

N° 4

MAI

1946

# MÉTHODES ACTIVES

REVUE  
DE PÉDAGOGIE PRATIQUE



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

CENTRE  
D'ÉTUDES  
PÉDAGOGIQUES

# METHODES ACTIVES

REVUE MENSUELLE DE PEDAGOGIE PRATIQUE

## Comité de rédaction

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

## SOMMAIRE

### SUGGESTIONS :

Remontons aux sources... Dewey et les méthodes actives, par J. SEGUIN .....	115
Les sciences à l'école primaire, par H. GUILLARD et R. FAURE .....	120
La classe-promenade historique, par M. LOBEROT .....	122

### COMPTES RENDUS ET EXPERIENCES :

Enseignement individuel, par le GROUPE D'ETUDES DE LANGRES .....	124
Le document d'Histoire à l'école active, par M. MARECHAL .....	133
Cent petites filles en liberté, par E. L'HOTE .....	136

POUR VOTRE BIBLIOTHEQUE : John Dewey .....

CHOSSES D'HIER : Correction collective. L'INSPECTEUR EN TOURNEE .....

La réforme de l'Enseignement, par F. SECLER-RIOU .....

Les groupes d'Education nouvelle, par S. ROUBAKINE .....

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

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

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

Abonnement aux cinq premiers numéros : 130 francs.

Abonnements jumelés aux cinq premiers numéros de *Méthodes actives*  
et aux cinq premiers numéros de *Pour l'Ere nouvelle* : 225 francs.



# MÉTHODES ACTIVES

Remontons aux sources...

## DEWEY ET LES METHODES ACTIVES

Au départ d'un mouvement révolutionnaire comme celui de la pédagogie nouvelle, il est difficile de discerner l'apport précis de telle ou telle individualité : des points les plus divers de l'horizon surgissent en effet, avec un synchronisme souvent troublant, des tentatives concordantes. Les dernières années du XIX<sup>e</sup> siècle et les vingt premières du XX<sup>e</sup> nous offrent à cet égard un panorama assez étonnant : avant de se rencontrer, des chercheurs tels que **Dewey, Decroly, Claparède, Kerschensteiner** se sont souvent engagés sur les mêmes pistes et leur rencontre les confirme plus tard dans leurs opinions. Il n'en est pas moins vrai que parmi les pionniers d'éducation nouvelle l'influence de Dewey paraît prépondérante. Il fait autorité non seulement par l'antériorité de son action, mais aussi parce que son œuvre est solidement assise, riche, diverse, et toute rayonnante de vie.

C'est lui qui, en 1894, ouvre la première école « expérimentale », c'est « l'école-laboratoire » annexée à l'Université de Chicago où il professe la psychologie et la pédagogie. Dès 1897, il lance, dans le **Credo pédagogique** (1) un manifeste révolutionnaire tout chargé de signification : « Je crois que l'éducation est un processus de la vie et non une préparation de la vie... Je crois que la question de méthode peut être réduite à celle du développement des aptitudes et des intérêts de l'enfant. » Ne croit-on pas entendre par anticipation Claparède ou Ferrière ? Par ailleurs, les arguments du philosophe pragmatiste renforcent déjà singulièrement ceux du psychologue, disciple de Stanley Hall : « Je crois que les idées résultent de l'action. Les symboles sont une nécessité pour le développement mental, mais ils ont leur place comme instruments permettant d'économiser l'effort : présentés seuls, ils sont une foule

(1) Traduit en français par Ou-Tsuin-Chen, dans **La doctrine pédagogique** de Dewey (1931).

d'idées arbitraires, vides de sens, imposées du dehors. » Toute l'œuvre ultérieure de Dewey est en puissance dans ces déclarations, mais aussi toute celle des grands pionniers d'éducation nouvelle. Le **Credo** recrée vraiment le climat des premières batailles : ses accents généreux, juvéniles, rafraîchissent l'enthousiasme.

Mais l'œuvre ultérieure de Dewey s'impose par d'autres mérites : si elle se présente sous une forme souvent moins séduisante parce que plus touffue, elle apparaît d'une solidité et d'une richesse hors de pair. C'est qu'elle prend ses points d'appui à la fois dans la réflexion logique la plus probe et dans l'expérimentation la plus simple, la plus familière. N'oublions pas en effet que le philosophe qui analyse les modalités de l'acte intellectuel est aussi le pédagogue qui ne cesse d'étudier l'enfance et de se mesurer avec les difficultés de la pratique éducative. C'est en collaboration avec sa femme, institutrice éminente, et plus tard avec sa fille Evelyne, qu'il met patiemment et journallement à l'épreuve ses projets de réformes pédagogiques, ses méthodes, ses programmes. Aussi rien de stéréotypé dans ses réalisations, rien de systématique dans ce qu'on est convenu d'appeler sa doctrine. Les écoles nouvelles qui, au début du XX<sup>e</sup> siècle, essaient aux États-Unis de réaliser son idéal, ne possèdent vraiment en commun que l'esprit qui les anime : et dans son ouvrage, **Les écoles de demain**, John Dewey en souligne à plaisir la diversité. C'est vraiment à cette double qualité de théoricien et de praticien que Dewey doit à la fois la souplesse et la solidité de ses vues, le caractère dynamique et jaillissant de sa pensée. L'alliance étroite entre la pensée et l'action, il a fait plus que la précéder, il en a démontré la fécondité par sa vie même. Exemple de grande signification et qui devrait constituer à lui seul un bien précieux enseignement pour nombre d'adeptes de la pédagogie active.

\*  
\*\*

La lecture ou la « relecture » de son œuvre est salutaire à d'autres égards encore : elle permet de dissiper les malentendus, les erreurs auxquels ses idées n'ont pas échappé, erreurs et malentendus d'autant plus graves qu'ils sont souvent le fait de disciples indiscrets, encombrants dont les déclarations plus péremptoires que celles du maître et partant plus facilement répandues, jettent le discrédit sur la pédagogie active. Lire ou relire Dewey, c'est s'apercevoir par exemple, que le philosophe pragmatiste n'a jamais voulu, comme on le lui reproche souvent et comme on le reproche volontiers aux partisans de la pédagogie active, que la pensée et la connaissance fussent confinées dans un champ étroit d'application pratique ou maintenues au stade empirique. Quel est en effet l'objectif poursuivi dans cet ouvrage capital qu'est le **Comment nous pensons**, traduit par Decroly ? Après une analyse du processus de la connaissance, c'est l'étude, patiemment poursuivie, des moyens de transformer les habitudes empiriques en habitudes logiques et scientifiques : « Prise à la lettre, la maxime : « Enseignez les choses et non les mots », ou : « Enseignez les choses avant les mots », serait la négation de l'éducation, elle limiterait la vie mentale à de simples adaptations matérielles et sensorielles... » (p. 224).

Comment Dewey conçoit-il, dans la pratique, le passage de l'empirisme aux plus hautes formes de la pensée ?

— L'enfant doit être convié à des **expériences réelles**, qui paraissent suscitées par les circonstances (en réalité, le maître est un précieux auxiliaire du hasard).

— Les situations avec lesquelles il se trouve aux prises doivent soulever de véritables **problèmes**.

— Le maître aiguise la curiosité ainsi éveillée, ouvre la voie des suggestions, lance l'esprit sur les pistes de recherches, fournit les moyens de découvrir.

— Mais si la phase décisive est celle de la **découverte**, celle de la **traduction**, en termes pertinents, n'en requiert pas moins toute la vigilance du pédagogue. « **Le langage est l'outil nécessaire dans l'acte de penser.** » Dewey consacre un chapitre très substantiel de son ouvrage à la formation des concepts et à la pédagogie du langage.

Quand on lui reproche par ailleurs de préférer, dans l'élaboration des « programmes », les sciences d'observation aux études abstraites, on oublie qu'il compte sur ce qu'il appelle « le transfert de l'intérêt sur les matières intellectuelles ». L'intérêt provoqué par la cuisine doit conduire par exemple à l'étude de la chimie, de la physiologie, celui de la menuiserie à la géométrie. Si les enfants construisent un bungalow, ils vont être rapidement amenés à se poser des problèmes tels (calcul de dimensions, de rapports, tracés de plans, évaluation de la quantité de matériaux, etc.) que des études mathématiques et scientifiques s'imposent avec un caractère de nécessité. « C'est ainsi que des actes, des procédés, qui, au début, sont accessoires pour atteindre un but, peuvent se développer et acquérir une grande importance... La pensée et le savoir ne servent d'abord que de moyens pour arriver à une fin... puis ils retiennent de plus en plus l'attention au point de devenir eux-mêmes des fins. » On pourrait rétorquer à Dewey que les études abstraites peuvent plaire d'emblée à certains esprits, et qu'on rencontre des enfants naturellement curieux de mathématiques ou de grammaire. Le pédagogue nous répondrait que ces cas sont si rares que l'exception confirme la règle.

Mais puisque ce sont les fins intellectuelles qui constituent l'objectif principal, il importe que les techniques de départ ne soient jamais machinales ni routinières. L'action matérielle peut n'engendrer aucune activité réelle : les travaux manuels qui ne servent qu'à « occuper » sont stériles; pour être efficaces, ils doivent être exploités comme autant d'occasions d'amorcer des « problèmes », autant de modes de création ou d'exécution qui provoquent une réflexion attentive, voire passionnée. A tous ceux qui ne pénètrent pas suffisamment l'esprit des méthodes actives et qui croient qu'elles consistent essentiellement dans l'emploi de matériel et de techniques, il faut conseiller la lecture des derniers chapitres de **Comment nous pensons**. Ils y trouveront une critique pénétrante de telle ou telle leçon de calcul — ou de choses — qui se prétendent actives. L'enseignement du calcul ne sera pas fatalement renouvelé parce qu'on se servira « de bâchettes, de haricots ou de pois... ». Et, pour la leçon de choses, non seulement la simple présentation des objets reste stérile et morte, mais « **on peut faire manipuler sans faire penser...** L'accumulation des observations n'a pas de but en elle-même. Si les objets matériels utilisés pour enseigner le calcul ou la géographie... ne laissent pas dans l'esprit la clarté d'une idée **qui les dépasse**, nous n'avons fait que détourner l'attention intellectuelle sur des stimulants ». On voit que la lecture de Dewey peut dissiper bien des malentendus sur l'interprétation des « méthodes actives » et prémunir contre des erreurs qui les discréditent souvent et à juste titre.

\*  
\*\*

De même que le « pragmatisme pédagogique » de Dewey n'a pas toujours bénéficié d'une interprétation correcte, de même le caractère social de

sa conception éducative apparaît plus nuancé dans ses œuvres que dans les écrits ou les réalisations de ses disciples. Il faut relire à cet égard **L'école et la Société, Démocratie et éducation**, ou les derniers chapitres des **Ecoles de demain**. Il est exact que Dewey n'envisage pas même la possibilité d'un conflit entre les fins individuelles et les fins sociales : « Le développement naturel est un développement social, puisque les liens qui unissent l'individu à la société sont encore plus puissants que ceux qui l'unissent à la nature. » C'est le milieu social — tout autant que le milieu géographique — qui fournit au développement de l'individu les éléments les plus riches et les plus variés : « La seule vraie éducation résulte de la stimulation des capacités par les exigences des situations sociales avec lesquelles l'enfant se trouve aux prises. » Mais il ne s'ensuit pas que la personnalité doive être sacrifiée. La pédagogie pragmatique n'a d'autre but au contraire que d'habituer l'individu à **penser par lui-même** et à devenir ainsi, le cas échéant, un réformateur social : l'éducation « active » est pour Dewey « le moyen fondamental du progrès et de la réforme sociale ». Tantôt obéissance, tantôt initiative, telles sont les attitudes demandées aux élèves dans ces communautés en miniature, dans ces sociétés embryonnaires que constituent les écoles « expérimentales » décrites dans **Les écoles de demain**. On y exige la pratique du travail collectif, de l'entraide, la soumission aux intérêts du groupe, on y fait l'éducation de l'opinion par le moyen de séances journalières d'information, de chant choral, de distractions et de jeux collectifs (le rôle joué par l'« auditorium » est à cet égard des plus significatifs), mais les occasions d'initiative individuelle sont par ailleurs multipliées : c'est l'organisation de « services » intérieurs où chacun est appelé à prendre ses responsabilités (entretien et même construction du matériel scolaire, culture du jardin, rédaction et impression du journal, préparation de fêtes, etc.). C'est la constitution par élections de « conseils d'élèves » qui prennent part à la gestion et à la discipline de l'école, c'est l'institution de « grands débats » destinés à familiariser les élèves avec la pratique de la discussion. D'autre part, si l'école s'adapte au milieu, elle n'hésite pas non plus à en déceler les tares : en conviant les enfants à de véritables « campagnes » en faveur de l'hygiène, de la cuisine saine, de la culture des légumes, de la propreté des rues, de l'épargne, etc., elle leur enseigne non seulement l'attitude critique à l'égard de ce qui est, mais le désir de participer à la construction de ce qui sera. Si la société pénètre l'école, l'école pénètre à son tour la société : interaction fructueuse à l'image de celle qui doit s'établir entre le citoyen et la cité.

\*  
\*\*

A l'arrière-plan de toutes ces préoccupations, se dessine, avec le même ardent amour de la vie, la même confiance dans l'idéal démocratique, seul en accord avec le respect des forces de vie : « Affirmer que l'école existe pour le bien de la démocratie, c'est proclamer un fait réel et non plus exprimer une formule. » Nous ne savons pas si cette affirmation était justifiée au moment où elle fut prononcée, mais nous savons que Dewey travailla toute sa vie à la transformer en réalité. Une correspondance très nette s'établit dans son esprit entre les qualités d'initiative, d'indépendance, de décision, développées par la pédagogie active, et celles que demande la réalisation d'une **saine** démocratie.

\*  
\*\*

Remonter aux sources du fameux **Learning by doing**, c'est le devoir de

ceux qui veulent saisir l'**esprit** de la pédagogie active et non se contenter de copier telle ou telle réalisation ou de reproduire tels ou tels rites. C'est aussi le devoir de ceux que préoccupent les rapports entre l'éducation populaire et le régime d'un pays. A l'heure où la France entreprend une véritable rénovation de ses institutions démocratiques, il n'est pas superflu que ses maîtres interrogent un guide aussi autorisé que Dewey sur le problème des relations entre l'école et la démocratie. Il n'est pas indifférent qu'ils essaient de « redécouvrir » avec lui les affinités qu'il a décelées entre les principes de la pédagogie active et ceux de l'idéal démocratique, la correspondance qu'il a mise en lumière entre certaines attitudes mentales devant l'expérience et certains comportements, certains modes d'action demandés aux hommes des pays qui se veulent libres.

J. SEGUIN,

Inspectrice de l'Enseignement primaire,  
Argentauil.

# Les sciences à l'école primaire

Une série d'articles donnant des exemples précis et concrets sera publiée par MM. Guillard et Faure; voici d'abord l'exposé des principes qui les guident et les idées que les exemples illustreront ensuite.

**Voir, observer, enquêter, expérimenter, réfléchir;** tel est le vocabulaire propre à l'enseignement scientifique, en admettant que nous donnions au mot « enseignement » son sens le plus large et le plus concret. Loin de nous le pédantisme, le culte des mots savants et des déductions saisissantes, les conclusions tombant au milieu de la leçon comme des coups de hache. Loin de nous les leçons magistrales faites pour les oreilles et non pour les yeux qui ne demandent qu'à voir et pour les doigts qui ne demandent qu'à toucher. Loin de nous les appareils ingénieux, certes, mais qui ne sont d'aucune utilité dans nos classes. Malgré tout l'attrait que peuvent présenter pour les enfants la curieuse « fontaine de Héron », le « vase de Tantale » ou le pyromètre, envoyons ceux-ci au concours Lépine et contentons-nous de l'observation des phénomènes naturels, humains et sociaux. L'enseignement des sciences, et je reviens à ce mot plus par atavisme que par sympathie, ne consiste pas dans l'étude d'un programme mais dans l'observation continue de tout ce qui nous entoure. C'est l'éducation des sens d'abord, de la mémoire et du jugement ensuite. C'est l'esprit critique sans cesse en éveil, étayé par le bon sens qui nous fait voir les choses telles qu'elles sont et nous fait faire plus ample connaissance avec tout ce qui nous entoure et que nous ignorons. Nos vieux livres nous ont appris parfois à aimer les sciences, ils ne nous ont jamais appris à aimer la nature. Nous sommes entrés dans nos classes, la mémoire chargée de formules, de lois et nous nous sommes trouvés ignorants devant ce que nos yeux voyaient pour la première fois : la plante qui pousse, le peuple innombrable des ruisseaux et des mares, le mystère de la graine qui germe... Nos expériences n'ont pas réussi : les poissons sont morts dans l'aquarium, les plantes se sont étiolées dans le champ d'expériences... Tout a été à refaire.

Ne nous décourageons pas : il manque quelque chose; ce quelque chose, nous allons le découvrir et les enfants nous y aideront. Nous allons collaborer, travailler ensemble; la classe est un laboratoire d'où sortira un jour la découverte, car les enfants nous arrivent avec un bagage d'observations et de réflexions déjà mûries dans leurs jeunes têtes. Ne les prenons pas avec le désir de leur faire apprendre en un ou deux ans le livre de X... ou le manuel de Y... Il s'agit de continuer avec eux ce travail d'observation, de compléter leurs découvertes et de les lancer dans la vie, non pas avec une armure splendide, mais inutile, mais avec l'art de se défendre, de se protéger, de lutter, de créer.

Les programmes ont subi de modestes changements tandis que l'enfant s'oriente dans un siècle de bouleversements scientifiques. On parle encore de la balace Roberval, du ballon; il faut tout de même se pénétrer de l'idée que nous sommes dans le siècle de la T.S.F., des ondes, des neutrons et de la désintégration de l'atome. L'ère du ballon, de la balance Roberval, de la pompe as-

pirante est close. Nous laisserons à ces appareils, à ces machines qui ont eu leur période glorieuse, la place qu'ils méritent dans l'Histoire et nous nous tournons vers l'avenir. Le baromètre, malgré tout l'intérêt qu'il présente, ne mérite plus la place prépondérante qu'il avait dans nos livres; le thermomètre doit s'effacer peu à peu devant le poste de télévision et bientôt devant l'appareil Radar. C'est la loi de la Vie et du Progrès, et même devant notre incompetence, notre ignorance technique, il n'en reste pas moins quelque chose de palpable et de vrai : c'est le résultat du perpétuel progrès des sciences, c'est l'emprise de l'Homme sur la nature, c'est la continuité de l'effort humain.

Il est incontestable que l'enseignement scientifique actuel ne répond pas à ces préoccupations. L'examen approche.. il est là... On ne demandera malheureusement pas à l'enfant de décrire une plante ou d'interpréter un phénomène simple; on lui demandera d'énoncer le principe d'Archimède ou de dire ce qui se passe lorsqu'on perce la boîte vide d'un baromètre anéroïde. On lui posera des « colles » auxquelles il répondra avec son bon sens. Ne rions pas. Il n'y a pas lieu de se moquer. Ne sommes-nous pas vis-à-vis des maîtres de l'énergie atomique ce que ces pauvres gosses sont pour nous? Combien nous nous sentons petits, faibles, modestes à mesure que nous avançons dans la voie du Progrès. Combien nous comprenons que nous devons accueillir avec complaisance et sympathie les observations et les idées qui peuvent jaillir d'un être qui s'ouvre à la vie et qui ne demande qu'à se mêler à tout ce qui l'entoure!

Il reste évidemment à savoir comment se servir des facultés enfantines; comment guider l'enfant dans sa conquête de la Nature; comment en faire non un fat ou un pédant mais un être raisonnable sachant se servir de ses sens et de son esprit. Cela demande une discipline, une méthode; cela demande des analyses, des synthèses, des classifications; une adaptation; cela suppose du travail.

Nous ne voulons pas rester plus longtemps dans le vague et nous exposons comment nous concevons l'enseignement scientifique qui se trouvera parfois intimement mêlé à l'enseignement du calcul, de la géographie ou de l'histoire. Les sciences pures nous amèneront à dire qu'il s'agit moins d'une discipline que d'une formation d'esprit qui trouve tout naturellement dans les phénomènes naturels ou sociaux, l'occasion de s'affirmer. Nous donnerons avec précision un exemple d'études, de plan de travail par centres d'intérêt et de milieux naturels ou humains, un exemple de liaisons entre les diverses disciplines, un moyen d'obtenir de l'enfant son concours actif et enthousiaste. Mais, fidèles à notre ligne de conduite qui s'obstine à lutter contre le travail tout préparé, contre la loi du moindre effort, contre la routine, nous ne considérerons jamais notre tâche comme définitivement accomplie.

H. GUILLARD et R. FAURE.

# La classe-promenade historique

## IL FAUT OUVRIR L'ECOLE SUR LA VIE

Notre enseignement doit avoir des bases concrètes : mettons l'enfant en contact direct avec les êtres et les choses, incitons-le à observer, réfléchir, sentir la vérité et la beauté, suscitons enfin chez lui une activité vraiment personnelle.

Pour l'acquisition des notions solides qui serviront de fondement à un enseignement moins formel et plus proche de la vie, la classe-promenade doit tenir la place d'honneur dans le programme des activités dirigées.

La classe-promenade doit avant tout conserver son caractère de classe, soigneusement préparée et habilement conduite, et ne pas être une promenade indisciplinée et sans but bien défini; d'abord, pour le profit à en tirer, et aussi pour éviter les commentaires désobligeants de la population laborieuse de nos campagnes.

Si nous orientons certaines classes-promenades vers des fins historiques, nous développons chez les élèves l'amour de la petite patrie et leur donnons une idée plus nette de la vie du passé : l'histoire locale précise et fait comprendre l'histoire nationale. Si, de plus, nous touchons à l'archéologie, c'est l'éducation esthétique qui vient compléter la formation de l'enfant.

La classe-promenade historique et archéologique demande une forte documentation et une préparation minutieuse. Le maître doit étudier sa petite région et compiler les ouvrages et monographies historiques traitant plus spécialement du passé de son village; pour cela, il lui est recommandé de consulter la bibliothèque des archives départementales et de s'adresser aux Sociétés savantes régionales. Il doit secouer la poussière des archives communales, étudier le cadastre et relever les lieux-dits suggestifs. Les vieux du village auront sa visite, car leurs souvenirs sont souvent d'un plus grand secours pour le folklore et le repérage des vestiges déjà mis à jour. Enfin, une prospection personnelle lui permettra de connaître les monuments historiques, les vieilles maisons, les inscriptions curieuses, les voies romaines et les « terres archéologiques ». C'est un travail de longue haleine, mais qui, par-dessus le but pédagogique, arrive toujours à passionner, à « emballer », celui qui l'entreprend.

Voici quelques classes-promenades organisées à Andelot (Haute-Marne), bourg au riche passé historique :

1° Le dolmen et les tumuli de fort Béveaux (découverts en 1928 par l'auteur).

2° La voie romaine de Langres à Naix et la pierre Lombard (fragment de dolmen).

3° Les bains romains de la Fontaine Adam.

4° La ferme gallo-romaine des Médelles (**fouilles entreprises par les élèves**).

5° L'ancienne abbaye de Septfontaines (musée départemental).

6° Les archives communales (copie de la charte de 1248, anciens registres de l'état civil, cahier de doléances, délibérations importantes, etc.).

7° Le village : église, rues, ruines de l'ancienne forteresse de Montéclair.

Ces promenades ont toujours beaucoup intéressé les élèves, dont les **recherches et les fouilles** permirent d'enrichir le musée scolaire de silex, tessons de poteries, tuiles à rebord, monnaies anciennes, etc.

Chaque fois fut rédigé au cahier spécial un **compte rendu rehaussé de croquis et de dessins**. Les meilleurs devoirs, illustrés de gravures sur lino, furent insérés intégralement ou en partie dans le bulletin de la coopérative scolaire imprimé par les grands-élèves.

Les classes-promenades 6 et 7 ont pu être faites par temps mauvais ou incertain, ce qui nous montre que ces sorties ne sont pas l'apanage exclusif de la belle saison.

Au cours de la visite de l'église, les enfants ont été conquis par l'épigraphie funéraire ancienne : forme des lettres, abréviations, vieux français, dans lequel ils ont trouvé un mot encore usité en patois; aussi, les jours suivants, **ils apportaient de leur propre initiative une ample moisson de documents**, parmi lesquels figuraient des croquis d'armoiries, de taques de foyer, des inscriptions de linteaux de portes, des dates de bornes anciennes, etc., de quoi faire un recueil épigraphique complet du bourg.

## COMPTE RENDU DE LA CLASSE-PROMENADE N° 7 (1938)

### NOTRE VILLAGE

(par les élèves du cours supérieur 2<sup>e</sup> année)

Le 25 mai après-midi, nous allons en classe-promenade au village, car le temps est orageux.

Nous observons l'église bâtie au centre de l'ancien cimetière. Sous le portail ou « *pro-naos* », nous lisons une inscription funéraire. Le clocher élançé a deux étages surmontés d'un campanile octogonal. Nous faisons le tour de l'église et admirons les fenêtres ogivales et les contreforts massifs : les parties anciennes se distinguent parfaitement de celles reconstruites en 1671, après l'incendie par les Calvinistes.

Nous pénétrons dans l'église, divisée en trois nefs. Nous voyons le maître autel, les petits autels et la chaire sculptée au XVIII<sup>e</sup> siècle par Bouchardon père, de Chaumont. Le maître nous fait remarquer, sur les piliers du clocher, les inscriptions en partie cachées relatant la destruction et la réfection de l'église. Des pierres tombales servent de dallage; cependant, celle de Guille, dit Lombart, décédé en 1277, est appliquée contre le mur. Elle est classée monument historique : son inscription est en vieux français et en vers.

Nous sortons de l'église et allons voir le bas-relief encastré dans le mur au-dessus de la porte de la demeure de M. le général Dillemann. Cette pierre représente les armes de François I<sup>er</sup> : une salamandre crachant des flammes; elle vient de Montéclair où elle avait été sculptée en souvenir de la visite du roi à cette ancienne forteresse.

Nous passons dans les rues Mignan, Merger et Pinolet-Montéclair. La rue Mignan nous rappelle le colonel Mignan tué pendant la guerre de Crimée, au siège de Sébastopol. La rue Merger fut ainsi appelée en souvenir du docteur Merger, bienfaiteur des pauvres. La rue Pinolet-Montéclair doit son nom à Michel Pinolet, dit Montéclair, né à Andelot, grand compositeur du début du XVIII<sup>e</sup> siècle.

Le temps se maintenant au beau, nous gravissons la colline où se dressait autrefois la forteresse de Montéclair, démolie en 1635 par ordre de Richelieu. De cette forteresse, il ne reste plus qu'un pan de mur, une tour percée de meurtrières et des entrées de souterrains allant vers la vallée. Le sommet est gazonné et les flancs sont boisés de sapins.

Il se fait tard; nous rentrons à l'école, enchantés d'avoir appris des choses si intéressantes sur le passé de notre village.

Puisse ce modeste article trouver un écho parmi les lecteurs de la revue, et les orienter vers la pratique de la classe-promenade historique et la rédaction d'une monographie communale en collaboration avec leurs grands élèves.

LOBEROT,  
Directeur d'Ecole à Andelot.

Fiches  
de  
travail

## ENSEIGNEMENT INDIVIDUEL

Dans une circonscription où dominent les écoles mixtes à classe unique, l'attention est naturellement attirée vers ce problème difficile qui consiste à s'occuper simultanément d'enfants de tout âge. Comment trouver le temps de faire tant de leçons diverses aux grands élèves et de donner aux petits les soins qu'ils réclament ?

Pour beaucoup de maîtres, ce sont surtout les grands élèves qui comptent et, parmi eux, les candidats au certificat d'études : on leur accorde le maximum de temps, pendant que les petits barbouillent leur ardoise à longueur de journée ou font d'interminables copies, à moins qu'ils ne dessinent, pour la centième fois, le traditionnel bateau. Les enfants prennent l'habitude de la nonchalance et de la paresse d'esprit, deviennent lents et inertes, et, pour les hisser, le moment venu, au niveau des examens, il faut les « bourrer », ce qui est bien incompatible avec des essais de pédagogie nouvelle.

Nous avons voulu renverser complètement cet ordre de choses : faire confiance aux élèves, pour qu'ils se passent progressivement des leçons orales du maître, consacrer le plus de temps possible aux enfants des cours préparatoire et élémentaire. Pour libérer le maître de la servitude imposée par la multiplicité des exposés au cours d'une journée, pour permettre aux enfants de travailler avec fruit sans l'aide des leçons traditionnelles, nous avons essayé un système d'individualisation de l'enseignement.



La méthode consiste à préparer le travail des enfants, à rassembler la documentation utile, à créer des conditions favorables à l'effort demandé, en laissant une certaine liberté de choix des occupations et en respectant le rythme de travail de chacun.

Le maître divise en tâches le travail de la semaine; comme il l'aurait divisé en leçons. Pour chaque tâche, il rédige,

à l'intention de l'élève, une fiche de travail. Cette fiche présente la leçon, essaye de la rattacher à une connaissance acquise, à des observations précédentes, ou pose une question intéressante à élucider. Elle présente les idées dominantes de la leçon et, pour chaque point à étudier, fournit des références (ouvrage à consulter, gravures à observer, lectures à faire) ou indique des travaux pratiques à exécuter. Elle précise ce qui doit être appris et retenu comme essentiel (1).

Le calcul, la géographie, l'histoire, une partie de la langue française, quelquefois les sciences sont l'objet de tâches de travail : la distribution des fiches, au début de la semaine, s'accompagne d'explications collectives qui préparent le travail et cherchent surtout à y intéresser les élèves. Puis, chacun gagne sa place et travaille à sa guise. Il est très important de laisser la liberté aux enfants, pourvu qu'ils s'engagent à finir les tâches dans la semaine : cette liberté d'emploi du temps est la condition du succès et les enfants l'apprécient. Les élèves savent qu'ils peuvent interroger le maître et solliciter des explications, mais ils ne comptent plus sur la correction collective au tableau, qui venait autrefois, au bout du temps fixé par l'horaire, les débarrasser du souci de chercher une solution rebelle. Maintenant, ceux qui vont naturellement vite ont fini tôt, les autres peuvent prendre leur temps pour comprendre, chacun travaille à son rythme propre, mais on ne peut compter que sur soi pour faire le travail. Celui qui a pris de l'avance termine ses tâches avant le samedi : il dispose alors de temps libre et peut demander une tâche supplémentaire dans la matière de son choix, ce qui le cultive dans le sens de son goût, et généralement de ses aptitudes; il peut aussi choisir un livre et lire silencieusement. C'est une récompense pour celui qui a fait ses tâches vite et bien.

(1) Lire, sur ce sujet : Antoinette Guisen, *Le plan de Dalton pour l'individualisation de l'enseignement*. Bruxelles, Office de publicité, 1930.

Mais pour que ce travail « sur mesure » soit fécond, il faut que la fiche qui le règle soit bien conçue. Il ne s'agit pas de dire à l'élève : « prends ton livre d'histoire et apprends la Révolution, je t'interrogerai samedi... » Il faut que l'activité de l'esprit soit sollicitée; que l'enfant découvre des vérités au lieu de les enregistrer. La joie de travailler est liée au plaisir de découvrir, de trouver.

Aussi la fiche est-elle l'élément important du système, la responsable du succès ou de l'échec. Elle doit s'adresser directement à l'élève, sur le ton même de la conversation, faire appel à ses connaissances, à ses souvenirs, guider son travail, lui fournir les éléments utiles, l'aider à travailler seul.

Et déjà, il faut présenter le sujet : éveiller l'intérêt pour l'étude à entreprendre, mettre « en appétit » de savoir. Il est utile de rattacher la tâche nouvelle à ce qui a été appris, de commencer par une observation, un travail pratique, une construction : des problèmes se poseront qu'il faudra résoudre. La fiche doit seulement guider le travail et, pour cela, fournir documentations et références : *si la fiche traitait tout le sujet, ce ne serait plus qu'un exposé écrit et ce qui importe, c'est que l'enfant cherche, apprenne à se renseigner, à consulter dictionnaires, atlas, encyclopédies, livres et manuels; il ne s'agit pas de le mettre en toute chose dans la position de l'inventeur mais, plus modestement, de lui apprendre à quelle bonne source chercher un enseignement utile.* Dans ce travail, pour éviter de gaspiller du temps, l'enfant doit être conseillé; c'est l'objet de la fiche qui ne traite pas le sujet, mais indique où l'on trouvera les explications. Pour que l'enfant ne se perde pas dans le détail, la fiche doit mettre en lumière l'essentiel : la lecture des indications ainsi données, signalées par une typographie spéciale ou un signe convenu, fournit une sorte de plan ou de résumé de l'étude. Dans tout le travail, le maître s'ingéniera à faire appel à l'activité des enfants; établir un graphique utile, construire un solide, découper une silhouette, peser,

comparer, démontrer concrètement, tout ce qui aide à penser est utile et concourt au succès du travail individuel. La fiche peut résumer ce qui a été acquis et poser quelques questions : les enfants essaieront d'y répondre avant de présenter leur tâche. Pour obtenir du soin dans le travail, de l'ordre sur les cahiers, la fiche doit régler le travail écrit : distinguer les travaux pratiques, destinés seulement à illustrer une idée, de l'énoncé même du résultat, indiquer ce qui devra figurer sur les cahiers, donner les dimensions, les échelles des travaux à réaliser. Enfin, puisque les élèves travaillent à des vitesses différentes, il faut prévoir des *exercices supplémentaires*, plus délicats ou moins indispensables, réservés aux élèves doués, à ceux qui travaillent rapidement et ont, en fin de semaine, des loisirs à employer.

Un tableau général de contrôle, comprenant la liste des élèves et, pour chaque semaine, une colonne par tâche, permet de vérifier à tout instant où en est le travail de chacun. Quand un enfant a fini une tâche, il apporte son travail au maître qui le corrige séance tenante. Si le travail est correctement fait, si l'élève répond bien à deux ou trois questions rapides et précises, la tâche est acceptée et une croix le marque sur le tableau de contrôle.

En fin de semaine, quand toutes les tâches sont finies, le maître procède à un contrôle général, écrit et oral : ce qui permet de vérifier le travail et de préciser certains points délicats. Ce contrôle est extrêmement important et de lui, dépend toute l'efficacité du système, il s'ajoute à la série des contrôles individuels faits à chaque fois qu'un enfant apporte une tâche terminée.

Un exemple permettra de mieux comprendre comment s'applique dans la pratique ce plan de travail individualisé. Dans une classe où les élèves sont habitués à ce travail, on a choisi toutes les tâches d'une semaine scolaire pour un cours (fin d'études). Les fiches qu'on trouvera plus loin sont donc celles que les élèves ont reçues un lundi matin (tirées au *Nardigraphe* pour que chaque enfant ait son exemplaire). On donnera ensuite une idée du contrôle auquel on a procédé le samedi et les résultats obtenus.

## GEOGRAPHIE

### Les fleuves d'Europe

Vous avez étudié, dans les autres continents, des fleuves roulant d'énormes masses d'eau, comme le Congo, des fleuves longs de plusieurs milliers de kilomètres, comme le Nil ou l'Amazone : en Europe, vous trouverez beaucoup de fleuves plus modestes, mais la plupart sont utiles.

1. Cherchez sur la carte l'altitude de la source de la Volga, du Dniéper, de la Vistule. Représentez à la même échelle la Volga mesurée sur la carte, et la Loire (1 mm. pour 50 km.). Relevez sur la carte le nom des fleuves qui coulent dans les grandes plaines de l'Europe orientale. D'après ce que vous venez d'apprendre du climat de ces régions, que pouvez-vous dire du régime des fleuves ? en hiver, ... mais le reste de l'année...

Consultez le livre, page...;

tracez les cours d'eau sur la carte d'Europe que vous avez préparée.

2. Relevez le nom des fleuves d'Europe centrale et occidentale et classez-les en deux groupes : ceux qui descendent de hauts massifs, ceux qui naissent sur les plateaux de moyenne altitude.

Lisez le livre, page...;

complétez votre croquis.

3. Enfin, la Méditerranée reçoit des fleuves courts : que savez-vous déjà du régime des fleuves méditerranéens ? en été, ...

De tous ces fleuves d'Europe, le Rhin et le Danube qui traversent plusieurs pays et les relient entre eux, sont les plus importants à connaître.

Gravures à observer : le Rhin .....

le Danube ....

### LE RHIN

4. Cherchez sur la carte l'altitude de la source du Rhin, le nom du lac qu'il traverse, les pays d'Europe qu'il unit, les grandes villes traversées, ses affluents. Faites le croquis à mesure que vous apprenez ces noms.

Lisez le livre, page...

Apprenez bien : *Le Rhin*. Torrent descendu des Alpes, navigable dès la plaine d'Alsace, traverse les régions industrielles les plus riches d'Europe (Coblence, Cologne), se jette en mer du Nord.

### LE DANUBE

5. Quelle est l'altitude de la source du Danube ? Relevez le nom d'un affluent alpin du Danube ? En amont de quelle ville le Danube franchit-il la courbe de 200 mètres ? Relevez le nom des grandes villes traversées par le Danube, soulignez le nom des capitales. La vallée est-elle large entre les Carpathes et les Balkans ?

Lisez votre livre, page...

Apprenez bien : *Le Danube*. Source dans la Forêt Noire, entre en plaine à Vienne, se jette dans la mer Noire par un delta.

*Travail supplémentaire.* — Peut-on aller en bateau du Rhin au Danube : par quels affluents, par quel canal ?

On dit que la mer Noire où débouche le Danube est une mer fermée, ce qui diminue l'intérêt du fleuve : expliquez.

## HISTOIRE

### De la Charte au Suffrage universel (2<sup>e</sup> leçon)

#### LA MONARCHIE DE LOUIS-PHILIPPE

On lit dans le livre l'expression *Monarchie de Juillet* pour désigner le gouvernement de Louis-Philippe et on a parlé aussi des « Trois glorieuses ». De quoi s'agit-il ?

1<sup>o</sup> Pour expliquer ces termes, lisez page... le récit de la Révolution de 1830 : en quel mois éclate-t-elle ? Combien de jours durent les combats ? Cherchez aussi qui a fourni les combattants de cette révolution.

Va-t-on changer la Charte constitutionnelle ? établir la République ? Les Français étaient d'accord pour chasser Charles X ; mais pour le remplacer, sont-ils tous du même avis ?

2<sup>o</sup> Cherchez ce que voulaient les ouvriers, les bourgeois, comment Louis-Philippe est devenu roi des Français. Des partis sont adversaires de la Monarchie de juillet : lesquels ? (ne l'apprenez pas, mais souvenez-vous qu'il y a beaucoup d'opposition au régime).

Il faut bien savoir que le règne de Louis-Philippe est celui de la *bourgeoisie riche*, qui fait appliquer des lois utiles (industrie, commerce, instruction) et maintient la paix en Europe. Mais le sort des ouvriers est souvent misérable et c'est la cause d'émeutes, surtout au début du règne.

3<sup>o</sup> Parmi les hommes politiques de ce temps, il faut connaître *Thiers* et *Guizot* : regardez leur portrait (page...), lisez ce qu'on dit de leurs idées et de leur rôle. Lisez le récit de l'insurrection des ouvriers de Lyon en 1831, page... Recopiez la devise, devenue célèbre, de ces révoltés.

La question importante est celle du *Suffrage universel*, mais sur ce point, ni Guizot ni Louis-Philippe ne veulent faire de concessions.

4. Chercher quelles conditions il fallait remplir pour être électeur entre 1830 et 1848. Qu'appelle-t-on *cens*, *suffrage censitaire* (chercher dans le dictionnaire). Combien comptait-on d'électeurs en 1848 ? Pour 32 millions de Français, quel était le pourcentage de votants ?

L'obstination de Guizot, le mécontentement des ouvriers, la propagande en faveur du suffrage universel, des incidents, provoquent la *Révolution de 1848*.

5<sup>o</sup> Lisez, page . . . . , la campagne des banquets, les incidents de 1848, la révolution, le départ du roi, la proclamation de la République.

*Savez-vous répondre :*

Pourquoi appelle-t-on orléanistes les partisans de Louis-Philippe ? Quel est le ministre principal de la Monarchie de juillet ? Acceptait-il de faire des réformes ?

Comment les Français ont-ils obtenu le suffrage universel ?

*Travail supplémentaire.* — En 1832, une terrible épidémie de choléra a causé 100.000 décès en France. Consultez le registre d'état civil de votre village, regardez la moyenne des décès par an de 1830 à 1835 ; le nombre des morts augmente-t-il en 1832 ? Relevez ce nombre. Comparez-le à celui des naissances.

## GRAMMAIRE

### Imparfait et passé simple

Depuis plusieurs années, vous conjuguez des verbes à l'imparfait et au passé simple. Aujourd'hui, vous allez réfléchir à l'emploi de ces deux temps, qui ont un sens bien différent, et vous allez apprendre à les distinguer par le sens.

1. Classez les phrases suivantes en deux groupes : les phrases qui ont un verbe à l'imparfait, les phrases dont le verbe est au passé simple (soulignez le verbe).

Le lion tint conseil.  
On cria haro sur le baudet.  
Un savetier chantait du matin jusqu'au soir.  
Je tondis de ce pré la largeur de ma langue.  
Un agneau se désaltérait.  
Au bord d'un clair ruisseau buvait une colombe.  
Ils ne mouraient pas tous.  
La chétive pécore s'enfla si bien qu'elle creva.

On ne peut pas employer indifféremment l'un ou l'autre passé sans changer le sens : quand on dit : Un savetier chantait..., cela dure un certain temps indéterminé, c'est une habitude. Comparez avec : le savetier ne chanta plus à partir de ce jour-là; l'imparfait exprime une action en train de s'accomplir et qui dure un certain temps; le passé simple exprime une action passée, terminée, qui a eu lieu à un instant précis.

2. Expliquez, dans les exemples précédents, l'emploi de l'imparfait ou du passé simple, d'après les remarques ci-dessus. Puis lisez dans *Notre langue*, p. 167 la leçon B (2 et 3).

3. Représentez par une certaine longueur (indéterminée puisque le temps imparfait ne précise pas les durées) le temps pendant lequel l'agneau se désaltérait dans le courant..., marquez l'instant précis où le loup survint à jeun.

un loup survint  
un agneau se désaltérait |

Faites de même pour représenter :

Le ciel s'obscurcissait et tout à coup un éclair raya le ciel gris. Le guetteur qui observait la plaine aperçut au loin un cavalier. Les enfants qui erraient, perdus dans la forêt, virent enfin une lumière.

4. Suivant le sens, employez l'imparfait ou le passé simple :

*Mourir* : Louis XIV ..... en 1715.  
Autrefois, faute d'hygiène, beaucoup de bébés .....  
*Retentir* : Un coup de feu ..... dans la nuit.  
A chaque automne, le bois ..... du bruit des cors.  
*Chanter* : Tous les jours, les enfants ..... en entrant en classe.  
Ce jour-là, pour finir la séance, on ..... tous ensemble.

5. Écrivez un court paragraphe montrant la rentrée en classe, comme elle se passait habituellement (dès que le coup de sifflet retentissait...) puis un jour particulier où, par exemple, on était en retard (lundi dernier,...).

6. On dit dans votre livre : le passé simple *est plus alerte*, est-ce vrai pour toutes les personnes, lesquelles sont lourdes et rarement employées?

## VOCABULAIRE

### Comment est rétribué le travail

Quand la cigogne de la fable eut retiré l'os du gosier du loup, elle réclama son  *salaire* . Quand la vie est chère, les ouvriers réclament une augmentation de  *salaire* . Un barème fixe le  *salaire*  départemental moyen...

1. Cherchez dans le dictionnaire étymologique l'origine curieuse de ce mot  *salaire* , et expliquez comment on a pu arriver au sens actuel. Relevez dans le dictionnaire ordinaire un proverbe qui est cité à l'article «  *salaire*  ».

2. Mais le travail n'est pas toujours rétribué par un  *salaire* . Écrivez les autres noms que vous connaissez, qui indiquent comment est payé un travail, un service rendu : comment dit votre père, au bout de la semaine, de la quinzaine ou du mois «  *j'ai touché...*  », pensez à d'autres personnes qui font des métiers différents...

3. Voici deux listes de noms : mettez à côté de chacun des mots de la première liste celui qui convient dans la seconde.

a) Traitement, solde, honoraires, gages,  *salaire* , bénéfice, commission, indemnité parlementaire.

b) Domestique, commerçant, député, fonctionnaire, médecin, ouvrier, représentant de commerce, militaire.

4. Apprenez ces mots et quelques autres comme :  *émoluments* ,  *appointements* ,  *rétribution* . Cherchez ces noms dans le dictionnaire et employez-les dans des phrases précises. Expliquez aussi l'expression «  *jetons de présence*  ».

5. Répondez maintenant aux questions en employant les mots que vous avez expliqués et appris.

Le Conseil d'administration de la Société XXX s'est réuni : Comment s'appelle la rétribution des membres du Conseil qui s'étaient dérangés pour assister à la séance ? Qu'ont reçu les ouvriers qui avaient préparé la salle de réunion ? De nouveaux employés, dont un caissier, ont été engagés, on leur donnera... Comment s'appelle la rétribution du directeur commercial de la Société dont le choix vient d'être accepté ?

## LECTURE SILENCIEUSE

### Chez Circé, l'enchanteresse (1)

Ulysse et ses compagnons arrivent sur un rivage inconnu :  *une noire fumée s'élève d'une forêt de vieux chênes* , le pays est donc habité ? : quelles aventures y attendent encore Ulysse et ses compagnons ?

Lisez pp. 73 à 75, depuis «  *Aux premiers rayons de l'aurore...*  » jusqu'à «  *... la déesse même en est émue*  ».

1. Si vous avez compris le récit, vous devez pouvoir répondre aux questions :

— Les compagnons ont déjà souffert bien des tourments et cette épreuve nouvelle ne les réjouit pas : quelle expression le prouve ?

— Comment sont-ils mis en confiance dès leur arrivée au palais ?

— Quel détail montre bien le mépris de Circé pour les hommes changés en porcs ?

— Comment Ulysse est-il prévenu du sort de ses compagnons ? Qui va l'aider à les sauver ?

2. Relisez maintenant le texte pour répondre aux questions de détail :

— Deux expressions ont été employées avec le sens de «  *faire mourir*  », relevez-les.

— Quel adjectif indique qu'Ulysse est imprudent et hardi ?

— Quel adjectif dit que le chant de Circé est agréable ?

— Relevez les expressions qui montrent que Circé est une magicienne.

3. Expliquez à l'aide du dictionnaire ou en vous aidant de vos souvenirs d'histoire grecque :

— L'oracle est accompli, — adolescent, — charge invincible.

Et les mots ou expressions que vous n'avez pas compris.

4. Si un court passage vous a paru particulièrement joli, essayez de l'écrire sans regarder le livre, puis corrigez et recopiez le texte sur le cahier.

(1)  *Le retour d'Ulysse* , Larousse, édit., pp. 73 à 75.

## CALCUL

### A propos de la tuilerie

Extrait du carnet de l'équipe chargée du compte-rendu de la visite à la Tuilerie.

L'usine exploite à ciel ouvert une carrière d'argile profonde en moyenne de 18 mètres. La terre est chargée dans des wagonnets qui peuvent transporter 800 kilos, et on tire environ 125 wagonnets par jour. Le mètre cube d'argile pèse environ la tonne. Les ingénieurs disent que l'exploitation au rythme actuel pourrait durer deux siècles...

1. Calculez le poids d'argile extraite pendant ce mois de février (on ne travaille pas le dimanche). Essayez de calculer approximativement le poids d'argile qui serait exploitée en deux siècles. Quel volume cela représente-t-il ? (répondez en millions de mètres cubes).

La terre est additionnée d'eau et transformée en tuiles et briques; on compte que l'argile donne 60 % de son poids en produits fabriqués secs. L'usine sort chaque jour 25 tonnes de tuiles et le reste en briques. Une tuile pèse 3 kilos et une brique 8 kilos.

2. Calculez le rendement journalier en tonnes de marchandises, la répartition de ces produits en tuiles et briques, le nombre de tuiles et de briques fabriquées. On nous a dit que le mille de tuiles valait 8.500 francs, la tonne de briques 600 francs. Calculer alors la valeur totale des produits fabriqués en un an par la Tuilerie. (300 jours de travail par an)

Les briques sont cuites dans des fours pendant 48 heures, et, nuit et jour, 4 fours sont allumés. Tous les quarts d'heure, un ouvrier verse dans chaque bouche une pelletée de charbon (évaluée à 200 grammes). Dans la salle, qui mesure 15 mètres sur 20 mètres, il y a six bouches pour 10 mètres carrés.

3. Calculer la dépense d'entretien des fours pour le mois de février; le charbon vaut 1.700 francs la tonne.

L'ingénieur nous a dit que le rendement de l'usine n'était plus que 70 % de ce qu'il était avant guerre en briques et en tuiles.

4. Calculer pour chaque catégorie de produits quelle était la production journalière d'avant-guerre (nombre de tuiles; tonnes de briques).

Les briques sont expédiées par wagons de 10 tonnes ou par bateau (les péniches du canal transportent 250 tonnes chacune).

5. Combien de wagons ou combien de bateaux faudrait-il pour transporter la production de briques de toute une année? Quelle est la valeur du chargement d'un wagon? d'un bateau? Quelle serait la valeur des mêmes chargements de tuiles?

*Travail supplémentaire.* — Que ce soit à la gare ou au port du canal, les cargaisons sont transportées par le camion depuis l'usine (camion : 3 t. 5), c'est ce qui explique l'usage rapide de la route, surtout sur le côté droit, où descendent les camions chargés.

6. Calculer le nombre de voyages que fait le camion en un jour, une année, le nombre de kilomètres parcourus (mesurer sur le plan de Langres la distance exacte de l'usine à la gare) dans les mêmes temps.

## SCIENCES

### Le courant électrique dégage de la chaleur

#### I. — EXPÉRIENCES ET OBSERVATIONS

Vous connaissez les fils électriques employés dans la maison : vous êtes-vous demandé pourquoi ils étaient ainsi faits? Examinez un fil, retirez les enveloppes qui le protègent : une enveloppe de coton ou de soie, une gaine de caoutchouc, enfin, au centre, le fil métallique... Il faut expliquer l'utilité de ces différentes parties. Dessinez déjà le fil en coupe.

*Le fil métallique conduit le courant* : vérifiez-le (avec un fil dénudé entièrement, avec une règle métallique, avec divers fils ou objets métalliques... en conduisant le courant de la pile à l'ampoule). Reliez pile et ampoule par deux fils nus, placez une règle métallique en travers des fils : qu'arrive-t-il? Vous comprenez la nécessité d'isoler les fils conducteurs. Cherchez à expliquer le rôle des deux enveloppes (caoutchouc et coton).

*Le courant passe dans le conducteur, il y produit certains effets* : reliez les deux fils conducteurs issus de la pile par un fil très fin, touchez-le au bout d'une minute, remplacez le fil fin par un gros fil, touchez au bout du même temps. Conclusion?

*Le courant est dangereux : il peut échauffer les conducteurs et provoquer des incendies* (réalisez un court-circuit par le contact de deux fils accidentellement dénudés). Il faut donc prendre des précautions : qu'est-ce que des plombs? Cherchez dans le livre p... ce qu'est un coupe-circuit. A la maison, cherchez où il y a des plombs dans l'installation.

*Maïs on peut utiliser cet effet du courant et faire chauffer exprès des fils électriques*. Observez le fer démonté et expliquez son fonctionnement d'après le livre, page...

#### II. — TRAVAIL SUR LE CAHIER

*Documentez-vous* : (livre, page...)

Pourquoi faut-il un fil long et fin pour obtenir un échauffement important?

Faites la liste des appareils qui utilisent la propriété du courant d'échauffer les conducteurs.

Observez l'ampoule électrique et à l'aide du livre apprenez ce qu'est le culot, la douille où on le fixe, en quoi est le fil qui éclaire, ce qu'il y a dans l'ampoule. Faites le croquis de l'ampoule, avec la légende.

*Répondez aux questions* (sans livre) :

Qu'appelle-t-on « résistance » dans le fer électrique?

Au lieu de dire « une ampoule électrique », on dit aussi « lampe à incandescence ».

Expliquez cette expression.

Pourquoi place-t-on les conducteurs dans une baguette creusée de deux rainures ou sous tube?

Quand on change les plombs du coupe-circuit, peut-on mettre du fil de n'importe quel diamètre?

Quand on raccorde deux fils (épissure), on les recouvre d'une bande de « chatterton ». Pourquoi?

## CONTROLES ET RESULTATS

La semaine finie, alors que tous les élèves avaient terminé leurs tâches, déjà vérifiées une fois lors de la présentation individuelle, le contrôle général a été fait. Voici les questions posées et les résultats obtenus, ce qui permettra de juger le procédé à sa valeur.

En *histoire*, dix questions sont posées auxquelles il faut répondre rapidement et par écrit :

1. Quel événement met fin au règne de Charles X ?
2. Quel nom a-t-on donné au gouvernement de Louis-Philippe ?
3. Que savez-vous des « Trois Glorieuses » ?
4. Comment Louis-Philippe est-il devenu roi ?
5. Quels sont ses adversaires ?
6. Qu'est-ce qui rend difficile le gouvernement de Louis-Philippe ?
7. Citez les noms de deux principaux ministres.
8. Quelles étaient vers 1830 les conditions pour être électeur ?
9. Qu'est-ce qui provoqua la révolution de 1848 ?
10. Citez deux lois utiles votées sous le règne de Louis-Philippe.

La moyenne des notes est 8, échelonnées de 4 à 9,5 (pour 18 élèves). Il n'y a qu'un 4 et la note suivante est 6.

En *géographie*, les dix questions sont, comme en histoire, destinées à contrôler les connaissances :

1. Citez 4 fleuves qui se jettent dans la Baltique.
2. Quel est le plus long des fleuves russes. Comment circule-t-on sur ces fleuves ? etc... La dixième question était une carte à compléter (6 villes à indiquer sur le cours du Danube ou de ses affluents).

La moyenne des notes est de 7  $\frac{1}{4}$  allant de 4,5 à 9,5. Cette fois encore une seule élève a moins de la moyenne, la note suivante étant 6,25 (il ne s'agit pas de la même élève qu'en histoire).

En *français*, on a contrôlé le vocabulaire, la grammaire et la lecture (ce que

l'on ne fait pas chaque fois, surtout par écrit).

Le *vocabulaire* est acquis d'une façon remarquable : il fallait dire le nom employé pour la rétribution du domestique, du fonctionnaire, d'un officier, etc... ou donner le nom de celui qui touche des émoluments, une pension, une indemnité parlementaire, etc... La moyenne des notes est de 9  $\frac{3}{4}$  et 11 élèves ont 10.

En *lecture*, les questions sont souvent précises (quelles sont les armes d'Ulysse ? Pourquoi le héros échappe-t-il au charme de Circé ?) et quelques-unes sont générales (en une phrase dites l'accueil fait par Circé aux guerriers ? Dites pourquoi Ulysse garde le cœur triste malgré les soins dont on l'entoure...)

La moyenne des notes atteint 8,8 et elles vont de 5,75 à 10.

En *grammaire* enfin, il fallait employer correctement le passé simple ou l'imparfait, ou expliquer l'emploi de ces temps. On obtient 8,7 avec des notes de 6,5 à 10 (10 élèves ont 9 et 10). Les fautes commises le sont toutes dans la phrase : « Le matin, ils entraient dans la classe, défaisaient leurs vêtements, se mettaient au travail », où l'on trouve des fautes d'orthographe, mais pas de confusion dans l'emploi des temps.

Les notes de calcul et de sciences sont du même ordre :

*Calcul*, moyenne des notes : 7,5 échelonnées de 2,75 à 10, une seule note au-dessous de la moyenne, la suivante étant 5 ;

*Sciences*, moyenne : 7,75, de 4 à 9,5.

La moyenne générale de toutes les notes de la semaine est de 8,2 et toutes les élèves obtiennent au moins la moitié des points : c'est la preuve de l'efficacité d'un enseignement individuel où chaque élève donne un effort total.

GRUPE D'ETUDES DE LANGRES.

## LE DOCUMENT D'HISTOIRE A L'ÉCOLE ACTIVE

« L'histoire, dit l'arrêté du 17 octobre 1945, sera réduite à des récits simples et concrets... à des commentaires de quelques documents originaux et de gravures. » Nous nous proposons de montrer dans une série d'études comment choisir et utiliser le document d'Histoire. L'image intéresse tous les enfants; le document d'archives convient surtout aux élèves de 12 à 14 ans de la section de fin d'études; c'est à eux que nous nous adressons. Nous choisissons volontairement pour ce premier article un texte de vieux français particulièrement difficile. Que les maîtres fassent loyalement l'expérience de la méthode et qu'ils veuillent bien me faire part de leurs observations; c'est sous leur dictée, s'ils m'accordent leur confiance, que je rédigerai les considérations d'ordre pédagogique qui seront ma conclusion.

### Un corps municipal urbain au moyen âge

Lisez cet extrait d'une charte de Robert IV comte de Dreux, datée de 1269.

« *Li cuens ou son commandement doit prendre cent ou six vingts bourgeois de la ville si qu'il y en ayt de chacune rue de la ville, à ces hommes eslire li cuens appellera le maire qui a esté en celle année et six des pairs, et iceux cent ou six vingts esliront quarante d'eux ou d'autres par leur serment, et iceux quarante en esliront douze par leur serment, aussi en celle manière qu'en ces douze il ne peut y avoir que deux d'un lignage jusqu'au tiers degré, et ceux douze feront le maire par leur serment ou d'eux ou d'autres.* »

« Documents historiques et pièces justificatives de l'Histoire de Dreux », par M<sup>me</sup> Philippe Lemaître, page 112.

Le comprenez-vous? Vraisemblablement non. Ainsi parlaient les Français de l'Île-de-France et ainsi écrivaient les notaires ou scribes du temps de saint Louis; il y a combien de siècles? Quels mots vous paraissent totalement étrangers? (*Li cuens, iceux.*) Ils sont très près de leur forme latine originelle. Dirait-on aujourd'hui: « *Chacune rue, celle année, celle manière?* »

Quelques petits mots à (à ces hommes eslire) et si ont un sens bien particulier, et que pensez-vous de l'ordre des termes dans ce passage: « *à ces hommes eslire li cuens appellera le maire qui a esté en celle année et six des pairs* »? Quelle lettre remplace l'accent aigu dans *eslire, esté*, et que représente l'y dans les mots *ayt* et *bourgeois*?

Ce texte est en vieux français du XIII<sup>e</sup> siècle, jamais il ne vous en sera montré de plus difficile. Il peut être ainsi traduit:

« *Le comte ou son représentant requerra cent ou cent vingt bourgeois de la ville de sorte qu'il y en ait de chaque rue. Afin de désigner ces hommes, le comte appellera le maire en charge et six des pairs. Ces cent ou cent vingt bourgeois désignés éliront par serment quarante d'entre eux ou d'autres. Ces quarante en éliront douze par serment de telle manière qu'il ne puisse y en avoir que deux d'un même lignage jusqu'au troisième degré et ces douze choisiront parmi eux, ou parmi d'autres, le maire sur la foi du serment.* »

Ce passage fait connaître le mode de désignation du maire de Dreux au XIII<sup>e</sup> siècle. Quelle est sa signification historique?

1. Dreux possède en 1269 un maire élu représentant des bourgeois. Il en est ainsi depuis 1137 ou 1138, date de la première charte accordée par Robert I<sup>er</sup>, comte de Dreux. La ville est de ce fait une commune. Ce privilège qui garantit l'émancipation communale est l'une des franchises fondamentales de la nouvelle commune. Il se retrouve dans la plupart des chartes d'affranchissement communal du Moyen-Âge.

Pour en comprendre toute l'importance, essayez de répondre à cette double question: qui commandait à Dreux avant la Charte? Qui administre la ville après la Charte?

Avant la Charte, tous les habitants de la ville, sujets du comte, sont adminis-

trés et gouvernés par lui ou l'officier qui le représente. Après la Charte, les bourgeois ont leur mandataire, le maire, qui dispose de pouvoirs de police et d'administration.

2. Le comte a-t-il toutefois renoncé à tout contrôle? Certainement non. Qu'est-ce qui le montre dans le texte étudié? Les bourgeois peuvent-ils se réunir librement? Le maire ne doit-il pas attendre l'invitation du comte pour arrêter avec les six pairs et probablement avec un officier du comte, la composition des cent vingt?

La commune de Dreux n'est pas totalement affranchie de l'autorité comtale; d'autres villes jouissent à la même époque d'une autonomie plus grande, telles les grandes cités du nord de la France ou des Flandres.

L'émancipation communale est ainsi susceptible d'une infinité de degrés. La plupart des villes du domaine royal n'ont obtenu qu'un affranchissement partiel. Le roi encourage volontiers le mouvement communal sur les domaines des grands feudataires (Pourquoi? N'est-ce pas pour lui un moyen d'affaiblir le pouvoir féodal? Comment?) mais il est avare de franchises octroyées sur ses propres terres. Son frère, comte de Dreux (Robert 1<sup>er</sup> est frère de Louis VII), suit la même politique que lui.

3. La commune reconnue, comment les bourgeois se sont-ils organisés? Le texte répond à cette question.

Les habitants ne participent pas tous directement ou indirectement, à l'administration de leur ville. Que représentent les 120, les 40 et les 12?

a) Le groupe le plus nombreux forme l'Assemblée générale des bourgeois composée des commerçants les plus riches et les plus influents. Leur nombre réduit (120) correspond vraisemblablement au 1/8 des hommes adultes, au 1/40 de la population totale de la ville. (Le recensement de 1764 qui enregistre une population totale de 4.671 habitants pour l'ensemble des 2 paroisses de Dreux, permet de fixer approximativement cette proportion.)

b) Les 40 sont le « Conseil de ville élargi » réuni lors des grandes circonstances.

c) Les 12 correspondent au Conseil municipal actuel; ce sont les pairs, con-

seillers permanents du maire qu'ils élisent. Parmi eux se trouvent les 2 échevins et le procureur syndic de la commune.

Ces 3 groupes participent à des degrés divers à l'élection du maire.

Dites comment, en rappelant de mémoire le texte étudié. Caractériser ce mode de suffrage. Est-ce un suffrage universel ou un suffrage restreint? à combien de degrés? Comparez avec le mode actuel d'élection des conseillers municipaux et du maire.

L'organisation de la commune médiévale n'est pas démocratique. Pour le comprendre, répondez à ces 2 questions: A quelle proportion d'hommes et de femmes adultes qui seraient aujourd'hui des électeurs, correspondent les 120? Comment ces 120 sont-ils désignés?

Cette organisation se rencontre dans beaucoup de communes où des corps de bourgeois plus ou moins nombreux participent à des degrés divers à la gestion municipale, où les « mécaniques » (les artisans), les domestiques et les petites gens restent en dehors de l'assemblée des bourgeois.

#### 4. Deux détails curieux :

a) « de sorte qu'il y en ait de chaque rue ».

Les 120 viennent de toutes les parties de la ville; leur recrutement est géographique, par rue et par quartier. Pourquoi? Ce fait est la conséquence d'une organisation sociale urbaine commune à toute l'Europe occidentale. Dans chaque quartier, les bourgeois les plus aisés sont chefs du guet et de la milice. A eux incombe la surveillance de toutes les mesures prises contre les incendies et les épidémies. Aux jours de réjouissances, dans les cortèges religieux ou profanes, ils marchent suivis de ceux qui, les coudoyant chaque jour, les considèrent comme leurs protecteurs et leurs chefs naturels. L'organisation administrative de la cité tient nécessairement compte de cette situation de fait.

b) « de telle manière qu'il ne puisse y en avoir que deux d'un même lignage ».

Pourquoi cette restriction à la composition des 12? N'est-elle pas révélatrice d'un esprit de suspicion contre les

grandes familles bourgeoises ambitieuses, capables d'accaparer les hautes fonctions de maire et d'échevin ? Les Médicis ont ainsi fait servir à Florence le régime municipal à leurs fins politiques.

Le comte de Dreux a voulu se préserver de ce danger et en préserver les bourgeois.

∴

Que ce texte vous serve ainsi à dégager quelques-uns des caractères de la langue de saint Louis, quelques traits

de l'affranchissement communal intimement liés à la vie politique et sociale du Moyen-Age.

En suivant les réactions de vos élèves, en provoquant, par le document, leur effort de réflexion et le libre jeu de leur curiosité en éveil, vous ferez, en outre, œuvre d'éducateur. L'Histoire, grâce à vous, entrera dans le circuit de l'École active.

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



## CENT PETITES FILLES EN LIBERTE

— Mademoiselle, nasille sentencieusement l'économe de l'école de plein air qui m'accueille, ces gamines-là sont infernales. Il faut pour les tenir, une poigne de fer... et encore!

Elles ont tous les défauts : elles sont menteuses, paresseuses, vicieuses, insolentes, arrogantes, comédiennes et cancanières, elles adorent faire des histoires et elles ne s'aiment même pas entre elles. L'an dernier, elles se sont mises en grève contre la directrice pédagogique et elles ont fait de tels chahuts..., grimpaient sur les tables, lançant des ardoises d'un bout de la classe à l'autre, que la pauvre fille n'a pu y tenir et qu'elle a demandé son changement...

Tout ce préambule ne m'impressionne pas, et sans doute mon interlocutrice s'en aperçoit-elle car, se redressant en tranchant l'air d'une main autoritaire, elle ajoute :

— Vous apprendrez à les connaître... Ici, il faut être un dompteur...

Satisfaite de sa péroraison, l'économe m'invite à faire le tour du propriétaire dans son vaste domaine.

C'est un grand établissement moderne, bien aménagé pour le confort de cent pensionnaires réparties entre les deux immenses dortoirs (le rose et le bleu) contenant chacun cinquante lits numérotés.

Voici la rangée des numéros pairs et celle des numéros impairs. Dans ce dortoir, ils vont de 1 à 50. Chaque fillette occupe le lit dont le numéro coïncide avec celui de son matricule. Or ce matricule est établi dans l'ordre fantaisiste de la demande d'inscription de départ à la campagne.

Il paraît que « c'est extrêmement commode... » Les surveillantes n'ont pas besoin de retenir les noms de leurs élèves, confondant lits et fillettes dans un même anonymat indifférent, et savent à quelle couchette (et non à quel enfant) donner une mauvaise note.

En étude, même groupement (au premier dortoir correspond la première

étude). Les fillettes y sont minutieusement rangées, là encore suivant leur numéro!

58... 75... vous êtes des numéros sans plus... quand sortez-vous donc de cet anonymat? Quand avez-vous la possibilité d'être Jacqueline ou Marcelle, d'être autre chose que des déportées en somme...?

Silence au dortoir, au réfectoire, sur les rangs... jeux peu animés autant que possible, afin de prendre du poids plus rapidement. Voilà les grands préceptes de la maison.

Je comprends maintenant que les périodes de silence soient génératrices d'une certaine psychose malsaine et que les fillettes deviennent des mythomanes à l'imagination d'autant plus déréglée que l'activité corporelle est plus brimée.

Je comprends pourquoi les élèves s'offrent de temps en temps de beaux chahuts spectaculaires... (à une force de compression disciplinaire, à une répression autoritaire, s'opposent inévitablement des forces de réaction et d'expansion) et je comprends pourquoi leurs manifestations se produisent « à l'externat » de préférence, quand les fillettes se retrouvent mieux groupées, plus unies par l'âge et les affinités.

Toute à ma méditation, c'est à peine si j'entends les commentaires variés de l'économe qui continue à me promener de la réserve d'eau du troisième étage à la chaudière du chauffage central au sous-sol.

Au réfectoire, elle me démontre l'utilité de certaines petites tables individuelles où elle isole les élèves dont le graphique des pesées ne présente pas une courbe ascendante suffisamment impressionnante.

— Vous savez, il faut qu'elles grossissent, qu'elles pensent à ce qu'elles mangent et qu'elles ne soient pas distraitées. A ces petites tables, elles ne voient pas leurs camarades, elles ne remuent pas, elles font attention à ce

qu'elles mangent et je leur sers double ration.

— Ah! oui, elles sont à l'engrais.

— Voilà! se déride l'économiste, radieuse de mon immédiate compréhension et n'en saisissant point l'ironie! C'est mon souci perpétuel. Il faut que « ces Messieurs » (ceux du comité de gestion) puissent constater les progrès de nos pupilles.

Allons prendre contact avec nos filles et préparons le terrain.

Je n'ai pas besoin de me composer un visage, d'emprunter une attitude, je vais aux petites de tout mon cœur, heureuse, souriante. Elles sont immédiatement en confiance — elles savent déjà que leur attente ne sera pas déçue et que je leur apporte un moyen d'évasion.

— On vous a annoncé l'arrivée d'une nouvelle directrice pédagogique très sévère, mais Monsieur l'Inspecteur qui pense beaucoup à vous, qui vous aime bien toutes, vous a envoyé une bonne marraine.

Pour commencer cette école de plein air va perdre son vocable trop austère et sans originalité qui est celui de tous les établissements du même genre.

Puisque nous y vivons, elle est à nous. Nous allons, ce sera mon cadeau de baptême, lui donner un joli nom que j'ai trouvé dans le parc, au coin du grand massif des soucis d'or en faisant un bouquet de chaude lumière.

Elle sera désormais « la Maison du Parc Fleuri ».

Naturellement, vous, mes filleules, vous cessez d'être des pensionnaires numérotées. Vous allez composer dix familles unies de dix fillettes qui vous aimez bien et qui aurez du plaisir à travailler ensemble, à mettre en commun vos idées et vos aptitudes.

Chaque famille aura à sa tête une « maman » qu'il vous faudra choisir débrouillarde, bonne, consciencieuse; il faut que je puisse avoir confiance en elle, toujours.

Je vous demande à toutes quelque chose de très difficile, car il est aussi délicat de savoir choisir que de vouloir accepter une charge avec ses responsabilités et consentir à servir de modèle, mais vous êtes de petites Parisiennes

délurées, en vous est innée la notion de goût et nous savons que Paris sait présenter les « modèles ».

Rapidement, des groupes se constituent; très vite, spontanément dirais-je, des Mamans sont élues d'un commun accord. Pourtant, il reste un déchet d'indécises ou d'enfants si peu douées — arriérées, osons l'écrire — qu'elles ne s'agrègent pas.

J'appelle les Mamans.

— Vos familles ne sont pas encore au complet — vous avez toutes beaucoup d'enfants, mais il vous faut faire chacune une adoption. Je compte sur votre générosité pour offrir une place à celles que des enfants égoïstes et sans intelligence, laisseraient de côté. Je n'ai pas besoin d'expliquer, vous avez deviné. Ce sera une victoire sur vous-mêmes dont vous serez fières et vous n'en aimerez que mieux l'enfant que vous aurez choisie.

L'instant d'après, toutes les familles sont au complet.

— Chaque famille doit avoir son nom propre. Je vous demande de le choisir parmi les noms de fleurs, d'animaux, d'arbres qui vivent dans notre parc.

Consultez-vous d'une famille à l'autre pour éviter des choix identiques.

Les membres d'une même famille ont un petit air de ressemblance pour avoir un caractère commun, vous ne pouvez pas changer vos traits, mais vous pouvez porter un signe, un écusson qui illustrerait votre nom.

Dans chaque famille, il y a certains mots que l'on répète avec une intonation particulière — ils révéleront un terroir ou évoquent des souvenirs anciens — pour vous reconnaître, vous appeler, vous pourriez avoir un cri de ralliement différant en syllabes et en sonorité de celui de vos voisines.

Dans une même famille, on retrouve d'une génération à l'autre des habitudes, une sorte de règle de vie acceptée et renforcée par la tradition et qui pourrait s'énoncer dans une devise simple et concise comme celles des chevaliers du temps jadis. Choisissez donc une devise à laquelle vous conformerez vos manières et qui sera pour vous comme un programme de vie.

Ce n'est tout pas encore! Je suis d'autant plus exigeante que je sens de l'étoffe

en vous (Ah! quelle collection de riches et beaux modèles nous allons « sortir »).

Dans une famille, il y a souvent un chant favori qui revient comme par magie dans les réunions des jours heureux. J'aimerais qu'en harmonie avec votre nom et votre devise vous essayiez de composer un chant. Ce sera peut-être un peu plus compliqué que tout ce que je vous ai proposé, mais n'êtes-vous pas dix à avoir des idées, des talents divers, l'une trouve l'air, l'autre une phrase, une autre encore une rime.

Essayons et si les premiers résultats ne sont pas merveilleux parce que vous manquez d'entraînement, je suis certain qu'avec des critiques et des modifications, vous arriverez à un résultat magnifique.

Unissez-vous, entr'aidez-vous, discutez loyalement, choisissez avec goût et trouvez le nom, le cri, la devise dont vous serez fières. Trouvez-vous une âme commune dans une création, dans une réalisation, dans un travail productif en commun.

A cinq heures, au retour de la promenade, les « Mamans » viendront me communiquer la liste de leurs enfants (noms et prénoms) dans l'ordre où elles les placeront en file indienne pour les présentations et les rassemblements. Ainsi vous connaîtrai-je toutes très rapidement.

Cherchez bien, afin que ce soir j'aie la fierté de présenter à mon tour toutes les familles de notre « Grande Tribu de la Maison du Parc Fleuri » à deux Messieurs qui se seront déplacés de villes lointaines exprès pour vous voir.

Le soir, M. l'Inspecteur arrive accompagné de « Wapiti », ils sont accueillis par :

Les Pâquerettes au cœur d'or,  
Les Champignons,  
Les Sapins verts,  
Les Rossignols,  
Les Muguets,  
Les Grillons joyeux,  
Les Pinsons,  
Les Violettes,  
Les Abeilles,  
Les Écureuils gracieux.

Les cris ne sont pas au point, les devises ne sont pas encore trouvées, mais dans la quinzaine qui suit, toutes reflètent vraiment l'Âme du groupe et je

ne peux m'empêcher d'écrire celle des « Champignons » : « Rien que les bons ! », que j'avais trouvée particulièrement bien choisie et originale.

Avec nos visiteurs et les maîtresses arrivées elles aussi dans l'après-midi, nous inaugurons la « première Veillée », Wapiti enseigne aux enfants quelques jeux, un chant facile et un joli canon.

Nous chantons tous — en chœur, disciplinées par la musique, pénétrées de la Beauté qui se dégage de l'harmonie, appliquées à fondre nos voix en une seule, nous nous sentons une âme commune et cette chaude sympathie qui monte des fillettes aux visiteurs crée le premier souvenir commun — celui que nous évoquerons lorsque nous nous trouverons en présence des inévitables difficultés de la vie à l'internat (leur vie).

Le lendemain matin, après le petit déjeuner, voici le « premier Rassemblement », l'ancêtre de celui que nous ferons désormais quotidiennement avant l'entrée en classe. Nous reprenons nos chants de la veille et Wapiti lance le premier mot d'ordre à la manière scouté après m'avoir demandé quelle était la devise de notre tribu : « Toujours mieux pour servir. »

Il la commente en l'adaptant à la vie et aux obligations de la journée. Aujourd'hui, chacune s'appliquera à faire de son mieux.

Mais l'heure du départ a sonné pour nos visiteurs. M. l'Inspecteur promet de revenir souvent si tout va bien. Joie et bonheur en perspective pour les gosses qui, reconnaissantes, veulent mériter cet honneur, leur récompense.

..

Voilà changée l'atmosphère de la maison (plus d'épouvantails représentés par des autorités distantes et sévères) nous avons des projets que nous allons réaliser ensemble.

Chaque soir, nous avons une demi-heure de veillée — au lieu de faire monter les enfants au dortoir sitôt la dernière bouchée, nous chantons en chœur des chants déjà connus ou nous en étudions d'autres.

Les enfants, qui auparavant devenaient muettes du début du dîner jusqu'à la fin du petit déjeuner le lende-

main matin, apprécient cette détente avant l'ascension au dortoir.

L'une d'elles écrivait : « Nous nous souhaitons : Bonsoir et bonne nuit en musique. — Mairaine Souci d'Or nous accompagne avec sa mandoline et nos maîtresses chantent avec nous. Nous savons qu'elles nous aiment comme leurs enfants, nous nous sentons mieux et plus heureuses. »

Le matin, les fillettes descendent du dortoir en bon ordre au rythme léger d'une chanson claire — on n'entend plus désormais les criaileries d'une surveillante réclamant un silence absolu dans le piétinement moutonnier d'un groupe qui a cessé d'être un troupeau sans âme.

Chaque matin, nous reprenons contact. Au réveil, les bonnes volontés se retrempe, on oublie les sottises de la veille, car avant de s'endormir, on a essayé (librement) de réfléchir à la journée écoulée, on a pris de bonnes résolutions que l'on s'efforcera de tenir en faisant « de son mieux ». On ne réussira pas toujours, mais du moins aura-t-on fait un effort...

Si chaque matin, Mairaine Souci d'Or prend l'initiative du « Mot d'ordre scout » avant la séparation des classes, les filleules peuvent présenter des cas de conscience, discuter d'un événement intérieur, juger, blâmer, apprécier. On s'analyse, on réfléchit.

Parfois, quand on n'a pas le courage d'ouvrir un débat, c'est dans la boîte aux « B. A. » (aux bonnes actions) qu'on dépose un petit mot. Ces billets sont écrits au crayon car, ai-je expliqué, de cette façon j'en ignore l'auteur — (les identités se trouvant toujours révélées par une écriture appliquée à la plume).

Ah ! cette boîte aux « B. A. » quels résultats d'examens de conscience elle révélait, quels essais de connaissance de soi-même, de constatations joyeuses, de self-amélioration. Il y avait aussi des appels — presque des S.O.S., parfois des demandes d'audience pour le soir à la sortie du dernier cours. Cela c'était de la morale en action et pas « rasoir » comme « elles » disaient...

Le meilleur moment de la semaine était le samedi après 4 heures, ce jour-là, les surveillantes étant de repos, les petites appartenaient entièrement aux

institutrices. Nous l'avions donc choisi comme jour de réception.

Chaque fois, trois ou quatre familles donnaient aux autres une représentation théâtrale avec intermèdes musicaux, voire même chorégraphiques, grâce à un « petit rat du Châtelet » qui avait formé des disciples. (Je songe à une interprétation du *Cygne* de Saint-Saëns absolument remarquable.)

Evidemment, les premières créations scéniques ne furent pas merveilleuses, il fallut critiquer ensemble, mais critiquer « franc-jeu », éclairer, présenter des arguments et des remèdes, mais il y avait toujours du bon que nous faisons ressortir.

Après plusieurs séances de tâtonnements, les équipes compriront ce que nous attendions d'elles et finalement leurs réalisations atteignirent une expression optima qui ne manquait pas de valeur.

L'Odyssée, les Contes du monde grec et barbare, de l'époque médiévale, les vieux chants du folklore national leur fournirent des sujets qui les inspiraient et nous charmaient par la manifestation spontanée d'un art jeune et coloré.

En famille (en équipe) nos filles réalisèrent ce qu'était l'entraide pour la bonne marche, le fonctionnement de leurs entreprises, elles compriront la nécessité de l'ordre, de la discipline qu'elles s'imposaient librement pour parvenir à l'unité, à l'harmonie. Elles se rendirent compte du lien qui les encordait, que l'effort de chacune selon ses possibilités était nécessaire à un bel achèvement, qu'il fallait, pour le succès final, l'intelligence, l'originalité des « as »; le bon sens, l'esprit critique, le contrôle, la mesure des autres; l'adresse manuelle, l'aide de la majorité; la bonne volonté de toutes.

Occupées par une activité qui leur plaisait, nos filles ne songèrent plus à faire « des histoires » — n'en vivaient-elles pas une plus féconde en satisfactions personnelles ou collectives ?

De plus, comme les élèves nous sentaient véritablement en sympathie, décidées à les comprendre, à ne jamais les blâmer sans appel, mais à leur offrir des possibilités de rachat hors de la honte stérile des punitions de série qui, au sens étymologique, les dégoûtent ou les ca-

brent, il y eut de la franchise dans leurs rapports avec leurs maîtresses qu'elles considéraient comme des amies plus « calées » qu'elles, mieux douées et de qui les avis faisaient autorité sans dictature.

De nos filles, nous n'avons pas la naïveté de croire que nous avons fait des perfections, nous ne prétendons pas qu'un séjour d'un an avec nous les a marquées d'une empreinte indélébile,

qu'elles sont libérées de leur atavisme et infailliblement armées pour la vie, mais nous pensons qu'il leur restera le souvenir d'avoir été heureuses près de nous et nous n'aurons pas perdu notre temps si elles retrouvent parfois leurs âmes fraîches en songeant à la « Maison du Parc Fleuri ».

E. L'HOTE,  
Ex-directrice d'École de plein-air.

## Pour votre bibliothèque

### LES « CLASSIQUES » DE L'ÉDUCATION NOUVELLE

#### JOHN DEWEY

John Dewey, né à Burlington (Vermont) en 1859.

Fait ses études à l'Université de Vermont, puis à Baltimore, sous la direction de Stanley Hall (1882).

En 1889, professeur de philosophie à l'Université de Minnesota, puis de Michigan.

Occupe, de 1894 à 1904, la chaire de psy-

chologie et de pédagogie à l'Université de Chicago.

Appelé en 1904 à celle de Columbia (New-York). Il y professe jusqu'à sa retraite non sans avoir accompli de nombreuses missions à l'étranger (Japon, Chine, Turquie, Mexique, U.R.S.S., Ecosse).

#### Ouvrages de Dewey traduits en français :

*Mon Credo pédagogique* (1897), traduit par Ou-Tsuin-Chen dans l'ouvrage consacré à Dewey (Presses modernes, Paris, 1931).

Dans la revue « Éducation » : *L'École et la société*; *L'École et le progrès social*, n° 4 (1909); *La démocratie et l'éducation* (1927).

Dans la collection « Actualités pédagogiques », Delachaux et Niestlé (1913), Paris : *L'école et l'enfant*, trad. Pidoux.

*Morale et éducation*, avec préface de Claparède.

*Comment nous pensons*, traduction par Decroly de l'ouvrage *How we think* (Flammarion, 1925).

*Les Écoles de demain*, traduction par Duthil de l'ouvrage *Schools of to-morrow*, écrit en collaboration avec Evelyne Dewey (Flammarion, 1931).

## Choses d'hier

### CORRECTION COLLECTIVE

Le calcul, pour le cours élémentaire, est préparé au tableau : quatre multiplications et un problème. Pendant que l'institutrice fait lire les élèves du cours préparatoire, les enfants se mettent au travail. Sur les quinze garçons et filles de la section, il en est de plus ou moins vifs : quelques-uns, encore plongés sous la table, explorent leur case à la recherche de quelque ardoise introuvable, alors que d'autres ont déjà compté la première multiplication. Tandis qu'on entend les petits, groupés autour du tableau, chanter en mesure : la lo-co-mo-ti-ve (en accentuant bien le -ve final), le cours élémentaire se débrouille : bientôt un crayon se pose avec ostentation, une ardoise se retourne; Jean-Pierre croise les bras avec la rayonnante satisfaction d'avoir fini le premier; à intervalles, d'autres suivent et, miracle d'un dressage bien réussi, les bras restent patiemment croisés : on attend la correction au tableau. A la fin, ce moment espéré arrive et, pendant que les petits vont copier quelques lignes, la maîtresse corrige le problème. Il s'agit d'une fermière qui vend 12 canards à 86 fr. et un poulet de 125 fr., ce qui est très raisonnable pour un cours élémentaire, et à la portée de jeunes campagnards. Pourtant, plusieurs élèves ne trouvent pas un total de 1.157 fr. : la maîtresse s'en étonne et recommence ses explications, évoquant la fermière et sa basse-cour, s'ingéniant à répéter que si un canard coûte 86 francs...

Que de temps perdu ! Les bons élèves, qui avaient fini longtemps avant la correction, ont perdu leur temps à attendre, les bras croisés; tous ceux qui avaient su faire le problème ont perdu leur temps à écouter une correction superflue. Quant à ceux qui n'ont pas trouvé la réponse, ils ont perdu leur temps aussi, parce que la correction ne leur a rien appris qu'ils ne sachent. Si la maîtresse avait eu plus de curiosité et qu'elle se fût penchée sur les ardoises (il faut si peu de temps pour en regarder quinze!), elle aurait constaté que tous ses élèves savaient trouver le prix de 12 canards. Seulement, beaucoup ne savent pas placer les chiffres pour additionner 1.032 fr. avec 125 fr., ce que la correction collective ne leur a pas appris.

Un enseignement individuel supprime ce gaspillage de temps et d'efforts : l'enfant qui a fini la tâche imposée entame aussitôt un autre travail, la correction individuelle porte toujours sur le point particulier où une erreur a été commise. Mais peut-être la maîtresse n'avait-elle jamais entendu parler de la technique de Winnetka, ni des fiches auto-correctives de Freinet, ni des tâches individuelles, ce qui serait tout de même excusable, mais à peine ose-t-on assurer qu'elle eût assez de bon sens pour réfléchir aux pratiques de son métier au lieu d'imiter, par routine, ce qu'on faisait... hier.

L'INSPECTEUR EN TOURNÉE.

## La réforme de l'enseignement

Dès la libération, une commission ministérielle d'études pour la réforme de l'enseignement fut instituée sous la présidence du professeur Paul Langevin, assisté de MM. Wallon et Piéron. Elle a mission de faire toutes les enquêtes et les études nécessaires pour établir un plan de reconstruction de notre Université. Composée d'un nombre relativement faible de membres — vingt-cinq environ — elle réunit pourtant des représentants de tous les ordres d'enseignement et de toutes les « spécialités », depuis les éducatrices maternelles jusqu'aux professeurs de Faculté. Les directeurs des enseignements du premier, du deuxième degré, du technique et du supérieur y figurent « à des qualités ». Les syndicats y sont aussi présents. La commission a le pouvoir de mener des enquêtes aussi

étendues qu'elle le juge utile, et de s'adjoindre à titre consultatif toute personnalité, universitaire ou non, apte à fournir des avis éclairés. Ainsi la commission peut connaître les multiples besoins auxquels doit répondre notre enseignement et présenter un plan de réorganisation de nos institutions scolaires et universitaires tel qu'il rende pleinement efficace l'enthousiasme de la jeunesse et son ardeur à construire l'avenir.

Cependant que la Commission travaille, on parle beaucoup de son activité, de ses projets, et trop souvent, il faut le dire, d'une manière inexacte et inconsidérée. Certains lui ont reproché de n'avoir pas assez amplement divulgué le résultat de ses travaux, voire même de n'avoir encore « réalisé » aucune réforme. Il semble que la

discussion sur le forum de questions aussi délicates et complexes que celles qu'étudie la Commission ne soit pas une méthode de travail très sage ni très efficiente et que des résultats ne peuvent être portés à la connaissance du public avant d'avoir atteint un certain degré de cohérence et de précision. Les principes généraux admis par la Commission ont été publiés par le Professeur Paul Langevin en un très substantiel article paru au B. O. en mars 1945. La Commission a en outre délégué plusieurs de ses membres dans les départements, où ils ont rempli la double mission d'informer les éducateurs sur les travaux et de rapporter en retour suggestions, objections, informations susceptibles de compléter les enquêtes et avis recueillis à Paris. Tous les groupements qui, dans le cadre d'une région ou d'une association, ont réellement voulu être informés l'ont été directement par les membres de la Commission.

Quoi qu'il en soit, le projet de réforme suscite en général chez tous les éducateurs une vive et légitime curiosité. Le travail de la Commission est à l'heure actuelle assez avancé pour qu'il soit possible d'exposer avec précision les grandes lignes de l'organisation nouvelle et d'en dégager les traits originaux. Au surplus, ces indications permettront à chacun une plus exacte compréhension de certaines mesures transitaires, prises par voie administrative ou même par voie législative, et qui, sans être incluses dans la réalisation intégrale de la réforme, la préparent cependant dans nos institutions et nos esprits.

## I

### FAUT-IL REFORMER NOTRE ENSEIGNEMENT ?

Lorsqu'on parle d'une réforme de notre enseignement, on provoque en général chez les interlocuteurs des « mouvements divers ». Si certains admettent qu'il y a quelque chose à changer dans notre organisation et nos pratiques, d'autres n'aperçoivent pas la nécessité de modifications profondes, soit parce que l'école qui les a formés leur semble la meilleure et la plus efficace et que la vénération pour leur maîtres leur conduit à l'immobilité, soit que, praticiens consciencieux et habiles, ils prennent pour une critique personnelle de leur travail et de ses résultats tout projet de transformation.

Je crois pouvoir affirmer qu'il n'y a dans l'esprit de ceux qui, dès avant la guerre et pendant les dures années d'occupation, ont conçu ou rêvé une transformation profonde de nos écoles, ni ingratitude envers le passé, ni la moindre intention de critiquer collectivement et injustement nos éducateurs à tous les degrés. Il est certain que la réputation de l'enseignement français fut et de-

meure mondiale : je n'en veux d'autre preuve que le nombre élevé d'étudiants étrangers qu'attire sur notre sol le renom de la pensée française, et l'intérêt profond qu'accordent tous les éducateurs étrangers à nos réalisations pédagogiques et à nos projets. Cette notoriété, l'école française a tous ses degrés l'a bien méritée. Nos professeurs et nos savants, nos artistes et nos écrivains tout comme nos instituteurs ont contribué à l'élaboration et à la diffusion d'une culture de haute qualité. L'effort d'enseignement populaire fait par la Troisième République à ses débuts fut des plus remarquables. L'institution de l'enseignement obligatoire, gratuit et laïque apporta à l'ensemble du peuple la possibilité de conquérir le savoir, et un grand besoin de lumière et de science emporta d'un même mouvement enthousiaste les enseignants et les ignorants. Il y eut une belle époque où les enfants, le soir, cédaient leur place aux adultes sur les bancs de l'école, où l'ouvrier, après sa longue journée de travail, se portait avec avidité vers les cours, les conférences, les universités populaires. Le rêve des familles les plus humbles était d'avoir un enfant bien doué qui pût « continuer ses études » et les plus ignorants eux-mêmes avaient pour le savoir un respect profond et admiratif.

La vulgarisation du savoir élémentaire dans le peuple, par l'organisation de l'enseignement à tous les enfants et les possibilités offertes aux adolescents et aux adultes, eut des résultats immenses, et l'on ne dira jamais tout ce que doit notre nation à ceux qui réussirent à vaincre toutes les difficultés politiques et financières, matérielles et administratives pour ouvrir à la masse du peuple de France l'accès au savoir et à la pensée libre. Les résultats heureux de soixante ans d'enseignement obligatoire, nous les pouvons constater chaque jour et ils frappent vivement nos visiteurs étrangers. « La culture des Français est extraordinaire, me disait récemment un professeur grec séjournant en France depuis quelques semaines. Tout le monde y a de l'intelligence, de la finesse et du savoir, tout le monde s'intéresse à la vie de l'esprit... même mon épicier. » Je fais volontiers la part de la courtoisie de mon visiteur dans cette appréciation, mais ce que chacun de nous a pu constater pendant la crise intellectuelle et morale qui a marqué en France l'occupation étrangère, c'est le solide bon sens, l'esprit critique, la clairvoyance ironique de la masse du peuple, que la propagande infâme d'une presse criminelle ne réussit pas à dévoyer.

(A suivre.)

F. SÉCLET-RIOU,  
Secrétaire générale du Groupe  
français d'Éducation nouvelle.

## LES GROUPES D'ÉDUCATION NOUVELLE

*Méthodes Actives* considère que son rôle est de renseigner le plus objectivement possible ses lecteurs.

Avec ce numéro commence cette rubrique qui résumera la vie des groupements et des périodiques s'occupant des méthodes actives. Nous souhaitons que tous ceux qui se sont donné la mission de répandre les données nouvelles de la pédagogie œuvrent avec la même foi et s'entraident le plus possible. Nous nous réjouissons toujours de tous les efforts faits dans ce sens.

Il est difficile de résumer en peu de mots l'activité des différents groupes d'éducation nouvelle. Leur travail se révèle plus intense qu'avant guerre. Qu'il s'agisse du *Groupe français d'Éducation nouvelle* — seule filiale de la Ligue Internationale pour l'Éducation nouvelle, dont M. Adolphe Ferrière est membre du Conseil directeur, — ou de la *Coopérative de l'Enseignement laïc*, chacune de ces organisations regroupe ses adhérents, reconstitue ses sections. De nouvelles associations se créent, telle *L'École Nouvelle Française*. L'activité se manifeste non seulement à Paris, mais à travers toute la France.

Dès décembre 1944, le *Groupe français d'Éducation nouvelle* a repris son travail de propagande (ses président et vice-présidents sont : les Prof. Paul Langevin, H. Piéron, H. Wallon; ses secrétaires : M<sup>me</sup> Sécler-Riou, inspectrice de l'Enseignement primaire; M. Roger Gal, conseiller pédagogique au Ministère de l'Éducation nationale).

Le G.F.E.N. ne s'est pas contenté de reconstituer ses sections de province, mais encore, grâce à l'activité de ses deux secrétaires et à celle de M. Weiler, conseiller pédagogique auprès du Ministère de l'Éducation nationale, il a suscité la formation de nouveaux groupes.

La revue *Pour l'Ère Nouvelle*, dont les deux premiers numéros ont paru, étendra

encore l'action du G.F.E.N. en faisant connaître aux lecteurs non seulement les réalisations pratiques d'éducation nouvelle qui existent en France, mais encore celles, de plus en plus nombreuses, qui se réalisent à l'étranger.

La *Coopérative de l'Enseignement laïc* et le mouvement de l'Imprimerie à l'École ont repris leurs publications : *L'Éducateur* et *Enfantines*.

*L'École du Mouvement* fonctionne à nouveau en tant que Centre scolaire officiel du Commissariat de Marseille, recevant les enfants de fusillés, de déportés et de sinistrés. Des stages y sont organisés ainsi que de multiples commissions de travail.

*L'École Nouvelle Française* a pour but l'extension d'une éducation nouvelle qui vise « à l'épanouissement physique, moral et spirituel de l'enfant ». Son président d'honneur est M. A. Ferrière, et ses secrétaires le R. P. Chatelain et M. Roger Cousinet.

*L'École Nouvelle Française* a fait une série de conférences sur la méthode bien connue de M. Cousinet concernant le travail libre par groupes. Elle constitue, également, des sections en province. Une permanence a été établie le jeudi aux Éditions du Seuil. Son organe est *L'École Nouvelle Française*.

SUZANNE ROUBAKINE.

### A NOS LECTEURS

La Direction de *Méthodes Actives* aimerait connaître vos réflexions, critiques et suggestions concernant la revue : les sujets traités correspondent-ils à vos besoins ? Quelles questions vous intéressent particulièrement ? Que pensez-vous de la proportion des deux parties « suggestions » et « comptes rendus et expériences » ? Avez-vous, après la lecture de certains articles, tenté des essais ? Quelles réactions ont-ils provoqués ?

Écrivez-le à M. Mory, 29, rue Vernelle, à Langres (Haute-Marne).

Si la formule de *Méthodes Actives* vous plaît et que vous désiriez faire adresser un numéro spécimen de la revue à des amis :

Communiquez leurs noms et adresses aux Éditions Bourrelier et C<sup>ie</sup>, 55, rue Saint-Placide, Paris-VI<sup>e</sup>.

**EDITIONS BOURRELIER ET C<sup>ie</sup>**

55, rue Saint-Placide, Paris-6<sup>e</sup>

**COLLECTION PERSPECTIVES HUMAINES**

Des ouvrages indispensables à tous Français

**LA  
RÉFORME CONSTITUTIONNELLE**

**SA PREPARATION — SES BASES**

par **GEORGES SCELLE** et **GEORGES BERLIA**  
professeurs de Faculté de Droit

Il me semble qu'aucun Français réfléchi ne devrait manquer de lire ce petit livre si rempli et dont toutes les pages éclairent notre lanterne. Les choses de la politique, en effet, tout le monde en parle et presque personne ne les connaît! La constitution, ou plutôt sa réforme, est cependant au premier rang de nos présentes préoccupations. Les éminents juristes que sont les deux auteurs ont trouvé la manière exacte — docte sans jamais lasser, historique, voire philosophique et toujours actuelle — le ton juste partout, qui atteint et persuade le lecteur. Peu de lectures, ces temps-ci, nous apportent une nourriture civique à ce point assimilable et substantielle. Ce petit ouvrage inaugure une collection, « Perspectives humaines », qui, sous la direction de M<sup>lle</sup> Maillard, a l'ambition louable de mettre à notre portée les grands problèmes intéressant l'Etat — donc intéressant chacun de nous. Le but, en tout cas, est parfaitement atteint par le premier volume.

A. G.

(Les Nouvelles Littéraires du 28 mars 1946.)

Un volume de 128 pages ..... 55 fr.

Parus dans la même collection :

**LE MOUVEMENT SYNDICAL EN FRANCE**

par **ANDRÉ MARCHAL**

et

**PROPOS D'URBANISME**

par **LE CORBUSIER**

**AUCASSIN ET NICOLETTE**

Adaptation d'une chante-fable en un prologue et sept récits

par **M. L'HOPITAL**. Musique de **M. SAUVAGEOT**

Cette légende en vers est lue par un récitant et mimée par les acteurs qui doivent apparaître comme évoqués par la voix qui conte, ainsi que des illustrations vivantes et ingénues du récit. Cette gracieuse histoire est animée de chansons et de danses.

Album 27 x 18, illustré par Jacques Ferrand, présentant le texte, les chansons en musique et les indications de mise en scène ..... 20 fr.