif « blafard ».

### FICHE III : *Les étoiles.*

1. — Relève, dans les extraits suivants, les verbes s'appliquant aux étoiles :

« *Dans une échancrure de colline, une étoile apparut... Elle brillait comme un bijou au front arrondi des arbres et elle oscillait entre les coteaux. Elle était splendide.* »

(G. Maurière : *Aïno*).

« *Des étoiles commençaient à poindre. Quelques-unes scintillaient au-dessus des cimes aiguës des montagnes.* »

(A. Theuriot).

« *Il y en a qui sont jaunes, d'autres vertes, d'autres rouges. Les unes tremblent comme des chandelles dans le vent. Les autres sont fixées comme des clous enfoncés dans une planche.* »

(Ramuz).

#### *Crépuscule.*

« *Une étoile s'allume  
Dans l'azur pâle et délicat.*

.....  
« *À présent, les étoiles sont deux  
Et luisent à travers la vapeur violette.* »

(Rostand).

« *Des nuages lourds éteignaient les étoiles.* »

(Saint-Exupéry).

2. — Explique cette dernière phrase.

3. — Relis les extraits d'auteurs de la première question et relève toutes les comparaisons. Parfois, la comparaison n'est pas nettement exprimée, mais un verbe fait image. Par exemple, cherche par quels verbes, les étoiles sont assimilées à des lampes ?

4. — « *Il est des étoiles que nous voyons encore dans le télescope, et qui sont peut-être éteintes depuis 3.000 ans.* »

(A. France).

Qu'est-ce que des étoiles éteintes ? Le sens est-il le même que dans la phrase de Saint-Exupéry ?

5. — « *Le regard infini des étoiles clignaient au ciel.* »

(A. France).

(1) Collines de Bretagne.

Pergaud parle d'un « *clignotement de paupières* ». L'expression « *cligner des yeux* » indique en effet un mouvement de paupières. Pourquoi A. France peut-il employer ce verbe pour les étoiles ? Quel verbe emploie-t-on plus couramment pour traduire le reflet intermittent d'une étoile ? (Voir première question.)

#### FICHE IV : *J'écris.*

Au choix :

1. — Clair de lune (imaginer).  
(Voir « *La lune blanche* », de *Verlaine*).

2. — Silhouettes à la lueur d'un feu de camp.

3. — Le soir tombe. Vous n'éclairez pas tout de suite la pièce. Décrivez.

4. — Vous êtes obligé de faire quelques pas dehors par une nuit très noire. Vos impressions.

5. — Vous rêvez en regardant la lune... (lire ensuite la poésie de *Musset* : « *Ballade à la lune* »).

6. — « Les gens ont des étoiles qui ne sont pas les mêmes. Pour les uns, qui voyagent, les étoiles sont des guides. Pour d'autres, elles ne sont rien que de petites lumières. Pour d'autres, qui sont des savants, elles sont des problèmes. Mais toutes ces étoiles-là se taisent. Toi, tu auras des étoiles comme personne n'en a... »

— Que veux-tu dire ?

— Quand tu regarderas le ciel, la nuit, puisque j'habiterai dans l'une d'elles, puisque je rirai dans l'une d'elles, alors ce sera pour toi comme si riaient toutes les étoiles. Tu auras, toi, des étoiles qui savent rire ! »

(*Saint-Exupéry* : *Le Petit Prince*).

S. POULET, *Institutrice.*

### BIBLIOGRAPHIE

#### La nuit, La lune et Les étoiles

COUDERC (Paul). — *Parmi les Etoiles*, Bourrelier, Paris « Joie de Connaître ».

VIGER (A.). — *Le Ciel*, Hachette, Paris, « Encyclopédie par l'image ».

BERGET (A.). — *Le Ciel*, Larousse, Paris.

FLAMMARION (C.). — *Initiation astronomique*, Flammarion, Paris.

FLAMMARION (C.). — *Les Etoiles et les curiosités du Ciel*, Flammarion, Paris.

ROUSSEAU (Pierre). — *Notre Amie la Lune*, Hachette, Paris.

ROUSSEAU (Pierre). — *L'Astronomie sans télescope*, P.U.F., Paris, « Que sais-je ? », n° 13.

COUDERC (Paul). — *Les Etapes de l'Astronomie*, P. U. F., Paris, « Que sais-je ? », n° 165.

CAMUS (Jean). — *Mystères de la Science*, Ed. Elzévir, Paris, « Problèmes », n° 10.

DÉRIBÉRE (Maurice). — *Les Météorites*, Ed. Prisma, Paris, « Cahiers Prisma de la Jeunesse », n° 1.

FABRE (J.-H.). — *Le Ciel*, Delagrave, Paris.

MOREUX (Abbé Th.). — *Carte de la Lune*. Editeur-géographe E. Girard, Paris.

PIGUET (Alice). — *Tireli astronome*. Images d'A. Sérébriakoff. Gallimard, « Albums du Gai Savoir ». Album pour enfants.

J. EVRARD-FIQUÉMONT.

# L'ÉTUDE du MILIEU

## PROMENADES DANS PARIS

*J'ai le bonheur d'habiter Paris. J'aime ma ville chaque jour davantage. Depuis cinq ans, j'ai entrepris de la faire connaître de mes petites filles du C.M. 1<sup>re</sup> année et de la leur faire aimer. Rien n'est plus facile quand la classe n'est pas trop chargée. Les enfants aiment ce qu'aime leur maîtresse et son enthousiasme est communicatif.*

Jusqu'à cette année, j'avais fait un exposé en classe, puis la promenade elle-même, suivie d'un compte rendu (réponse à un questionnaire ou construction de quelques phrases) et de l'exécution de dessins sur le cahier de promenades.

A la rentrée de 1948, je me suis trouvée devant une classe très dure : élèves indisciplinées, ne s'intéressant à rien, rebelles à tout effort.

Il fallait à tout prix les obliger à observer par elles-mêmes, à réfléchir, il fallait éveiller leur curiosité, leur faire prendre intérêt à quelque chose.

### Méthode employée

J'ai donc résolu de changer ma méthode, de supprimer ou de réduire au minimum les exposés faits par la maîtresse. J'avoue avoir été longtemps hostile à l'emploi des fiches... J'ai pourtant décidé de les utiliser. La veille ou le matin de la promenade, un questionnaire photocopié est remis à chaque enfant et des explications succinctes sont données. Une élève lit les questions tout haut. « Mes petites filles, ouvrez vos yeux, regardez, réfléchissez. Vous ne comprenez pas certains mots ? Vous avez des dictionnaires. Cherchez ou demandez autour de vous. »

Le lendemain de la promenade, à la première heure, les fiches sont sorties et on répond dans la joie au questionnaire : exercices de vocabulaire, de rédaction, d'orthographe, d'écriture... La maîtresse corrige les fiches. Les meilleures réponses sont lues par leurs auteurs. Les élèves complètent leur travail, corrigent les fautes de français et d'orthographe.

### Matières étudiées

J'essaie de faire de mes promenades non pas seulement l'illustration de mon enseignement, mais le point de départ, la base de certaines de mes leçons : occasionnellement de français et de calcul, souvent de leçons de choses, mais surtout de géographie, d'histoire, de rudiment d'éducation artistique.

### Orthographe - Calcul

Ne dirait-on pas que c'est pour amener une leçon de grammaire sur l'adjectif démonstratif que la Compagnie du Métropolitain a fait apposer dans tous les wagons cette affiche :

*Attention* : CES places sont réservées aux mutilés de guerre...

Et cette autre inscription :

30 voyageurs assis,

80 voyageurs DEBOUT

amène une leçon sur les mots invariables.

Nous prenons le métro. « Si nous montions en première classe », lance une fillette. « Nous paierions une amende de 50 francs par personne », répond une autre. Spontanément, elles calculent quelle somme il faudrait payer. Elles posent l'opération dans leur tête, se trompent, évidemment, me donnent des résultats invraisemblables. Le lendemain, on explique en classe comment on multiplie mentalement par 50, 500, 5.000...

### Leçons de choses

Le plus souvent, une observation faite au cours d'une sortie sert de point de départ à une leçon. Les enfants ont vu... j'essaie de leur faire dire ce qui les étonne... je provoque

leurs questions. Entre les stations de métro *Concorde* et *Chambre des Députés*, nous passons sous la Seine. Pas une enfant ne le savait. J'essaie de les faire s'étonner qu'on ait pu construire une ligne de métro dans l'eau. Mais on n'étonne pas facilement des Montmartroises... Voici amorcé une leçon très simple sur l'air comprimé. Un bonhomme de carton découpé inséré dans une rondelle de liège, descend au fond d'un seau d'eau dans une cloche à plongeur en miniature. Il remonte absolument sec. Mes fillettes, pour une fois, s'étonnent. L'observation d'une horloge pneumatique complète la leçon. Puis, individuellement, elles iront voir au bureau de postes voisin comment l'employé expédie les correspondances pneumatiques.

Une autre fois, nous regardons sur la Butte Montmartre, le réservoir d'eau. Son observation servira de point de départ à une leçon sur les vases communicants que complètera aux beaux jours, une promenade au bord de l'écluse du bassin de la Villette.

#### Géographie - Histoire

Nous avons la chance d'habiter au pied de la Butte, et d'aller chaque quinzaine à la Bibliothèque « *Heure Joyeuse* », dans le quartier des Ecoles, à proximité de l'île de la Cité. Montmartre... la Montagne Sainte-Geneviève... la Seine..., quelles sources d'observations pour l'étude de la Géographie et de l'Histoire !

#### Promenades faites dans l'année 1948-49

Voici, d'ailleurs, quelques-uns des questionnaires de cette année. Les réponses ont été choisies parmi les meilleures. L'orthographe, seule, a été corrigée.

##### I. Ascension de la butte

*Le chemin est-il plus long pour monter de la Butte en prenant les rues en lacets ou l'escalier à pic ?*

Je trouve qu'en prenant les rues en lacets, c'est plus long que les escaliers à pic. (Christiane G...)

*Est-il plus fatigant de monter par les rues en lacets ou par l'escalier à pic ?*

Je trouve que c'est plus fatigant de

monter les escaliers à pic que les rues en lacets. (Nicole D...)

##### 2. Le quartier des écoles

I. — *Relevez le nom et l'adresse de l'éditeur de chacun de vos livres de classe.*

II. — *Dans le quartier que nous traversons, quel est le commerce qui domine ?*

Le commerce qui domine, c'est la librairie. (Michèle H...)

III. — *Pouvez-vous trouver pourquoi ?*  
Parce qu'il a beaucoup d'écoles et de lycées. (Yvette N...)

IV. — *Savez-vous comment on appelle quelquefois ce quartier ?*

On l'appelle le quartier des Ecoles ou le Quartier Latin. (Christiane G...)

V. — *Comment appelle-t-on les jeunes gens et les jeunes filles que vous croisez et qui font leurs « études » ?*

Les jeunes gens et les jeunes filles que nous croisons sont des étudiants.

##### 3. Au bord de la Seine

I. — *Combien d'arches a le pont Saint-Michel ? Combien de piles ?*

Le pont Saint-Michel a 3 arches et 2 piles. (Toute la classe.)

(Le sens des mots « arches » et « piles » n'avait pas été donné.)

II. — *Pouvez-vous deviner si l'eau monte ou si elle descend ? Comment ?*

L'eau descend. (Presque toutes les élèves, mais aucune n'a su dire pourquoi.)

III. — *Sur quelle rive sommes-nous ?*

Nous habitons sur la rive droite, et maintenant nous sommes sur la rive gauche. (Francine A...)

##### 4. Vieux Paris : quartier Saint-Séverin

I. — *Comment sont les rues, les maisons de ce quartier ? Aimeriez-vous y habiter ? Pourquoi ?*

Les rues sont étroites et sales, il y en a de toutes petites, avec le ruisseau au milieu. Les maisons sont plus larges en haut qu'en bas, on a l'impression qu'elles tombent sur nous. Les maisons se rapprochent d'en haut, on dirait qu'elles vont se toucher du front (Jacqueline L...). Je n'aimerais pas y habiter parce que c'est sombre et triste. Le soleil n'y pénètre jamais. Il doit y faire froid. Il me semble que j'étoufferais. (Yvette N...). J'aimerais y habiter parce que c'est le vieux Paris. (Nicole P...)

II. — *Citez une rue dont le nom vous a amusée.*

...Rue du Chat-qui-pêche, elle est étroite comme une ruelle, au sommet on dirait que les maisons se touchent... on y peut à peine circuler (Christiane S...).

Je trouve aussi cette perle : La rue qui m'a amusée, c'est la rue du Chat-qui-pêche parce qu'il y a un petit ruisseau au milieu; c'est dommage qu'il manque le chat. (Jacqueline L...).

III. — *Quelles rues rappellent :*

1° *Le port aux bûches ?*

...Rue de la Bûcherie.

2° *Le parchemin sur lequel on écrivait les manuscrits ?*

...Rue de la Parcheminerie.

3° *La façon dont s'installaient les étudiants pour écouter les cours en plein air ?*

...Rue du Fouarre (du foin).

IV. — *Quelle rue rappelle le nom d'un célèbre enlumineur ? Savez-vous ce que c'est qu'un enlumineur ?*

La rue Boutebrie rappelle le souvenir d'Erembourg de Brie. Un enlumineur c'est un monsieur qui fait des dessins, des peintures sur les manuscrits.

V. — *Avez-vous vu une enseigne intéressante ?*

J'ai vu une enseigne qui représente un cygne et une croix. Ça veut dire le signe de la croix.

#### 5. Aux Invalides : les armures

I. — *A quoi ressemble la « cotte de mailles ».*

...à un tricot : au lieu d'être en laine, elle est en fer (Jacqueline G...).

...à une tunique tricotée avec des mailles de fer. (Michèle H...).

II. — *Quelles étaient les différentes parties de l'armure ?*

...Le casque, la cuirasse, les épaulettes, les brassards, les gantelets, les cuissards, les genouillères, les jambières, les escarpins.

III. — *Comment était protégée la tête ? Comment l'homme pouvait-il voir, entendre, respirer ? Comment pouvait-il faire des mouvements ?*

La tête était protégée par un casque où il y avait des trous devant les yeux, le nez, les oreilles. L'homme pouvait faire des mouvements car l'armure était articulée. (Christiane G...).

IV. — *Comment étaient ornées les armures ?*

J'ai vu des armures ciselées ou damasquinées d'or.

V. — *Comment étaient les boucliers ?*

Ils étaient très lourds. On en a vu un rectangulaire, bleu, et qui était orné de tiges jaunes. (R. Angel).

Les boucliers étaient ronds, rectangulaires ou ovales. J'en ai vu un grand qui protégeait l'homme tout entier. Ils étaient ornés de différentes façons pour qu'on puisse reconnaître le seigneur (Christian S...).

VI. — *Comment étaient protégés les chevaux ?*

Les chevaux étaient bardés. Ils avaient un tricot de fer comme les soldats.

VII. — *Pourquoi, à partir du xv<sup>e</sup> siècle, les armures deviennent-elles de moins en moins utiles ?* (Livre d'histoire, p. 59)

On a inventé des boulets de canon et des balles de fusils. Ces balles traversaient les armures, alors c'est comme s'ils n'en avaient pas.

#### 6. D'où vient ce que je mange

Regardez, rue des Abbesses et rue Lepic, les paniers, caisses, cageots qui apportent des denrées alimentaires. Essayez de lire d'où elles proviennent.

Trois enfants seulement ne m'apportent pas leurs observations écrites. Les autres arrivent avec des listes souvent fort longues. Elles ont regardé rue Lepic, questionné leurs fournisseurs, demandé à leurs parents. Certain papa a dû même beaucoup travailler pour renseigner sa fillette que le travail ordinaire de la classe n'intéresse pas. Les élèves ont, naturellement, dans leurs phrases, toujours employé le même verbe : venir de... Nous apprenons à varier l'expression, à utiliser d'autres verbes : venir de... être fabriqué à... pousser... être expédié..., etc. Nous expliquerons aussi le verbe « être importé », et nous mettons à part tout ce qui vient de l'étranger. Les listes sont recopiées en classe, l'orthographe de certains mots a besoin d'être vérifié dans le dictionnaire. Ensuite, cartes de France et planisphères polycopiés sont distribués, et les noms des principaux produits écrits dans leur pays d'origine.

Voici le début d'un de ces travaux : « Les oranges sont importées d'Espagne et d'Italie, le sucre de canne, les bananes et le rhum sont importés des Antilles, les endives, de Belgique. Les reinettes viennent du Mans, la moutarde est fabriquée à Dijon. Les pommes de terre poussent en Bretagne et en Hollande. Les choux-fleurs arrivent de Bretagne. Les escargots proviennent de Bourgogne et les maquereaux, de Dieppe, etc.

Je trouve, bien entendu, quelques naïvetés : les carottes viennent de Crécy, les choux de Bruxelles, de Belgique, et les pommes de terre... d'Estéreling.

#### 7. Les arènes de Lutèce

I. — *De quelle époque datent-elles ? Qui les a construites ?*

Elles datent du II<sup>e</sup> ou du III<sup>e</sup> siècle, pendant l'occupation romaine.

## II. — *Quels spectacles y donnait-on ?*

On avait comme spectacle du cirque que l'on donnait sur la scène. (Renée F...).

On donnait des combats de fauves qui dévoraient les chrétiens, ou des gladiateurs armés, l'un d'un trident et d'un filet, l'autre d'une épée et d'un bouclier, et ils n'avaient qu'un bras de protégé et l'autre n'y était pas. (Michèle H...).

(Ce costume a été dernièrement observé aux Invalides.)

## III. — *Combien de spectateurs contenaient-elles ? Comment s'asseyaient-ils ?*

Elles contenaient 10.000 spectateurs, ils s'asseyaient sur des gradins, c'était comme des marches en pierre. (Nicole P...).

Ils louaient leurs places à l'année et on gravait leurs noms sur la pierre.

## IV. — *Comment étaient-ils abrités ?*

...Par une grande toile qu'on appelait en latin un « velum ».

## V. — *Quelles parties des arènes avez-vous vues ?*

...Les gradins, la piste, la scène, les loges où s'habillaient et se maquillaient les artistes, les cages où étaient les bêtes féroces, les deux grands couloirs d'entrée. (Rose A...).

Visite vraiment vivante. Les enfants ont hâte de voir les différentes parties annoncées, et me questionnent. Ayant quelques minutes pour jouer, elles ne trouvent rien de mieux que de se déguiser dans les loges en faisant des effets de turbans et de robes longues. Elles voudraient bien, aussi, se maquiller... On sent que les enfants sont vraiment dans les arènes et que leur imagination y travaille sur ce qui a été dit. Un chat qui traverse le square est accueilli par ces cris : « Oh ! un lion ! »

## 8. Au Luxembourg : les jardins

### I. — *Jardin à la Française. Regardez la forme des massifs, la disposition des plantes, la forme des arbres. Avez-vous vu d'autres jardins à la Française ?*

Les plantes sont plantées régulièrement. Les massifs sont ronds, carrés, rectangulaires. Les arbres sont taillés en cônes, en boules, en cubes.

J'ai vu d'autres jardins à la Française aux Tuileries et au square des Arènes. (Liliane D...).

### II. — *Jardin à l'Anglaise. Regardez la forme des pelouses, le dessin des allées. Les arbres sont-ils plantés régulièrement ?*

Les pelouses étaient n'importe comment, ni rondes, ni carrées, on ne pourrait pas dire leur forme. Les allées étaient contournées, on aurait dit deux lignes courbes. Les arbres sont plantés irrégulièrement, comme dans la nature. (Françoise V...).

### III. — *Jardin à l'Italienne. Quels sont ses ornements ?*

...Des fontaines, des terrasses, des guirlandes de feuillage qui passent d'un arbre à l'autre. (Mireille M...).

### IV. — *Faites un plan de jardin à la Française et un plan de jardin à l'Anglaise.*

### V. — *Lequel des trois préférez-vous ?*

...C'est le jardin à l'Anglaise parce qu'il était plus naturel. Quand on était là-bas, on aurait dit qu'on était à la campagne. (Nicole D...).

...Le jardin à l'Italienne, avec la belle fontaine Médicis qui le domine. (Christiane S...).

## 9. La Sainte Chapelle

### I. — *Qui l'a fait construire ? Pourquoi ? À quelle époque ?*

Le roi Saint Louis l'a fait construire pour abriter la couronne d'épines du Christ. Elle a été construite au XIII<sup>e</sup> siècle, de 1245 à 1247, en deux ans trois mois. (Françoise P...).

### II. — *Comparez les fenêtres avec celles de Notre-Dame (formes, dimensions, vitraux).*

Elles sont en ogive comme celles de Notre-Dame. Les dimensions sont plus grandes. Les vitraux sont d'un bleu qu'on ne trouve plus, le rouge est très violent, le jaune est très vif. (Nicole P...).

### III. — *Où les serviteurs se mettaient-ils ? Comment est leur chapelle ?*

...Dans une chapelle en-dessous de celle du roi. Leur chapelle était bleue et rouge. Les colonnes bleues avaient des fleurs de lys, les rouges des petits châteaux qui sont les armes de Blanche de Castille. Les voûtes sont basses. Les chapiteaux sont ornés de feuilles en crochet. (Françoise P...).

### IV. — *Où se mettait le roi Saint Louis ? La reine Blanche de Castille ? Et, plus tard, le roi Louis XI ? Pourquoi ?*

Le roi Saint Louis se mettait à gauche dans un renforcement orné de fleurs de lys ; la reine Blanche de Castille, à droite dans un renforcement orné de petits châteaux.

Le roi Louis XI se mettait dans un oratoire à part et il voyait la messe sans être vu. (Madeleine K...).

D. NADAL, Institutrice.

## Utilisation des annuaires départementaux

### I. - UN ÉPISODE DES GUERRES DE RELIGION

Références aux Programmes officiels :

Histoire : C.M. Renaissance et Réforme.

Lisons : MORTEAU dit la GRANDE VILLE.

« Ce bourg, aujourd'hui (1815) chef-lieu d'un canton de 1.500 habitants, est situé dans un beau vallon près du Doubs...

...C'est au courage des habitants de Morteau, réunis à ceux du vallon de ce nom, que la ville de Besançon dut son salut le 21 juin 1576, époque où elle fut surprise par un corps de Protestants de la Bourgogne et du Montbéliard. C'en était fait de cette ville peut-être si un corps de Neuchâtelois qui arrivait par les Brenets pour passer le Doubs, avait pu joindre les premiers.

Mais, arrêtés par la bravoure des habitants du vallon qui avaient couru aux armes, les Neuchâtelois, après diverses tentatives infructueuses, furent obligés de renoncer à leur entreprise et de rentrer dans leurs foyers ; leurs alliés, trop faibles alors, pour se maintenir dans Besançon, où ils avaient pénétré pendant la nuit par suite des complots d'un traître, furent écrasés par les braves habitants de cette cité belliqueuse. »

(Annuaire du Doubs, 1815.)

Situons : sur notre carte de la région les lieux dont il est parlé dans le texte.

Attention ! l'historien qui écrivait en 1815 était moins bien documenté que l'historien moderne. Il a pu commettre des erreurs : si nous en trouvons en vérifiant la date et les faits sur notre livre d'histoire locale rectifions-les.

Documentons-nous :

a) A quelle période de l'Histoire de France se rapporte ce récit ?

b) Ces événements ont-ils lieu avant ou après le massacre de la Saint-Barthélemy ? Etudions dans notre livre d'histoire ces causes, sa date, ses conséquences. Était-ce, à Besançon, les Catholiques qui s'apprêtaient à massacrer les Protestants ?

c) Sous le règne de quel roi de France se passent ces faits ?

d) En juin 1576, de combien d'années sommes-nous éloignés :

— de l'avènement d'Henri IV ?

— de la signature de l'Édit de Nantes ?

— de la révocation de l'Édit de Nantes ?

e) Etudions dans notre livre d'histoire le chapitre des guerres de religion. Résumons de mémoire ce que nous en savons.

Et n'oublions pas notre graphique d'histoire.

### 2. - LE BON ROI HENRI

Références aux Programmes officiels :

Histoire : C.M. La Réforme, l'absolutisme.

Lisons : CHAMPLITTE (Haute-Saône).

« Champlitte était à peu près sorti de ses décombres, lorsque Charles-Quint la fit environner, en 1538, d'un fossé et de murailles fortifiées de plusieurs tours.

Henri IV en fit le siège en 1595 et ne consentit à le lever que moyennant une contribution de 8.000 écus. »

(Annuaire Haute-Saône. 1842.)

POLIGNY (Jura).

« En 1595, Henri IV se présenta devant ses murs et se préparait à l'assiéger lorsque Jean MASSON, à la tête d'une députation de citoyens, vint le trouver dans son camp et lui tint un discours qu'on ne peut se refuser de transcrire : « Si c'est une contribution que Votre Majesté demande, nous sommes prêts à la donner pour prévenir les ravages de nos terres et sauver

la vie de nos enfants ; mais, si c'est un serment de fidélité qu'elle exige, nous sommes disposés à nous ensevelir sous les ruines de notre ville plutôt que de manquer à celle que nous avons jurée à notre souverain (1). »

Cette harangue n'indisposa point Henri IV. Il apprécia les nobles sentiments de l'orateur et de ceux qui l'avaient député. Moyennant 20.000 écus, il accorda à la ville une neutralité particulière.

(Annuaire du Jura. 1812.)

ARBOIS (Jura).

En l'église « une inscription gravée sur une table de pierre annonce que l'on y a déposé les cendres de Joseph MOREL, surnommé le Prince, capitaine d'infanterie au service de l'Espagne, mort le 7 août 1595 en défendant Arbois, sa patrie, assiégée par l'armée d'Henri IV, sous les ordres du Maréchal de Biron.

Arbois tint du 4 au 7 août 1595. Le troisième jour du siège, Morel, après une résistance héroïque, fut saisi, sur la brèche qu'il défendait vaillamment et conduit au Maréchal de Biron qui le fit pendre à l'instant sans égard au respect que l'on doit au courage malheureux. »

(Annuaire du Jura. 1812.)

**Situons :** sur la carte de notre région Champplitte, Poligny, Arbois ; sur notre graphique d'histoire, l'année 1595.

**Enquêtons :** dans les archives de notre commune, existe-t-il des papiers concernant le passage de Henri IV, ou des événements qui ont eu lieu vers cette époque ? Déchiffrons-les. Copions-en quelques lignes. Plaçons-les dans notre fichier d'histoire.

**Documentons-nous :**

a) La Franche-Comté appartenait alors à quel souverain (2) ? Cherchons dans notre livre d'histoire. Depuis quand ? Jusqu'à quand ?

b) Pourquoi Henri IV guerrole-t-il en

Franche-Comté ? Consultons notre livre d'histoire de France ou d'histoire locale.

**Réfléchissons :** Que faut-il penser de l'attitude des Francs-Comtois et, en particulier, de celle de Jean MASSON et de celle de Joseph MOREL devant la menace d'invasion ?

Comme tous les conquérants, Henri IV et Biron, rançonnent, pillent et tuent. Que penser de cette attitude ?

Henri IV, cependant, ne s'est pas livré qu'à des actes de pillage et de cruauté. Il a eu un rôle bienfaisant en France. Exposons ce rôle après avoir consulté notre histoire de France.

Il serait bon de pouvoir mettre sous les yeux des enfants :

(1) *Pages d'Histoire comtoise*, Lager Ed. ; Syndicat de l'Enseignement du Doubs, p. 63.

(2) *La Haute-Saône et la Franche-Comté à travers les âges*, Edité par la section de la H.-S. du Syndicat national des instituteurs 1930, p. 30.

L. VIGNAU, Directeur E. N.

## APRES LES ROUTES, LES PONTS

Ces routes, que nous avons étudiées avec nos élèves (*Méthodes actives*, novembre 1949), il arrive que des cours d'eau les interrompent. En face d'une telle situation, pensent les enfants, le remède est simple : bâtir des ponts ; et ils ont tendance à croire que ceux-ci furent toujours et partout aussi nombreux que dans la France actuelle. Nous les amènerons tout d'abord à modifier ce jugement : tâche qui nous sera facilitée par l'évocation des ponts détruits au cours de la dernière guerre (quelques-uns n'ont pas encore été rebâties), avec les servitudes nées de ces ruines.

Comment franchissait-on les rivières ? Par des gués. Certains existaient encore à une époque relativement récente, comme pourront en témoigner les vieillards que l'on interrogera ou ces « fossiles de l'histoire » que sont les noms de lieu. Des dalles de pierre attestent le passage des voies romaines. Mais des passeurs assuraient aussi les traversées (et l'on pourra expliquer, avec les plus grands élèves, la belle

poésie de Verhaeren, « Le Passeur d'eau », extraite des *Villages illustres*, Mercure de France, éd.).

Lors de quelques hivers particulièrement rigoureux, l'épaisseur de la glace simplifia le problème. Tâchons de trouver des faits et des dates.

Mais tous ces procédés étant aussi dangereux qu'incommodes, la construction de ponts apparut comme un bienfait public, à valeur religieuse. Déjà, chez les Romains, on trouve cette alliance entre la notion de pont et l'idée religieuse dans l'existence d'un collège de prêtres, les Pontifes, ainsi nommés parce qu'ils dirigèrent l'érection du pont Sublucius, et qui étaient chargés de certains cultes, ainsi que de faire observer les rites traditionnels. Plus tard, au Moyen-Age, quand les grandes invasions auront désorganisé les moyens de communication, construire un pont devient une œuvre de piété. Il s'établit donc, en France et en Italie, divers ordres de Frères pontifes voués à la construction des ponts et des hôpitaux. De ces



confréries, la plus célèbre est celle que fonda saint Bénézet et qui érigea, au XI<sup>e</sup> siècle, le fameux pont d'Avignon. Les moines de Cluny, organisateurs de pèlerinages, s'occupaient aussi des ponts. Un de leurs abbés bâtit, en 1265, celui de Pont-Saint-Esprit, sur le Rhône, avec ses vingt-deux arches.

Aussi n'est-il pas étonnant que les ponts d'autrefois comportassent des chapelles. Sur celui d'Avignon, on en fit trois, superposées. L'oratoire du pont de Londres, vaste construction gothique, avait presque les dimensions d'une église.

...Rassemblons, avec nos élèves, une collection de vues relatives aux ponts. De ces images, nous tirerons un commentaire extrêmement instructif.

A tout seigneur, tout honneur, et le pont du Gard, fragment de l'aqueduc qui conduisait à Nîmes les eaux des fontaines d'Eure et d'Airan, bâti en l'an 19 avant Jésus-Christ, nous donnera, avec ses trois rangées d'arcades, une bonne idée de l'ampleur comme de la solidité des constructions romaines.

Parmi les ponts du Moyen-Age, plusieurs méritent de retenir notre attention. Souvent reproduites dans les livres d'histoire (on les trouve toutes les deux à la page 441 du Cours Malet-Isaac, Classe de 4<sup>e</sup>, programmes de 1925, Hachette, éd.) deux miniatures d'un manuscrit de 1317 provoqueront chez les enfants des observations intéressantes. On y voit le « Grand Pont » de Paris, qui reliait la Cité à la rive droite. (Il regardait, selon les écrivains du temps, du côté de la « mer anglaise » (la Manche), tandis que le « Petit Pont », fréquenté par les « dialecticiens » qui s'y promenaient en discutant, était tourné « vers la Loire »).

Nos élèves ne manqueront pas d'être surpris en voyant des bâtisses sur ce pont : dans les cités médiévales, peu étendues, on utilisait l'espace au maximum. Et il faudra attendre septembre 1786 pour qu'un édit royal ordonne de détruire les dernières d'entre elles : mesure qui ne favorisa pas seulement la circu-

lation, mais aussi la sécurité. Car souvent, en bien des villes, de graves incendies ravagèrent la double rangée de maisons de bois, étroitement serrées, que supportaient les parapets des ponts.

Sur le Grand Pont, on voit des personnages et, parmi eux, un monstre d'ours. Seuls, les jongleurs traversaient les ponts sans bourse délier : le *Livre des Métiers*, rédigé sous le règne de Saint Louis (et précieux pour l'histoire de la civilisation médiévale) est formel sur ce point. Du moins devaient-ils exécuter un tour de leur répertoire. Quant aux bateleurs, ils étaient dispensés d'acquitter le droit de quatre deniers frappant, aux termes d'un règlement de police du XIII<sup>e</sup> siècle, tout singe à vendre que l'on menait sur le Petit Pont. En revanche, on exigeait de l'animal quelques échantillons de son talent. D'où l'expression « payer en monnaie de singe ».

Parmi les constructions garnissant notre pont, certaines étaient des boutiques de changeurs ou d'orfèvres. Ces corporations y avaient été installées, en 1141, par le roi Louis VII. D'où le nom de Pont-au-Change. Mais, dans la langue populaire, il resta longtemps le « Grand Pont ».

Et, comme on ne perdait pas plus de place dessous que dessus, les enfants constateront avec étonnement l'existence de moulins entre les piliers.

Autre particularité du Moyen-Age : l'érection de ponts fortifiés. On se procurera aisément des vues du Pont Valentré, de Cahors, « véritable joyau archéologique », selon l'expression de Michelet, avec ses 6 arches, ses 3 tours et son châtelet. Comment ne pas évoquer aussi la miniature, si souvent reproduite, qui représente l'assassinat de Jean sans Peur, sur le pont de Montereau, le 10 septembre 1419 ? Ce sera l'occasion de parler des autres événements historiques qui se déroulèrent sur ou devant des ponts : héroïsme d'Horatius Coclès au pont Sublicius; de Bayard, au Garigliano; du petit tambour d'Arcole...

Nous avons cité le pont d'Avignon, bien mutilé aujourd'hui, mais qui devait avoir fière allure, au temps de sa splendeur, avec ses 900 mètres de long, ses 18 arches de 20 à 25 mètres, et les deux châtelets que l'on ajouta dans les premières années du XIV<sup>e</sup> siècle. Comme fond de tableau, ne pas manquer de faire lire, au début de « La Mule du Pape » (Alphonse Daudet, *Lettres de mon Moulin*), le brillant passage qui commence par : « Qui n'a pas vu Avignon... » et se termine par « leur peuple les a tant regrettés ».

Oui, « sur le pont d'Avignon, on y danse tous en rond ». Recherchons les autres vieilles chansons évoquant les ponts, souvent associés à la danse (« Su' l'pont du Nord, un bal est affiché... »). Et signalons que les airs enfantins les plus célèbres (*Au clair de la lune, La Mère Michel...*) étaient parfois appelés des « ponts-neufs », à cause des marchands de chansons qui se tenaient sur le Pont-Neuf, à Paris.

Bâti dans les dernières années du XVII<sup>e</sup> siècle (et débarrassé de ses boutiques depuis moins de cent ans), ce pont nous amène à l'époque moderne. Les fleuves français sont aisément franchis, ce qui ne va pas sans causer quelques troubles à la navigation, alors prospère (voir la fameuse lettre de Mme de Sévigné, écrite à Blois le 9 mai 1680, où, racontant à sa fille un voyage sur la Loire, elle se vante de passer tous les ponts avec un plaisir qui les lui fait souhaiter). Même chose pour la Seine, la Garonne et, à la fin de ce XVIII<sup>e</sup> siècle qui a vu, à Paris, les travaux des ponts de la Concorde, d'Iéna..., le voyageur anglais Arthur Young (dont le *Voyage en France* est si précieux pour la connaissance de notre pays à la veille de la Révolution) parle du « nombre incroyable de ponts magnifiques » qu'il a traversés en Languedoc.

Mais, les enfants d'aujourd'hui ayant le goût de la « mécanique » et s'intéressant aux travaux des ingénieurs, on s'occupera également des réalisations plus récentes. Ponts de fer, comme le viaduc de Garabit,

construit de 1882 à 1884 (et ce sera l'occasion d'évoquer les deux autres œuvres grandioses de son auteur : la Tour Eiffel et le pont-canal de Briare [Loiret]). Et, plus près de nous, les ponts de ciment armé.

J'ai parlé de la gratuité accordée aux jongleurs qui traversaient les ponts parisiens. Ce détail — je l'ai souvent remarqué — frappe d'étonnement les élèves, étrangers à la notion de péage. On pourra, dans un ordre d'idées voisin, les amener à des rapprochements avec les taxes perçues à la douane, et, jusqu'à une époque récente, à l'octroi. Et on signalera que la loi prescrivant le rachat des ponts à péage sur les routes nationales et départementales ne date que du 30 juillet 1880.

Et puis, il y a les légendes relatives aux ponts et aux gués. Rattachées aux deux pôles du monde surnaturel, elles mettent en scène, soit des saints (particulièrement saint Christophe et saint Cucufat), soit le Diable (qui a donné son nom à plus d'un pont, et est même représenté sur certains d'entre eux : par exemple, sur une tour du pont Valentré, à Cahors). Il existe aussi des « ponts aux fées » ...ou fades.... ».

Il n'est pas jusqu'à la peinture qu'on ne puisse aborder à propos de ce centre d'intérêt véritablement privilégié. Des fresques ornent les ponts de bois couverts de Lucerne (sur l'un d'eux, elles représentent une « Danse macabre ». Il existe également quelques ponts couverts en France, comme celui d'Abondance, en Haute-Savoie).

Ce ne sont là que des indications en vue d'une enquête qui peut donner beaucoup dans plusieurs domaines. Et, pour couronner nos travaux par un peu de beauté, on expliquera « Sur un pont de Paris », de Verlaine (*Choix de Poésies*, Fasquelle, éditeur) où, après une utile évocation des fleuves les plus célèbres, l'auteur de *Sagesse* chante le pont de la Cité en des vers d'une très fine et très émouvante poésie.

Jean MELLOT.

# ★ Le coin des petits ★

## ENQUÊTES SUR LES CONTES DANS LES PETITES CLASSES

### I. Les institutrices ont noté quelques réactions des enfants :

#### a) Lors de l'audition.

Toutes les institutrices qui ont répondu au questionnaire sont d'accord pour dire que les réactions sont plus vives lorsqu'il s'agit de contes gais. Ce sont alors des rires, des exclamations, des battements de mains. Des réflexions telles que « c'est bien fait ! » sont fréquentes. Les enfants reprennent spontanément en chœur, les termes qui reviennent, dans le conte, comme un refrain.

*Exemple :* « Je m'en vais faire ouf et pouf et la maison tombera ». Ils se mettent spontanément en scène et c'est un dialogue qui s'engage entre la conteuse et les petits. Les contes émouvants sont écoutés en silence. L'attente presque angoissée se peint sur beaucoup de visages. On oublie presque de respirer — puis, au moment du dénouement, un soupir de soulagement. Il reste cependant visible que la plupart des enfants aime cette émotion, la recherche et essaie de l'intensifier dans ce calme qui la favorise. Aucune réflexion généralement.

#### b) Quand les enfants racontent eux-mêmes le récit.

La plupart des institutrices ont remarqué que, spontanément, l'enfant fait un ou plusieurs découpages dans le récit et ces passages prennent des proportions qui, à nos yeux, peuvent paraître exagérés. Souvent, ce sont des détails qui frappent l'enfant.

#### c) Quand les enfants illustrent le conte.

Mêmes remarques que pour le récit. Les détails qui ont intéressé l'enfant deviennent thème. Une autre remarque : L'enfant éprouve le besoin de se mettre en scène.

*Exemple :* Brigitte (5 ans) est appelée à illustrer l'histoire de Renard et Drouin. Elle dessine un cerisier, l'oiseau dans son nid, le renard qui tend le cou et, un peu à l'écart, une petite fille. « Ça, c'est moi qui regarde. »

Les dessins sont généralement spontanés. Quelques institutrices disent qu'elles sont obligées de les suggérer.

Une expérience, faite dans une classe, a montré que plus de la moitié des enfants (5 à 6 ans) ne se laisse pas ou très peu influencer par une illustration présentée par la maîtresse. Le conte (il s'agissait d'un passage du livre de la jungle) fut dit. Les enfants font un dessin. Le lendemain, la maîtresse redit le même passage et présente une illustration faite par elle. Sur 19 dessins, 11 ont gardé leur caractère originel, 8 enfants ont modifié profondément leur dessin en essayant d'imiter.

L'expérience n'ayant pas été répétée assez souvent n'a rien de concluant quant à la proportion.

#### d) Dans leurs jeux dramatiques.

Les réactions sont différentes suivant les enfants. Dans une école où les conditions sont favorables aux jeux dramatiques, l'institutrice a noté à la suite d'un épisode du *Livre de la jungle*, les remarques suivantes : Roland veut être le tigre. Il se cache soigneusement, se met à quatre pattes montre ses dents, écarquille ses yeux et arrache furieusement des mottes de gazon avec ses « pattes de devant ». Le personnage principal, Mowgli, manque. Le jeu n'est nullement entravé pour cela. Chacun s'occupe de son propre rôle et il y a, malgré tout, une certaine coordination des faits. Voilà maintenant deux tigres dans le jeu. Ils ne se gênent aucunement. Les petits louveteaux marchent à quatre pattes, se roulent, se mordent, jouent. Mère louve menace le tigre — qu'elle ne voit pas — de ses dents et de

ses griffes. Tous ces personnages se conforment au récit. Père loup paraît très inquiet (l'enfant qui fait spontanément ce rôle est généralement peureux). Le tigre, pourtant invisible, le gêne. Sa présence, là, dans le buisson l'ennuie. Sans s'être approché du tigre, il déclare tout à coup à sa « famille » : « J'ai mangé le tigre, nous voilà tranquilles. » Et comme dégagé d'une sorte de contrainte, il s'en va à la chasse. Il commence à jouer, vraiment jouer. Il passe maintes fois auprès du tigre sans en éprouver la moindre émotion. Pour lui le tigre est mort.

## 2. Peut-on retrouver les traces que les histoires laissent chez les enfants ?

### a) *Dans le dessin.*

Toutes les institutrices sont d'accord pour dire que l'on retrouve des traces de contes dans les dessins libres des enfants.

Les cailloux du Petit Poucet ont beaucoup de succès.

De minuscules petites maisons, image de celles des petits nains sont fréquentes. Et ces belles dames ? Ce sont des fées.

Maryse dessine fréquemment une maison, des tulipes, et, un peu à l'écart, une fée. Il s'agit sans doute du conte de la fée qui dépose des bébés dans ces tulipes des vieilles femmes. Ce conte n'a jamais été dit dans l'école fréquentée par Maryse.

### b) *Dans le langage.*

Les traces de contes paraissent plus difficiles à trouver, mais il en existe.

Un autobus tourne sur une grande place. Michèle dit en accompagnant sa parole d'un geste fort gracieux : « Il fait mille comme la carpe. »

« Dépêchons-nous de rentrer, le ciel va tomber. » Souvenir de Picorette.

« Tu es belle comme la fée à la robe de perles cousue. »

### c) *Dans les histoires qu'ils inventent.*

Le cas le plus intéressant à relever est celui d'un petit garçon de 6 ans. Très souvent, il arrive à l'école avec un rêve à raconter. L'institutrice pense que le rêve n'est qu'un prétexte pour faire part des histoires qu'il invente. Voici quelques exemples de ces rêves : « Il y avait dans notre cuisine un gros éléphant. Il avait une belle maison sur le dos et qui était pleine de jouets. Les jouets, ils ont dégringolé et puis j'ai voulu les ramasser, mais l'éléphant me laissait pas passer à cause de sa trompe. Ma sœur a pris le balai pour chasser l'éléphant... Et puis demain, j'apporterai les jouets aux enfants de l'école dans une hotte. » L'enfant s'est inspiré du conte « Noël de Boulou ».

« J'avais faim et j'ai voulu manger un gros gâteau tout rond. J'aurais pas parce qu'il tombait toujours par terre et puis, ma sœur, elle lui a donné un gros coup de pied et il s'est roulé jusqu'en bas de la côte. Alors, j'ai couru le manger. » On retrouve ici des traces de la crêpe folle.

### d) *Dans leurs jeux.*

Toutes les institutrices disent que c'est dans les jeux qu'on retrouve le plus de traces des contes.

Les petites filles s'habillent en fée. Les garçons deviennent « carosses ». Les princesses sont au bal des rois et se font mille révérences. Les loups guettent les agneaux. Les corbeaux se perchent sur des arbres, etc.

## 3. Conditions techniques de transmission favorable

Chez beaucoup d'enfants les illustrations et le cinéma paraissent favoriser la fixation d'un conte.

Selon quelques institutrices le conte ne se fixe vraiment que lorsque les enfants ont pris une part active à ce conte : jeux dramatiques, dessins individuels et collectifs.

Communiqué par A. FOURNIER,  
*Inspectrice des Ecoles Maternelles.*

## MES PETITS DESSINENT

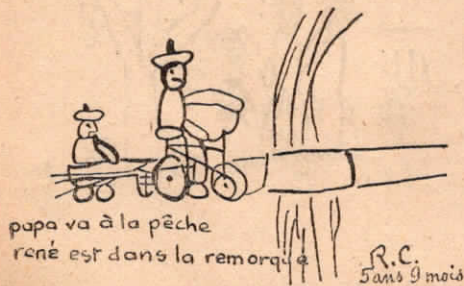
### DESSIN LIBRE

Avant l'arrivée de mes petits, de grandes feuilles de papier de différentes couleurs sont coupées en rectangles de 15 cm. sur 12 cm. et placées sur un coin de ma table. Je choisis cet endroit pour surveiller discrètement l'usage de ce papier. La boîte, avec les crayons de couleur, quelques boîtes d'aquarelle dont une avec des tubes, de petits pots avec de la couleur toute prête, des pinceaux, un pot avec de l'eau, sont disposés là, sur une étagère à la portée des enfants. (Voici la recette de la couleur toute prête : quelques pincées de poudre à badigeon — elle existe en beaucoup de teintes — délayée dans de l'eau froide et additionnée de quelques gouttes de solution de gomme arabique. En ajoutant quelques gouttes de glycérine, cette peinture se conserve quelques temps.)

Les enfants vont arriver (j'en attends au moins cinquante); ils ont de 5 à 6 ans 1/2.

Tandis que Jean-Paul, Régine et quelques autres choisissent un jeu, le gros des petits arrive avec une histoire à raconter.

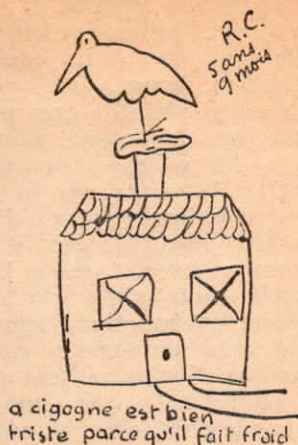
Robert choisit une feuille. S'il fait beau, elle sera plutôt rose ou bleue; elle sera grise s'il pleut. Ce matin, papa est parti à la pêche et son frère René qui a exceptionnellement congé aujourd'hui, l'a accompagné. La Moselle est bien loin, aussi papa a-t-il installé son fils dans la remorque attachée à sa bicyclette. Cela a beaucoup amusé Robert... et le voilà qui dessine ce départ au crayon (fig. 1).



papa va à la pêche  
rené est dans la remorque

Fig. 1

R.C.  
5 ans 9 mois



a cigogne est bien  
triste parce qu'il fait froid

Fig. 2

J'ai pu réunir de ce petit une jolie collection de dessins « d'actualités » : le défilé organisé lors de la visite du Président de la République (depuis le tambour-major jusqu'aux gros tanks, tout y était), des scènes de la fête de l'école, les maçons qui réparent la maison du voisin, les singes du cirque, papa qui bêche son jardin, etc. (fig. 2 et 3).

Mon petit ami Gorius est en grand émoi : papa répare la petite barque de pêche qui va bientôt voguer sur la Moselle... Il la dessine au crayon avec force détails. Une autre feuille : voilà la barque sur l'eau, glissant entre les roseaux. Elle est peinte maintenant... une barque bleue, toute bleue. Je l'admire, mais Gorius ne semble pas satisfait. « Je reprends ma feuille et j'en prends une autre », me déclare-t-il. Il cherche dans la boîte à tubes, en prend un et, triomphant, se met au travail. Voilà le chef-d'œuvre terminé. A mon avis, le premier était plus beau mais, m'explique Gorius avec un large sourire : « Tout à l'heure, mon bateau était raté, c'était pas le mien parce que le mien n'est pas bleu, mon père l'a badigeonné avec du goudron. Je n'avais pas trouvé tout de suite la couleur noire, alors j'ai pris du bleu, mais du goudron bleu, il n'y en a pas. Je ne pouvais pas laisser ça. » Le petit bateau de Gorius grandit vite, se transforme en bateau de rêve.

J'ai pu suivre cette évolution grâce au dessin libre. Deux pêcheurs (papa et lui) en pleine Moselle. D'énormes poissons aux jolies couleurs viennent de « mordre ». La gaule plie, les pêcheurs tirent. Ils sont heureux : un filet plein de gros poissons pend au flan du bateau. Bientôt, le bateau a des voiles et un équipage pomponné. Il vogue sur la grande mer vers des îles de rêve... Et puis, il devient vaisseau de guerre hérissé de canons et avec, tout en haut de la tourelle, une vigie qui regarde dans d'énormes lunettes d'approche... Puis, le voici sous-marin et, enfin, porte-avions. Gorius se sent pour le moins amiral ! Ce personnage qui est là, sur le pont, c'est lui-même : il inspecte, donne des ordres, reçoit des messages... et, comme sur la petite barque de pêche, tout va pour le mieux !

Nicole, une fillette trop grande et trop grave pour son âge (elle a été malade) se décide enfin à prendre une feuille et, comme à regret, extrait le crayon de son tiroir. Son regard se promène longuement sur la frise en face d'elle, puis se fixe : Nicole a fait son choix et c'est une petite marguerite bien simple qui en est l'objet. Après bien des hésitations, elle attaque. Quatre fois, elle trace une ligne courbe, quatre fois, elle compare et quatre fois elle abandonne. Ah ! voilà qui est fait : le cœur de la marguerite est tracé, bien semblable à celui de la frise... Au tour des languettes blanches, maintenant. Le travail est pénible.. La voilà enfin achevée, cette marguerite. Nicole range sa feuille dans le tiroir. Plus de vingt fois, elle l'en retire et compare sa marguerite à celle de la frise. Nicole dessine une autre marguerite, une autre encore et, enfin, au bout de quelques jours, me présente, avec un soupir, une feuille où il y a de l'herbe et des marguerites. Maintenant, c'est le tour du gros escargot. Que de spirales ratées ! Que de patience ! Mais voilà tout de même un escargot avec des cornes, puis des escargots qui s'en vont en file de gauche à droite. De l'herbe, des marguerites, des escargots. Une

jolie coccinelle subit le même sort. Elle va de droite à gauche, la coccinelle de Nicole, comme celle de la frise. Voici à présent de l'herbe, des marguerites immuables et de non moins immuables coccinelles et escargots. Je n'y tiens plus. Il faut que j'intervienne. L'esclavage a assez duré ! Et, m'adressant non pas à Nicole que j'aurais effarouchée certainement, mais aux gros escargots, je dis en dessinant tout à gauche une grosse salade : « Oh ! la belle laitue ! Comme elle doit être bonne. Si j'étais escargot, j'irais la manger ! » Vous décrire l'expression des yeux bruns de Nicole est impossible. Elle voudrait tant faire plaisir à ses escargots, mais comment faire pour les retourner, ces escargots ? Il n'y a pas des « retournés » sur la frise. J'abandonne Nicole, du moins le croit-elle. Mais savez-vous quelle est arrivée tout de suite à dessiner des escargots allant de droite à gauche ? Quant aux coccinelles, elles ont changé de direction en voulant suivre les évolutions d'un joli papillon. J'ai déplacé Nicole. Elle n'a plus l'occasion de choisir un modèle sur une frise. Elle est installée dans la véranda où il y a des fleurs, des vraies, qui éclosent, s'épanouissent et meurent, et puis où l'on voit si bien les arbres qui changent d'aspect... On entend même les oiseaux chanter et, à présent, Nicole dessine des oiseaux même sans les voir ! Elle dessine aussi des enfants qui dansent... Le fait de « retourner » les escargots était décisif pour elle.

le bonhomme est content parce que  
c'est le  
printemps



Fig. 3

M. PIERRON, *Institutrice*

# ★ Activités diverses ★

## ÉDUCATION MUSICALE

### AVANT-PROPOS

Nous allons développer ici, sous ce titre, les leçons d'une expérience déjà longue et efficace, semble-t-il.

Cette initiation musicale, par l'audition de disques (ou de musique vivante) commentés, n'est pas le fait d'un musicien, mais bien plutôt, si l'on peut employer le mot sans prétention, d'un « littéraire », qui aime la musique et veut la faire aimer et comprendre aux enfants.

Les commentaires donnés seront surtout très descriptifs, suggestifs, poétiques même, un peu longs peut-être; ils visent essentiellement à montrer que la musique, art ignoré, plaisir « supérieur », réservé, croit-on, à un petit nombre d'initiés, fortunés ou sensibles, est en réalité accessible à tous, riches ou pauvres, tout petits et moins jeunes, intelligents et plus lourds...

Pour l'enfant d'aujourd'hui, la musique n'est pas familière; elle est même souvent hostile, il s'en méfie, il la dédaigne ou la redoute. Et ce sont, à l'audition, des sourires, des haussements d'épaules, des indifférences ironiques, des rebellions parfois.

Pourquoi les enfants ne sentent-ils pas, ou plutôt n'essayent-ils même pas, bien souvent, de sentir, de voir, de comprendre une belle page de musique, comme ils arrivent sans trop de peine à saisir, à aimer, à admirer une lecture, un dessin, une récitation ou un spectacle? Pourquoi leurs oreilles, avides à entendre et retenir des paroles souvent difficiles, rébarbatives, et à les traduire en idées et en images, seraient-elles rebelles à un langage infiniment plus clair, plus simple, plus suggestif et rempli de substance, le langage des sons? Il y a là l'un de ces malentendus, qui s'imposent petit à petit, sans qu'on sache exactement pourquoi, comme l'idée préconçue d'un enfant qui n'aime pas un aliment, alors qu'il n'en a jamais goûté et ne voudra jamais en goûter. C'est contre cette prévention fautive, et surtout ridicule, cette défaveur sans raison aucune, qu'il convient de lutter, et les méthodes actives y feront merveille.

L'enfant baigne, dès sa naissance, dans un monde de mots, où il trouve sa pâture, où il se noie même, quelquefois. A l'école, il lit, il écrit, il apprend des textes choisis, il compose des devoirs... Qu'il écoute aussi de la musique! Qu'elle lui devienne familière, avec ses voix diverses et nécessaires, qu'elle soit pour lui source de joies, de souvenirs, d'efforts peut-être! Qu'il sache très vite que la musique, ce n'est pas la chanson bête ou tragique, que répète le « poste » à longueur d'émission et qu'hélas, on retient si facilement, avec souvent des paroles idiotes ou incompréhensibles... La musique, comme nous voulons que l'enfant la comprenne, l'aime et la pratique, c'est tantôt une magnifique histoire, pleine de charme et de mystère, tantôt un tableau féérique, riche de lumière et de détails, tantôt un voyage enchanté, sans destination et sans routes... C'est une aventure à épisodes comme dans les illustrés qu'il dévore, un dessin animé, dont les images se succèdent et s'enchaînent, ou encore une œuvre plus difficile, plus importante, qu'il ne sentira qu'avec son cœur... Pour les plus grands, ce sera en même temps un monde de musiciens ardents, fervents, à la destinée prodigieuse, au génie tourmenté, qui ont confié aux instruments ou aux voix le meilleur d'eux-mêmes, ce sera Beethoven, Mozart, Chopin, Wagner, et combien d'autres... En écoutant le chant modeste d'un violoncelle, ou le dialogue de deux flûtes, ou

la marche de triomphe d'un orchestre entier, l'enfant retrouvera d'emblée la joie, la paix, l'inquiétude, la souffrance ou l'exaltation du compositeur...

Je m'excuse de ce préambule, aux idées peu originales d'ailleurs, mais qui méritaient d'être rappelées. Je veux dire encore que les œuvres présentées pourront être données devant le petit peuple si direct et spontané des écoles maternelles et des classes enfantines. Il faudra même commencer par là pour vaincre ce préjugé d'hostilité, d'ironie, d'indifférence, qui handicape si lourdement la musique. Le silence, la curiosité, l'attention, puis l'intérêt, naîtront vite, pour peu que les auditions soient bien choisies et bien commentées. Dans ces classes, la musique seule parlera, avec le dessin, la poésie, peut-être, tandis que, pour les grands de dix à quatorze ans, la vie des musiciens, les anecdotes biographiques et les conditions de l'œuvre seront autant d'attraits de plus à son audition et de concessions à une méthode plus scolaire. L'enfant du cours préparatoire connaîtra le *Carnaval des Animaux* et ses divers portraits si amusants. L'enfant du cours moyen saura le nom de Saint-Saëns, connaîtra son visage, son caractère, sa vie et ses voyages, et sera prévenu des intentions caricaturales de l'artiste.

Enfin, je ne crains pas de répéter, et de souhaiter très vivement, que le dessin, la lecture, la récitation, la composition française, toutes les disciplines traditionnelles et habituelles à l'enfant, apportent leur aide, combien féconde et enthousiasmante, à la musique, et contribuent plus encore à l'intégrer dans le circuit des connaissances familières, des amitiés, des « trésors » de l'enfant.

## LE CARNAVAL DES ANIMAUX, DE SAINT-SAËNS

Gramophone W 1184-1185-1186. — Orchestre Symphonique de Philadelphie, direction : Léopold Stokowski.

*Ces disques renferment, à la façon d'un grand cirque, une véritable petite ménagerie. C'est un film, dont les différentes images sont autant de portraits d'animaux, très courts mais bien réussis; c'est un cahier de dessins, que nous allons feuilleter ensemble et dont chaque page porte un croquis bien fait, amusant, facilement reconnaissable. Pour que l'audition soit plus simple et facile, nous allons séparer ces petits tableaux bien vivants et animés en deux séries :*

1. - Les Animaux domestiques, ou tout au moins familiers, ceux qui vivent autour de nous, que nous avons l'habitude de voir, que nous connaissons, que nous aimons.

2. - Les Animaux sauvages, qui vivent dans les pays lointains, ceux que nous trouvons dans les récits d'aventures ou de voyages, ceux qui nous font peur.

### 1<sup>re</sup> série : Animaux familiers

1. - L'ÂNE. — Ce premier portrait représente un animal facilement reconnaissable par son cri. Le voici.

De quel animal s'agit-il (1<sup>re</sup> audition).

C'est l'âne, dont le musicien imite le cri grâce au violon. Ecoutez son hi-han caractéristique. Mais l'artiste n'a pas voulu seulement nous le faire entendre; il veut aussi que nous le voyions, et c'est pourquoi il a appelé ce morceau « *Personnage à longues oreilles* ». En suivant la deuxième audition, il faut imaginer ce pauvre animal, triste, malheureux, seul dans son pré, où son maître l'a mis après le travail. Il se baisse de temps en temps pour prendre une touffe de chardon et il la mâchonne. Il se promène doucement dans ce grand pré, et nous le suivons facilement; quand il s'éloigne, la musique s'éloigne avec lui, elle diminue, et aussi elle ralentit; quand au contraire, il s'approche, la musique grandit et les cris s'accroissent. Le voici qui passe devant nous, il est tout près, et puis il s'éloigne lentement, tristement. Ecoutez son dernier hi-han, on dirait qu'on le voit s'en aller tout au bout du pré, lentement, tristement...



2. - **POULES ET COQS.** — Voici un portrait plus animé : il représente une poule et un coq dans la basse-cour. La petite poulette fait cot ! cot !... près de nous ; le musicien imite ce cri au violon, et puis encore au piano, pour lui donner plus d'intensité. Mais, tout là-bas, le coq, perché sur une barrière (ou sur un tas de fumier), est jaloux ; il voudrait que nous le regardions et, se dressant de toute sa hauteur, il pousse un « cocorico » sonore. Puis, c'est encore la poule, puis le coq. Et comme on ne s'intéresse toujours pas à lui, le voilà qui saute de sa barrière et qui s'approche d'un pas majestueux. Le musicien l'a très bien dessiné. Les poules s'écartent, font la haie ; il s'avance, et lorsqu'il est devant nous, il se gonfle bien et chante une fois encore. Mais, déjà, nous nous tournons vers la petite poule, qui pousse des « cot ! cot ! » de plus en plus forts, de plus en plus rapides. Elle s'égosille, elle est tellement pressée ; sans doute veut-elle annoncer une bonne nouvelle. Tout à coup, elle s'arrête net : l'œuf est tombé, la poule a pondu !

3. - **LE COUCOU AU FOND DES BOIS.** — Voici un portrait plus complet, un animal et un paysage, un décor, et le musicien a choisi exprès un petit animal perdu dans un grand cadre. Le piano, avec des notes graves, lourdes, appuyées, nous dessine une forêt épaisse, sombre, aux arbres très gros et très hauts ; en même temps, il évoque la marche d'un promeneur, qui fait des pas lents à travers les fourrés et les énormes troncs. Tout à coup, le coucou fait entendre son cri particulier, si simple, si clair, si net (clair-net = clarinette), fait de deux seules notes, que l'on imite si souvent pour s'amuser. On ne le voit pas, mais on l'entend, si fragile soit-il. Et la promenade continue, dans la forêt profonde, toujours entrecoupée de « cou-cou » modestes. Il n'y a que vers le milieu, où le piano s'adoucit un peu ; sans doute est-on dans une clairière. Alors le coucou se dépêche ; il chante plus vite, plus fort, mais

la forêt a le dernier mot. Le coucou a disparu, et le piano termine.

4. - **VOLIÈRE.** — Voici maintenant tout un groupe d'oiseaux, non point en liberté, mais dans une cage. Il ne s'agit pas de l'une de ces petites cages, comme il en pend aux fenêtres et aux balcons, où les oiseaux sont malheureux, car ils n'ont pas de place. Non, c'est une immense volière, en plein soleil, dans un jardin merveilleux. Les oiseaux sont presque libres ; ils ont de l'air, des branchages, des perchoirs pour se balancer, de l'eau, des graines... Et pour notre plaisir, comme pour le leur, ils se livrent à leurs deux occupations favorites : chanter et voler. Le musicien nous les fait d'abord entendre. Dans un tourbillon d'ailes qui battent (violons qui murmurent), la flûte imite parfaitement leurs gazouillements, leurs roulades, leurs trilles ; ils expriment leur joie, leur contentement, et puis voilà que le piano fait entendre des notes claires, légères, aiguës, comme si le pianiste effleurait à peine son clavier. Ces notes sont autant de touches vives, de couleurs, que l'artiste voit sur les ailes des oiseaux et qui s'agitent devant nous. C'est un bien joli spectacle que cette volière pleine de vie, ensoleillée à l'extrême, riche de la magnifique couleur de ses oiseaux. En voilà un qui maintenant traverse d'un coup d'aile tout son domaine, un autre recommence... Les gazouillis nous charment autant que les jeux de la lumière et des couleurs.

5. - **AQUARIUM.** — Nous arrivons à présent devant un superbe aquarium, plein d'une eau claire, limpide, qui joue avec le soleil. De merveilleux poissons, rouges et bariolés, comme on en voit seulement dans les musées océanographiques, glissent doucement entre les roches et les algues. Un petit jet d'eau, qui jaillit d'un promontoire central, assure la fraîcheur. L'eau qui retombe en pluie, fait entendre une jolie petite chanson, chanson des gouttes, murmure harmonieux, que le piano va reproduire et qui servira de fond à toute la pièce, comme ces « fonds colorés » que l'on passe préalable-

ment dans certains dessins. Et sur ce fond sonore, le musicien a dessiné les poissons, parés de couleurs vives et étranges. Le violoncelle nous permet de les suivre parfaitement dans leurs mouvements gracieux; ils plient leurs corps allongés, ils ondulent, leurs écailles brillent à la lumière, leur queue ajoute à leur légèreté et à leur grâce. Voilà qu'ils s'arrêtent. De la vase qu'ils ont bougée, des parois de l'aquarium, montent de petites bulles serrées, pressées, qui vont crever à la surface en une chanson argentine (piano). Et nos poissons reprennent leur marche, leurs courbes, leurs évolutions si tranquilles. Ont-ils peur? Troublés par un bruit, par un mouvement brutal, par notre seule présence, ils sont effrayés et plongent vers les algues, vers les rochers, vers le sable, pour s'y cacher. Une fois, deux fois... et ce sont de nouvelles bulles qui montent s'ouvrir délicatement à la surface, tandis que le jet d'eau continue à faire entendre sa pluie de gouttes.

6. - LA TORTUE. — La tortue de nos jardins, celle qui mange nos salades, est là; elle a de si petites pattes, un corps si lourd, que ses pas sont bien courts et fatigants. Le musicien nous traduit cette démarche par la puissante contrebasse, qui marque bien la lenteur, la pénible progression de la tortue. Saint-Saëns s'est même servi, pour se moquer d'elle et nous faire rire, d'un air très célèbre d'une opérette d'Offenbach. Cet air, connu de tous et qui doit être chanté (ou sifflé) très vite, est ici joué très lentement, par à-coups, par « tranches », chaque tranche étant un pas. Et la pièce est longue, elle n'en finit pas, on suit la tortue pas à pas... Mais si Saint-Saëns se moque, il rend tout de même hommage à la volonté, à l'énergie de l'animal. Le piano fait entendre, du commencement à la fin, une note, toujours la même, têtue, volontaire, appliquée, une note qui dit bien l'effort, la peine, la patience de la tortue à la lourde carapace. Cette note devient presque triomphale, la promenade finie, et l'on

dirait que la tortue frappe de sa courte patte la pierre qui sert de but. Elle est arrivée, grâce à son courage, à son entêtement, avant certain lièvre insouciant et léger. Mais quel soupir de soulagement, pour terminer !...

7. - LE CYGNE. — C'est la plus jolie pièce, celle que Saint-Saëns préférerait et dans laquelle il a mis le plus d'amour et d'application. Sur un grand bassin calme, l'un de ces animaux, tout blancs, pleins d'élégance et de gravité, un cygne est posé. L'eau tremble à peine et le piano traduit à merveille ce frémissement, ce friselis qu'une brise légère fait circuler. Le violoncelle, dont le chant est si beau, si noble, si majestueux même, va dessiner le cygne solitaire. Il nous le fait voir, glissant sans bruit sur l'eau limpide; à peine un léger sillage reste derrière lui; on ne l'entend pas : il va, il vient, il fait des courbes gracieuses. Le voici de nouveau qui passe devant nous. De temps en temps, il plonge son cou dans l'eau pour y chercher sa nourriture. Mais déjà, la nuit tombe. La musique se fait plus douce. L'eau ne tremble presque plus. Le cygne, la tête sous l'aile, va s'endormir ainsi sur l'eau, dans le silence et le repos, et nous ne voyons plus, à la fin, dans le piano transparent qui termine, que les cinq ou six premières étoiles qui brillent au firmament et qui se reflètent dans l'eau.

Dans cette dernière œuvre, Saint-Saëns a illustré de magistrale façon la jolie poésie de Sully-Prudhomme, qui a servi à son inspiration. La poésie est aussi belle que l'image musicale. Mais, à son tour, la musique si douce, si calme, berceuse même, a inspiré les artistes, et une magnifique danse en a été tirée : « La Mort du Cygne », dans laquelle une danseuse personnifie le Cygne et, à la fin, met sa tête sous son épaule, dans une pose infiniment gracieuse, non pour s'endormir, mais pour mourir.

F. JOYAUX,  
*Professeur de Lycée.*

## LA TRANSMISSION DE LA VIE (suite)

Il ne sera question, dans cette série d'observations et dans celles qui suivront, que de l'étude de plantes et d'animaux que l'on peut aisément se procurer partout. Il s'agira toujours d'observations faites à l'œil nu (1).

### La vie est quelquefois transmise par un seul parent

#### A. - TROIS EXEMPLES DE TRANSMISSION DE VIE PAR UN SEUL PARENT

##### 1. La multiplication du fraisier par "coulants" (stolons)

1° Observons sur un pied de fraisier les longs rameaux rampants : on les appelle « coulants » ou stolons.

Ils portent de place en place des bourgeons plus ou moins développés. Certains de ceux-ci se sont transformés en un nouveau pied de fraisier pourvu de racines, d'une tige et de feuilles.

Constatons que ce nouveau pied continue de vivre même quand il est séparé du « pied-mère », soit que l'on coupe le « coulant », soit que celui-ci se dessèche et disparaît.

##### 2° Travaux à effectuer au jardin.

En septembre-octobre, prélever de jeunes pieds sur les coulants de fraisiers sains et vigoureux.

Planter ces jeunes pieds en ligne en terrain bien exposé (40 cm. entre deux pieds voisins).

Détruire au fur et à mesure de leur apparition les coulants qui se développent sur les jeunes pieds et qui épuiseront ceux-ci.

3° Constatons que le jeune fraisier est identique au « pied-mère » (mêmes feuilles, mêmes fleurs, mêmes fruits).

##### 4° Remarque.

Un seul parent, le fraisier-mère, a donné la vie au jeune pied, qu'il a d'ailleurs alimenté pendant un certain temps par un « coulant ». Le pied-enfant est identique au pied-mère.

(Note pour les maîtres : intentionnellement, nous ne faisons au-

cune allusion à la reproduction du fraisier par graine.)

##### 2. La multiplication de la ficaire par bulbilles

1° A partir de janvier-février, observons la poussée et le développement de la ficaire :

Sortie d'un bouquet de feuilles vert foncé (fin janvier), poussée de la tige, floraison (fin février), apparition de bulbilles (petites masses blanchâtres de la grosseur d'une graine de radis) à l'aisselle des feuilles (mars-avril), chute des bulbilles (juin) sur le sol : elles donnent naissance à de jeunes ficaires.

— Bien remarquer que les bulbilles ne sont pas issues des fleurs de la ficaire : ce sont des sortes de bourgeons gorgés de matières nutritives qui apparaissent à l'aisselle des feuilles ;

— Dessinons, peignons le pied de ficaire observé et notons les observations faites : nous obtiendrons ainsi une monographie illustrée de la ficaire.

2° Constatons que la jeune ficaire issue d'une bulbille est identique à la ficaire-mère.

##### 3° Remarques :

— Un seul parent, la ficaire-mère, grâce à un morceau détaché de celle-ci et gorgé de matières nutritives a

(1) L'ensemble des observations graduées que nous indiquerons dans « Méthodes Actives » a été présenté à M. l'Inspecteur général François, président du Comité d'Etudes concernant l'éducation sexuelle. M. François a bien voulu reproduire la liste de ces observations dans son rapport officiel à M. le Ministre.

Ajoutons que tous les travaux que nous énumérons ont été effectués par des enfants âgés de 7 à 14 ans, sous la direction de MM. Bonniez, Ecker, Huard, Mamo, Bourdoncle et Payrault, instituteurs, et présentés au Musée Pédagogique du 21 janvier au 17 février 1949.

donné la vie à une jeune ficairie. Celle-ci est d'ailleurs sortie de la bulbille plusieurs semaines après la chute de celle-ci sur le sol. *La ficairie-enfant est identique à la ficairie-mère.*

(Note pour les maîtres : la ficairie se reproduit rarement par graine : les fleurs sont généralement stériles. Par contre, elle se reproduit sur place grâce aux bourgeons qui, chaque année apparaissent sur la souche de l'année précédente : les racines gorgées de matières nutritives permettent à ces bourgeons de se développer. *Les modes de reproduction par bulbilles* que nous venons d'étudier assure la dispersion de la plante.)

### 3. La multiplication du laurier-rose par bouture

(A défaut de *laurier-rose*, on pourra prendre un rameau d'*osier*, un rameau de ces plantes à tiges rampantes qui garnissent les « suspensions » d'antichambres : l'essentiel est que la bouture puisse vivre dans l'eau durant toute la durée de la poussée des racines.)

1° Observons le rameau placé dans un flacon d'eau :

Un bourrelet apparaît à la partie inférieure du rameau ; des racines se développent. Mesurons de cinq en cinq jours la longueur des racines. Quand celles-ci sont suffisamment développées, empotons la bouture.

2° Constatons que la bouture donne une plante-fille identique à la plante-mère.

3° Remarque :

Un seul parent, grâce à un rameau détaché de celui-ci a donné la vie à une jeune plante. Celle-ci, jusqu'à ce qu'elle puisse se nourrir elle-même par ses feuilles et ses racines, a vécu de la substance contenue dans le rameau. Dans ce cas encore, *la plante-fille est identique à la plante-mère.*

### 4. Conclusion générale et définitions

Un « morceau » de certaines plantes est capable de se développer en

donnant une plante-fille identique à la plante-mère. Il y a ainsi transmission de la vie par un seul parent.

Lorsque la plante-fille n'est séparée de la plante-mère qu'après avoir pris un développement suffisant, on dit qu'il y a *marcottage* (fraisier, vigne...).

Lorsque la plante-fille se développe sans demeurer reliée pendant quelque temps à la plante-mère, il y a *bouturage* : la plante-fille est alors nourrie, au début, par les aliments contenus dans la *bouture*. La *bouture peut être naturelle* (ficairie) ou *artificielle* (laurier-rose) (1).

## B - LISTE DES PLANTES SUSCEPTIBLES DE SE REPRODUIRE PAR BOUTURE OU MARCOTTAGE

### I. A partir d'une racine ou d'une portion de racine

Dahlias, orchis, ficaires (celles qui apparaissent sur la souche de l'année précédente).

### 2. A partir de portions de tiges

1° *Portions de tiges aériennes :*

Fraisiers, violettes, ronces, chèvrefeuilles, clématites, artichauts (œillets), ficaires (celles qui naissent des bulbilles), fuchsias, œillets, chrysanthèmes, géraniums, dahlias, vigne, groseillier, cognassier, sureau, saule, peuplier, rosier, laurier-rose...

2° *Portions de tiges souterraines* (rhizomes) :

Pommes de terre, topinambours, crosnes du Japon, chiendent, renoncules, violettes (celles qui se reproduisent sur la souche de l'année précédente), cardamines des prés, sceau de Salomon, campanule, primevère, lamier blanc, iris, anémone des bois, asperges (griffes), grande ortie...

3° *Bulbes :*

Bulbes écaillés : lis et colchique ; bulbes tuniqueés : jacinthe ; bulbes pleins : glaïeul, crocus, tulipe ; caïeux : ail...

(Suite page 28.)

(1) La ficairie est une plante très répandue dans les terrains humides. Ses feuilles qui ont environ 2 cm. de long sont vert foncé, la tige est creuse, la fleur (3 sépales, nombreux pétales) est d'un jaune verdâtre. On lui donne dans certaines régions le nom de bouton d'or.

# CHRONIQUE BIBLIOGRAPHIQUE

TRAMER (M.). — *Manuel de psychiatrie infantile générale*. Trad. par le Dr. M. Schachter, P.U.F., Paris, « Bibliothèque de psychiatrie », 800 fr.

Gros ouvrage de près de 500 pages qui intéressera tous ceux qui s'occupent de psychiatrie infantile. Après une introduction sur la psychiatrie infantile, l'auteur donne une vue d'ensemble sur le sujet lui-même. Il traite du développement normal et anormal des enfants, des méthodes d'examen en tenant compte de l'hérédité, du milieu, de la vie et de son évolution, des formes fondamentales de psychopathologie générale : rythme du développement et ses troubles, phases critiques jusqu'à la puberté. Vient ensuite l'étiologie générale (science des causes) du germe à l'adolescence : instincts, impulsion, sentiments, intelligence et ses troubles, caractère, tempérament avec les différents types de tempérament et de comportement, formes pathologiques, diagnostic, et pronostic, thérapeutique, fonction sociale de la psychiatrie infantile, problème psycho-hygiénique, etc. Observations, en appendice.

PICHOT (Pierre). — *Les Tests mentaux en psychiatrie. I. — Instruments et méthodes*. Préface par Jean Delay, P. U. F., « Bibliothèque de psychiatrie », 500 fr.

Sur ce sujet, une littérature considérable a déjà paru à l'étranger, spécialement en pays anglo-saxon ; mais, en France, il semble que ce soit la première fois qu'un ouvrage semblable, donnant une vue d'ensemble de ces méthodes et de leurs résultats, soit édité. L'ouvrage se compose de deux volumes, le premier, indiqué ici, est consacré à la description et à la classification des tests mentaux. On sait que les tests sont des épreuves préalablement déterminées quant à la façon de les présenter au sujet et à la façon de les noter, afin d'obtenir une mesure qui permette de comparer les individus. Pendant longtemps les applications de tests ont eu pour but la sélection et l'orientation scolaires et industrielles seules. Mais, récemment, le champ d'investigation s'est singulièrement accru ; les épreuves proposées sont devenues très nombreuses et très variées. Dans son livre M. Pichot en tente une classification : tests de personnalité, tests analytiques et tests synchrétiques.

Planches hors-texte reproduisant des photos de tests et de physionomies d'individus, index des tests cités, index des distributeurs de tests cités, bibliographie.

Disons que cet ouvrage est plus particulièrement destiné aux psychiatres et aux psychologues.

FERRÉ (André). — *Les Tests à l'École*. Bourrelier, Paris, « Carnets de pédagogie pratique », 180 fr.

Si les ouvrages cités plus hauts, à titre documentaire, ont été écrits spécialement pour ceux qui ont déjà des connaissances particulières sur la psychologie, la psychiatrie et les tests mentaux, l'ouvrage de M. André Ferré met à la portée de l'éducateur en général, et plus particulièrement de l'instituteur et du professeur, une série de tests dont la technique simple leur permettra d'établir un classement rationnel des élèves en utilisant à la fois les ressources de leur expérience pédagogique personnelle et les découvertes de la psychologie expérimentale.

En effet, ce livre a un but précis : être un ouvrage d'initiation essentiellement pratique dans l'emploi de tests facilement applicables. L'on saisira d'autant plus l'intérêt et l'importance de cet ouvrage quand on saura que l'auteur a réuni une centaine de tests avec la façon de s'en servir : présentation de chaque test au sujet et notation. Dans son introduction, M. A. Ferré rend hommage au génie d'Alfred Binet qui, le premier, inventa les tests.

LECOMTE (G.). — *Les Exercices d'observation et l'organisation du travail au premier degré de l'École primaire*. Introduction de M. L. Jeunehomme, Desoer, Liège, « Plan d'Études », 180 fr.

Brochure intéressante sur la façon de faire observer des enfants : comment organiser et conduire les divers exercices d'observation avec de nombreux exercices d'observation cités dans l'ouvrage. Le calcul dérivé de l'observation. L'expression orale et écrite : langue, écriture, rédaction, lecture, dessin, activités manuelles, cahiers d'observations. L'éducation et la personnalité, l'enseignement et la morale, l'organisation de la classe avec des groupes d'enfants de niveaux différents et la préparation immédiate ou lointaine du travail de classe y sont tour à tour traités.

COUSINET (A.) — *La Discipline*. L'École nouvelle française, octobre 1949, n° 39.

Très intéressant article de M. R. Cousinet sur le sens exact qu'il faut donner au mot « discipline », particulièrement au sujet des méthodes d'éducation nouvelle. Chaque maître tirera profit de la lecture de cet article.

Dans le même numéro : *Ce que pensent les parents des élèves des classes nouvelles*, par Anne Jaques. *Deux expériences*, par F.-M. Chatelain, *Musique d'enfants*, par A. Robert.

BONNEHON (Jeanne). — *Le Tissage à la main*. V A « La Vie active », Association pour le développement du travail manuel dans l'éducation, 1949, n° 2.

Numéro spécialement consacré au tissage à la main avec de nombreux modèles en deux couleurs et explications.

J. EVRARD-FIQUEMONT.

---

## LA TRANSMISSION DE LA VIE

(suite de la page 26)

### 3. A partir de feuilles

Bégonias, bryophylles, théophrastes...

#### C. - TRAVAUX PRATIQUES

##### 1. En classe et au jardin

Bouturer et marcotter; planter bulbes et tubercules; œilletonner des artichauts; planter des griffes d'asperges, etc. Cultiver des jacinthes et des tulipes sur carafe. Suivre le développement de boutures dans l'eau.

##### 2. En classe-promenade

— Cueillir les plantes sauvages énumérées au paragraphe B. Observer, selon les cas, leurs coulants

(marcottage naturel), leurs rhizomes, leurs racines tubérisées, leurs bulbes.

— Constituer une collection de plantes qui se reproduisent par marcottage, une collection de plantes qui se reproduisent par rhizomes, etc. (1).

(A suivre.)

A. GODIER,  
I.E.P.

---

(1) Note pour les maîtres : la transmission de la vie par bouturage existe aussi dans la série animale (régénération d'un fragment d'hydre, reproduction des infusoires et des méduses par bourgeonnement, etc.) : quand une partie d'un seul parent assure la transmission de la vie, on dit qu'il y a reproduction asexuée.

**LECTURE GLOBALE - LECTURE ACTIVE**, par MM<sup>mes</sup> Chanson  
et Olanié, institutrices d'École Maternelle (Éditions L. N. S., 13, rue  
Littré, Paris-6°)

Voici un petit livre bien précieux qui mettra une apaisante clarté en ce domaine ravagé de discorde de l'apprentissage de la lecture. Son but est, avant tout, d'ordre pratique : il aspire à guider les institutrices dans l'utilisation de l'activité naturelle de l'enfant en l'orientant vers l'expression écrite et vers la connaissance de ses symboles.

Disons bien vite que ce livre ne contient pas de leçons de lecture... Il n'est donc pas ce qu'il est convenu d'appeler « une méthode de lecture » mais il est un plaidoyer pour la seule méthode naturelle, riche, féconde, celle qui vient de l'enfant, de sa curiosité naturelle et lui fait découvrir au rythme des stades de son évolution les aspects du monde et les connaissances abstraites élaborées par l'esprit humain. Il n'y a plus de doute aujourd'hui, à la lumière de la psychologie expérimentale : l'âge de la lecture est aussi évident que l'âge de la marche ou l'âge du langage. Pour reprendre une expression que Madame Montessori nous a rendue familière, il y a « une période sensible » au cours de laquelle tout enfant normal manifeste avec fougue son besoin de lire et se montre particulièrement réceptif à l'apport de nos explications. Toute la science pédagogique consisterait donc à saisir au vol ce moment favorable. Mais c'est là que tout devient compliqué car ce moment est essentiellement variable selon les enfants. Et tout le drame vient de ce que l'école prétend unifier cette innombrable diversité et impose la lecture à un âge donné. Quelle que soit l'habileté de tous les procédés employés pour créer le mirage d'une attention qui n'a pas été projetée de ses sources profondes, la vérité reste très nette : nous transformons en une corvée ridicule et sans profit éducatif une grande possibilité de joie intellectuelle, de découverte et de culture dont les conséquences peuvent être considérables sur toute la scolarité. Contrairement à l'opinion répandue en France cet âge de la lecture est assez tardif. Il suppose une complexité de la vie mentale, un subtil accord des tendances individuelles et des appels sociaux qui ne peut se réaliser avant un âge avancé. Les statistiques de Binet dans les écoles publiques de la ville de Paris en 1908-1909 lui prouvèrent qu'une majorité d'enfants accédait à ce niveau mental entre 6 et 7 ans d'âge réel. Les recherches de Decroly en Belgique

un peu plus tard, puis celles de Dottrens en Suisse, donnèrent des âges sensiblement voisins.

Les auteurs du petit ouvrage dont il est question ont consacré à *L'âge de la lecture* un chapitre court mais objectif et net où les résultats acquis par la psychologie sont bien résumés. J'en aime la conclusion qui, sous une forme paradoxale, exprime... une profonde sagesse ! « Si nous devançons cet âge nous faisons perdre du temps à l'enfant. »

Beaucoup d'erreurs ont été faites au nom de la méthode globale et le mérite essentiel de ce livre sera d'éviter qu'elles se reproduisent. On ne doit pratiquer cette méthode que lorsqu'on la connaît bien et lorsqu'on s'est pénétré de son esprit. Or, neuf fois sur dix, elle n'est réalisée que dans sa forme extérieure et ses bases psychologiques sont méconnues. Ce n'est pas faire de la lecture globale — et active — que d'étudier des mots, des phrases et même des textes. Il peut y avoir autant d'artifice, de dogmatisme et, en définitive, de contrainte spirituelle dans l'étude globale de mots et de phrases que dans le b - a - ba du syllabaire. Les thèmes de lecture sur lesquels doit s'exercer l'intelligence de l'enfant doivent venir de lui, exprimer ses intérêts, traduire ses idées, être étroitement liés à ses besoins, à ses intérêts.

Dans la partie du livre qui développe la pratique de la méthode, les auteurs se révèlent ferventes disciples de Decroly par le respect qu'elles accordent au travail personnel de l'enfant. L'analyse des phrases pour dégager les mots, puis la décomposition du mot en ses éléments doivent se faire avec l'aide du maître, mais le rôle conducteur reste à l'enfant. Nous avons remarqué, dans les écoles maternelles, que les enfants lorsqu'ils connaissent bien un certain nombre de mots arrivent seuls à les comparer, à les classer selon leurs ressemblances, à dégager leurs éléments pour composer des mots nouveaux.

Une technique aussi riche qu'elle est pratique, se dégage donc de ce livre. Nous remercions Mesdames Chanson et Olanié de nous faire profiter de leur expérience d'excellentes éducatrices et les jeunes éditions L.N.S. de lui avoir donné le rayonnement qu'elle mérite.

Annie FOURNIER

## LA LINOGRAPHURE A L'ÉCOLE



### LA MÉNAGÈRE

Gravure sur lino accompagnant un devoir de français d'un élève de 12 ans.  
Communiqué par M. P. Belvès.



## I. BRICOLAGE, CARTONNAGE... ET RÉALITÉ

La classe, un instant troublée par l'arrivée inopinée de Monsieur l'Inspecteur, reprend son rythme accoutumé. Les habitudes profondes réapparaissent l'une après l'autre. La véritable physionomie de ce cours de fin d'études se dessine peu à peu.

On y fait du travail intéressant, sans aucun doute : une place importante est réservée aux travaux pratiques ; en particulier les travaux de moulage et de construction de silhouettes se trouvent en bonne place. Des reproductions de monuments édifiées à partir de l'argile et du carton ordinaire attirent l'œil, dans le fond de la classe. Le maître est fier de ces réalisations, et il a bien raison !

Et, précisément, la leçon d'histoire a pour thème : « un monument gothique ». Devant les élèves, trône une reproduction de Notre-Dame de Paris, fabriquée par les plus adroits et qui ne manque pas d'allure. Le travail d'observation est mené à partir de cette maquette ; les notions essentielles sont bien dégagées ; les termes techniques, choisis avec une sage parcimonie, défilent devant l'auditoire : « arc, ogive, voûte, arc-boutant, rosace sont successivement évoqués et expliqués ». Des croquis et des schémas aident à une meilleure compréhension de l'ensemble. En fin de séance, une interrogation permet au maître de contrôler les connaissances acquises, et, effectivement, les réponses sont bonnes, pour la majorité.

L'Instituteur, qui sent que vraiment sa leçon s'articule sans heurts est visiblement satisfait. L'Inspecteur, aussi. Mais cependant il s'avise de poser une question à l'auditoire attentif : « Mes enfants, connaissez-vous, dans la région, un monument gothique ? » Point de réponse. Alors, l'Inspecteur, continuant : « Mais vous n'avez donc jamais vu l'église de votre village ? — !!! — C'est une délicieuse petite église gothique, qui n'a rien de comparable, comme majesté et comme importance à celle que vous venez d'étudier ; mais elle n'en est pas moins une véritable église gothique. Vous y trouverez, en les recherchant avec soin, les éléments qui vous ont été présentés à propos de Notre-Dame de Paris : l'ogive, la voûte légère, la rosace équilibrée et cette luminosité particulière aux églises gothiques... »

## 2. LE LIEVRE ET LA TORTUE

Dans cette petite classe du cours élémentaire, le jeune maître est très affairé ; la leçon de morale porte en effet sur une question délicate entre toutes : il s'agit de parler de l'exactitude, et de montrer aux petits élèves qu'il ne sert à rien de se presser si l'on ne prend pas ses dispositions suffisamment longtemps à l'avance. Sujet vaste et complexe, n'est-il pas vrai ?

Heureusement, notre pédagogue possède ce qu'il est convenu d'appeler « un livre de Morale » !, où la leçon est toute faite... j'allais dire toute « cuite »... il ne reste plus qu'à la « servir » aux clients ! En l'occurrence, l'auteur de ce livre raconte une histoire de lièvre et de tortue, et se débat péniblement dans deux ou trois pages de prose... d'une prose assez vague et inexpressive. La classe ne suit pas... ; le maître « patauge » plus ou moins et réussit enfin, par un rétablissement inespéré, à faire dégager la conclusion par le plus déluré des bambins qui sont devant lui, pendant que les autres se cantonnent dans une indifférence quasi totale.

L'Inspecteur dit alors au maître : « Il me semble bien qu'un certain monsieur de La Fontaine a déjà parlé de cette histoire de lièvre et de tortue... en plus court, et à mon humble avis, en beaucoup mieux. Si vous voulez, nous ferons une expérience. Lisez donc cette délicieuse fable à vos enfants, et pendant que vous lirez, observez les visages de vos bonshommes. »

Cette expérience, est-il besoin de le dire, fut concluante ; les yeux des enfants s'éclairaient au récit de l'inconséquence de ce grand sot de lièvre, et tout le monde applaudit à la victoire — méritée — de la tortue, récompensée de son effort constant et mesuré. Le jeune maître souriait, lui aussi.

Miracle du talent véritable, puissance d'évocation de l'artiste : La Fontaine a transformé cette classe !...

On prit même la résolution d'apprendre cette fable par cœur ! et de l'illustrer par un beau dessin sur le cahier de Récitation.

L. LANDRY,

Inspecteur de l'Enseignement primaire.

# ÉDITIONS BOURRELIÉ

## LA JOIE DE CONNAITRE

Véritable bibliothèque de documentation, accessible à partir de 13 ans, cette collection originale doit avoir sa place dans toutes les bibliothèques scolaires et les bibliothèques des maîtres.

### NOUVEAUTES :

*La vie des cités*, par P. LELIÈVRE.

*Les Hommes au travail : de la pierre taillée au triomphe des machines*, par E. COORNAERT et J. SAUZEAU.

### AUTRES TITRES EN VENTE :

*La vie privée des bêtes sauvages*, par A. DEMAISON. — *Parmi les étoiles*, par P. COUDERC (Deuxième édition mise à jour en 1949). — *Le Sahara, désert mystérieux*, par H. LHOÏE. — *Vers l'inconnu : les hommes à la découverte de la Terre*, par COLLIN-DELAUVAUD. — *Nos demeures : comment on les bâtit*, par R. CLOZIER. — *Au village de France : la vie traditionnelle des paysans*, par P. MENON et R. LECOTTE. — *Les Esquimaux ; du Groenland à l'Alaska*, par le Dr. GESSAIN. — *Notre corps, cette merveille*, par le Dr. P. VALLERY-RADOT. — *Les enfants, source de joies... et de tourments*, par M. REYNIER. — *Voyage à travers les mots*, par A. DAUZAT.

Chaque volume illustré de très nombreuses photos et dessins, cart. 260 fr.

Les ouvrages : *Les hommes au travail*, *Parmi les étoiles*, *Nos demeures*, *Les enfants*, *Voyage à travers les mots*, existent brochés,

Un volume ..... 180 fr.

### SÉRIE "L'AVENTURE HUMAINE"

*Les Caraïbes, un peuple étrange aujourd'hui disparu*, par H. de LALUNG. — *Derrière les barricades : le peuple de Paris à la conquête de la Liberté (1789, 1830, 1848, 1871)*, par H. GRIMAL. — *Le percement de l'isthme de Suez, une porte ouverte entre deux mondes*, par J. DAUTRY.

Chaque vol. illustré de planches hors-texte, broché : 150 fr.; cart. 220 fr.

## DEUX BONS LIVRES DE BIBLIOTHÈQUE

(à partir de 13 ans)

*Quelques Français*, par M. REYNIER et F. BROUÏET : 1. - *Hommes de science et d'action*. 2. - *Ecrivains et artistes*.

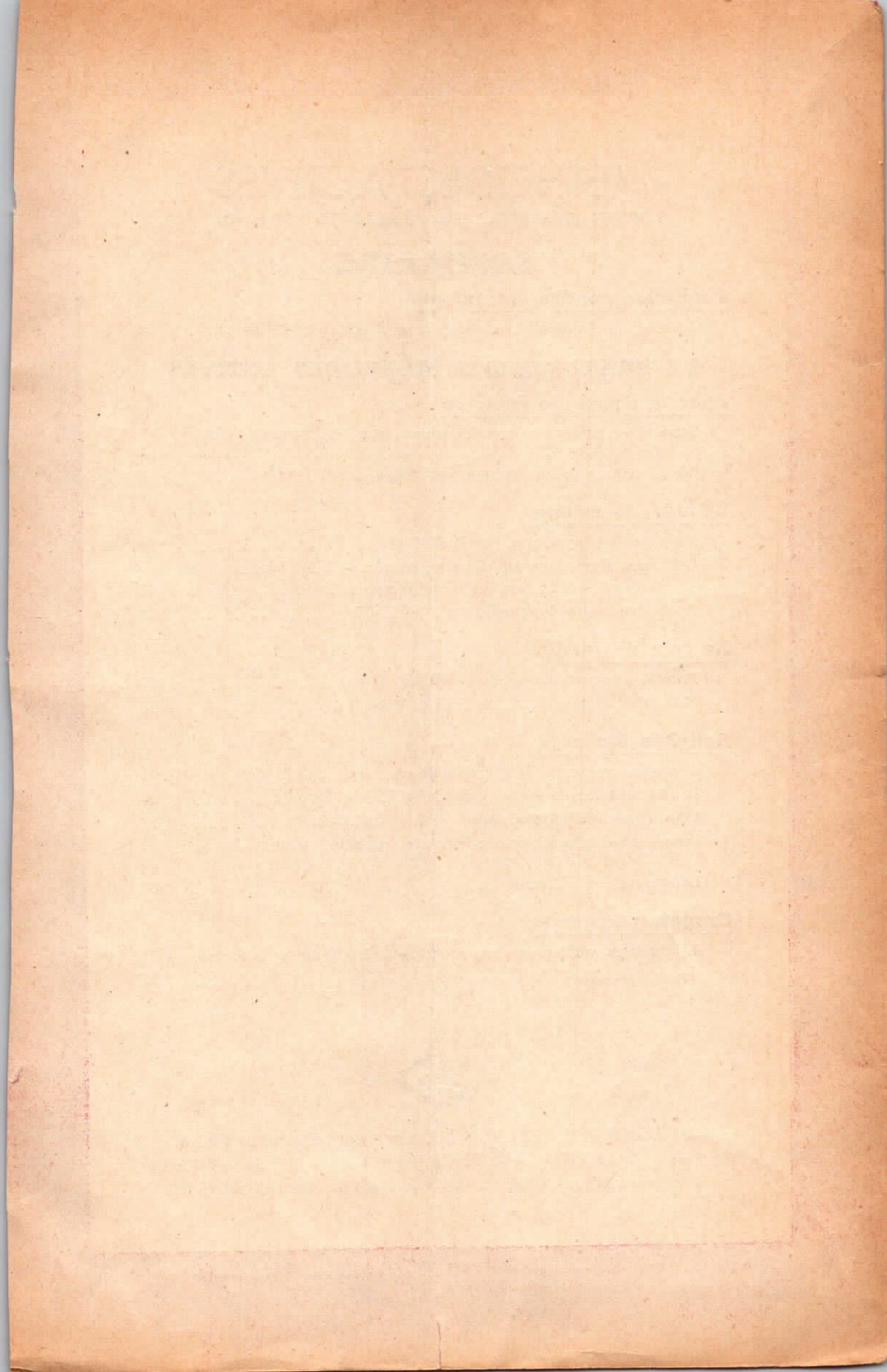
Chaque vol (12×19), de 208 p. ill. de phot. hors-t., br. : 80 fr.; cart. 130 fr.

*Une enfance*, par J. MAROUZEAU. Ill. de M. de MONNERON.

*Récit de l'enfance rustique de l'auteur, maître en Sorbonne, alors qu'il n'était qu'un petit paysan limousin*.

Un vol. (12×18,5), 176 p., 57 ill. br. : 96 fr..... cart. 150 fr.

55, RUE SAINT-PLACIDE — PARIS (6<sup>e</sup>) — C. C. P. Paris 1598-28



# MÉTHODES ACTIVES

REVUE MENSUELLE DE PÉDAGOGIE PRATIQUE

## SOMMAIRE

### Pour comprendre les enfants

- Le chahut et la discipline, par le Dr S. BLAJAN-MARCUS ..... 1

### **LA PRATIQUE DES MÉTHODES ACTIVES**

#### Pour la classe de français

- Liberté et contrainte dans l'enseignement du français (suite),  
par S. POULET ..... 3
- Vocabulaire : la nuit, la lune, les étoiles, par S. POULET ..... 5

#### L'étude du milieu

- Promenades dans Paris, par D. NADAL ..... 9
- Utilisation des annuaires départementaux. - 1. Les guerres de  
religion. - 2. Le bon roi Henri, par L. VIGNAU ..... 13
- Après les routes, les ponts, par J. MELLOTT ..... 14

#### Le coin des petits

- Enquêtes sur les contes, par A. FOURNIER ..... 17
- Mes petits dessinent, par M. PIERRON ..... 19

#### Activités diverses

- Education musicale ; le carnaval des animaux, par F. JOYAUX . 21
- La transmission de la vie (suite), par A. GODIER ..... 25
- Chronique Bibliographique**, par J. EVRARD-FIQUEMONT .... 27
- Pour votre bibliothèque : lecture globale, lecture active  
(Chanson-Olanié), par A. FOURNIER ..... 29
- La linogravure à l'école ..... 30

#### Croquis pédagogiques

1. Bricolage, cartonnage... et réalité. - 2. Le lièvre et la tortue,  
par L. LANDRY ..... 31



ÉDITIONS BOURRELIÉ, 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. 325 fr. Etranger. 425 fr. Le numéro. 40 fr.