

N° 5

FÉVRIER

1947

CENTRE
D'ÉTUDES
PÉDAGOGIQUES

MÉTHODES ACTIVES

REVUE
DE PÉDAGOGIE PRATIQUE



EDITIONS
BOURRELIER
& C^{IE} PARIS

METHODES ACTIVES

REVUE MENSUELLE DE PEDAGOGIE PRATIQUE

Comité de rédaction

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

SOMMAIRE

Hommage à Paul Langevin, par M ^{me} SECLER-RIOU.....	131
SUGGESTIONS :	
Les écoles actives en Belgique. L'Ecole Decroly : L'Ermitage (suite), par A. CLARRET.....	134
Psychologie et éducation, par R. DUTHIL.....	136
Intérêts enfantins, par M ^{me} SECLER-RIOU.....	139
L'éducation dans la confiance, par A. HAUSER.....	142
COMPTES RENDUS ET EXPERIENCES :	
Les jeux dramatiques à l'école primaire, travail collectif présenté par G. LEROUX.....	144
Méthode active... il y a vingt-cinq ans, par J. PETIT.....	150
La leçon de grammaire, par R. WERTHE.....	152
La technique et l'esprit, par F. MORY.....	154
CHOSSES D'HIER : Discipline, par L'INSPECTEUR EN TOURNEE.....	157
UN ARTICLE A RELIRE : Psychologie de l'école active, par S. SERAMY.....	158

Nous nous excusons d'avoir omis, par suite d'une erreur matérielle, de mentionner les noms de M^{mes} BERG et NADAL, institutrices à Paris, comme auteurs du très intéressant article paru dans le numéro 4 : « Les Elèves des Ecoles primaires à la Bibliothèque de l'Heure Joyeuse ».

D'autre part, des lecteurs nous demandent l'adresse de la Bibliothèque municipale de l'Heure Joyeuse. La voici : Bibliothèque municipale de l'Heure Joyeuse, 3, rue Boutebrie, Paris-5^e.

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

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

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

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

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

Baisse générale de 5 % sur les prix ci-dessus.

PAUL LANGEVIN

23 janvier 1872-19 décembre 1946

En lui la science vient de perdre l'un de ses plus illustres représentants, l'un de ceux qui ont le plus contribué à lui donner son orientation actuelle, à lui ouvrir des voies nouvelles pour l'avenir. Tous ceux qu'on est convenu d'appeler des « intellectuels » savent qu'une grande lumière vient de s'éteindre. Mais ceux qui se relayèrent pour monter auprès de lui la dernière garde, la foule immense qui l'accompagna à travers un Paris de grisaille et de glace, proclamèrent hautement que la France reconnaissait en lui plus et mieux qu'un grand savant. En effet, son action, son rayonnement dépassèrent de beaucoup les limites de sa spécialité « scientifique ». Il n'est pas possible ici de retracer ce que fut cette vie étonnante, cette vie quasi légendaire d'un enfant d'ouvrier, à l'intelligence géniale et au cœur généreux. Né pauvre, il mourut pauvre, ayant atteint la gloire. Fils du peuple, jamais il ne se renia. En toute circonstance, son admirable lucidité lui fit discerner la justice; les exigences de la raison, qui s'identifiaient pour lui à celles de la conscience, le conduisirent à l'action. Jamais il ne se sentit au-dessus ou en dehors de l'humanité. Aucun de nos problèmes, même les plus humbles et les plus quotidiens, ne lui paraissait méprisable. C'est pourquoi cet infatigable travailleur eut une vie si remplie d'activités si diverses.

Pour nous éducateurs, il n'est pas indifférent de savoir l'importance que Paul Langevin attachait aux problèmes de l'éducation, la part qu'il prit à nos travaux, à nos recherches, et l'influence que longtemps encore sa pensée exercera sur les idées et les institutions pédagogiques. Résumant il y a quelques mois ce qu'il considérait comme ses activités privilégiées : « J'ai connu, disait-il, les grandes joies de comprendre, d'enseigner et d'agir. » Et l'on peut dire, en effet, qu'il accéda à l'éducation par la pratique. En même temps qu'un grand chercheur, il fut un admirable professeur; les deux activités lui apparaissaient comme complémentaires, car, pour lui, l'enseignement n'était pas simple transmission de connaissances, d'une science toute faite, mais éveil des intelligences, ouverture des esprits sur les problèmes multiples que pose le monde à l'esprit des hommes. Ces problèmes pour lui étaient aussi bien ceux des relations de l'homme avec le monde matériel que ceux des relations des hommes entre eux. De sorte que l'instruction n'était pas disjointe de l'éducation et que l'évolution humaine était indissolublement liée à l'évolution des sciences. La guerre de 1914 et les menaces qu'elle fit peser sur l'existence même de l'espèce humaine le conduisit à prendre une part active au mouvement de rénovation de l'éducation qui s'organisa en 1921 au sein du Groupe français d'Education nouvelle, dont il accepta d'être président. Ses idées, d'une puissante logique et d'un réalisme généreux, exercèrent alors leur action jusqu'au-delà de nos frontières. A Nice, en 1932, devant une vaste audience internationale, il définissait ainsi sa position et celle de l'Education nouvelle :

Dans le domaine qui nous intéresse plus particulièrement, celui de l'éducation, vous savez ce qu'a donné l'attitude scientifique par opposition à l'attitude ancienne, **a priori**.

qui voyait dans l'enfant un être semblable en réduction à l'homme adulte et voulait lui imposer prématurément les manières de penser et de sentir des hommes. Vous savez comment la nouvelle attitude a permis cette chose considérable : la découverte de l'enfant... Je ne crois pas exagérer en disant que cette grande découverte est un des résultats de l'introduction de l'esprit scientifique dans la solution des problèmes de l'éducation, comme nous considérons qu'il doit être introduit dans tous les problèmes d'ordre humain.

Ainsi l'homme de science n'était point infidèle à sa vocation en appliquant sa réflexion et son action aux problèmes éducatifs, dont la solution véritable ne lui apparaissait possible que par les voies de la science. Cette même lucidité, cette objectivité, ce rationalisme scientifique, il l'applique à la solution de la grave question pédagogique et sociale de la réorganisation de notre enseignement au lendemain de cette guerre. Chargé de présider la Commission ministérielle qu'on a coutume d'appeler de son nom, avec une conscience, un sérieux, une persévérance qui n'ont d'égale que sa hauteur de vue, il édifie patiemment un plan complet de reconstruction de nos institutions universitaires. La réalisation progressive de ce plan, dont il n'a pu voir comme il le souhaitait si ardemment, la mise en œuvre, restera le but de tous les démocrates épris de justice :

L'injustice règne encore à l'école, disait-il en août dernier, au Congrès européen d'Education nouvelle, puisque à peu près seuls ceux qui disposent de moyens matériels suffisants peuvent poursuivre leurs études et prétendre aux situations dirigeantes et aux professions libérales... La collectivité subit un préjudice impossible à évaluer lorsque chaque enfant n'est pas mis à même de développer pleinement ses aptitudes, les possibilités qu'il apporte en naissant, lorsque nous laissons perdre, en si grande proportion, nos biens les plus précieux qui sont les richesses humaines. Ainsi la justice à l'école, l'égalité de tous devant les possibilités du savoir et de la culture, nous apparaît-elle comme une condition préalable et nécessaire de la justice sociale.

C'est la réalisation de cette justice à l'école, première étape vers une société plus juste, que le plan Langevin doit à brève échéance nous permettre. De l'accomplissement de ce progrès, nous sommes tous et solidairement responsables.

Ainsi, l'action de Paul Langevin, éducateur, n'est pas dans sa vie si riche une activité disparate : elle s'intègre à la fois dans l'œuvre du savant et dans l'action du citoyen. Ce serait en effet donner une idée fautive de cette haute personnalité que de ne pas marquer ce qui fit la beauté de sa vie, cette unité profonde, cette continuité ascendante d'un esprit dont les géniales synthèses englobaient les aspects les plus divers des problèmes humains. La même méthode scientifique qui le conduisit en physique aux plus étonnantes découvertes, lui permit de résoudre les difficultés que certains aspects de la science moderne semblaient opposer au déterminisme. Sa contribution à la philosophie contemporaine fut décisive et féconde. C'est au matérialisme dialectique qu'il apporta son adhésion, non par le choix à priori d'une doctrine, mais parce que la marche même de la science lui fit apparaître par de longues et consciencieuses confrontations, l'exactitude et la fécondité de cette position philosophique. Sa bonne foi émouvante, sa rigoureuse probité intellectuelle ne lui permettaient pas de s'isoler dans la hautaine sérénité du penseur. L'action lui paraissait l'épreuve nécessaire de l'adhésion à une vérité. La cohérence de la pensée et de l'action, exigence inéluctable de sa logique et de son intransigeante honnêteté, le conduisirent à militer au parti communiste français. Il y trouva jusqu'à ses derniers instants « les grandes joies d'enseigner et d'agir », la joie aussi d'amitiés fraternelles, de confiantes affections, ce contact qu'il aimait avec un peuple qu'il sentait vivre et vibrer d'enthousiasmes accordés aux siens.

Son optimisme scientifique, son humanité profonde, sa sensibilité vigoureuse et ardente, lui donnèrent de la vie un amour puissant et lucide qui lui permit jusqu'au dernier instant d'en adorer les joies et d'en accomplir les devoirs, même les plus rigoureux.

Ainsi, dit Georges Cogniot, a vécu sous nos yeux cet homme d'un type véritablement nouveau, en qui brillaient déjà distinctement les premiers traits de l'humanité future, de l'être complet et harmonieusement développé.

La multitude de ceux qui de loin l'admirèrent et pour qui sa pensée et son action étaient une lumière, ceux qui le connurent familièrement et qui eurent part à son amitié, son affection ou sa tendresse, ressentent douloureusement son absence et le besoin que nous avons de lui dans ces temps obscurs et difficiles. Mais sa simplicité et sa sagesse répudieraient la vanité du culte d'un souvenir s'il n'était capable d'engendrer l'action vers plus d'humanité et plus de justice.

F. SECLÉTI-RIOU,

Secrétaire générale du Groupe français
d'Éducation nouvelle.

LES ECOLES ACTIVES EN BELGIQUE

L'école Decroly : L'Ermitage

(Suite)

Les commissaires et les comités font rapport de leurs activités et expliquent leurs propositions à l'assemblée représentative des élèves de l'Ecole appelée les « Etats généraux » créés en 1933 et dont le nom fut suggéré par le cours d'histoire.

Cette assemblée se réunit toutes les trois semaines et comprend un (ou une) président, un vice-président, un secrétaire, un trésorier, les comités des grands (J.C.F., O.P., E.A.S.), les commissaires, les capitaines des classes secondaires et un représentant du **Courrier de l'Ecole**. La directrice assiste seule aux séances avec le droit de veto. Le président est renouvelé chaque année; il est élu au moins un mois avant les grandes vacances pour lui permettre d'apprendre sa charge auprès du président sortant. Il règle les débats aux « Etats généraux », veille au bon accomplissement des charges des différents comités et des commissaires et fixe en conseil étroit l'ordre du jour des séances qui doit être affiché avant les réunions. Les décisions des Etats sont des lois; le vote se fait par assis et debout pour les propositions d'ordre général, il est secret quand il concerne des personnes. Une majorité des deux tiers des votants est exigée. Le secrétaire rédige le compte rendu des séances et le communique à tous les professeurs de l'école. Tous les enfants sont tenus au courant des activités des « Etats généraux » et des divers comités par diverses voies : affichage des rapports dans le hall de l'école, communications faites par le président aux réunions mensuelles dans la salle des fêtes, articles paraissant dans le **Courrier de l'Ecole**. Tout élève a le droit d'être admis à la séance des « Etats généraux » pour faire une réclamation ou une proposition, à condition que son intervention soit constructive. Les élèves des classes supérieures peuvent sermonner les enfants. Dans le cas où leur intervention est sans effet, ils envoient l'élève au président, ensuite à la titulaire du groupe et en dernier ressort à la directrice. Le nombre des élèves assistant aux « Etats généraux » est fixé au début de chaque année par le président, et les trois dernières classes suivant l'effectif des classes. Depuis 1939, les enfants des classes primaires, incapables de suivre les débats des « Etats généraux » et d'y émettre leur avis, ne sont plus admis. Deux représentants, choisis dans les classes de rhétorique ou de seconde, se chargent de leur présenter d'une manière vivante et plus à leur portée les questions qui les intéressent et de défendre leurs volontés aux séances de l'assemblée.

L'histoire des « Etats généraux » qui se lit dans les amendements apportés chaque année aux statuts, montre bien que c'est un organisme vivant tenant compte des expériences vécues, s'adaptant continuellement aux besoins des groupes d'enfants qui se succèdent avec des personnalités plus ou moins accusées et subissant l'influence des idées et des événements qui bouleversent le monde des adultes et retentissent sur la vie de l'Ecole.

Mais, de cette manière, les enfants font réellement l'apprentissage de la vie, l'Ecole devenant une sorte de République où les mieux doués de caractère, d'intelligence et de cœur, assument le plus de responsabilités, et où

chacun vit confiant et actif, acceptant joyeusement une discipline librement consentie et apportant le clair élan de sa jeunesse.

Dans l'éducation affective de l'enfant, qui, pour Decroly, est synonyme d'éducation morale ou du caractère, le rôle du maître importe beaucoup. « Pour réussir dans ce sacerdoce, écrit Decroly, il faut non seulement avoir le sentiment de ce qu'il y a à faire, mais il faut posséder une dose suffisante de dévouement et de capacités de réalisation persévérante. » L'éducateur doit « développer le sentiment du moi en favorisant aux moments propices, les activités, les jeux qui donnent des occasions de se mesurer avec d'autres dans des compétitions diverses, de connaître le rendement de ses propres capacités et la possibilité de l'accroître, encourager adroitement pour le succès, appliquer les préceptes des scouts pour former le self-respect et le self-control ».

« Ce qui importe par-dessus tout, c'est d'enrayer les tendances et habitudes inutiles ou désagréables et de favoriser les tendances et habitudes utiles, favorables et notamment celle d'être actif. Le reste viendra par surcroît, des nécessités contingentes et des moyens dont on dispose (1). »

« Il faut, écrit encore Decroly, sauvegarder l'amour-propre, mais il faut surtout le canaliser, le sublimer en dignité de soi qui est la première forme de dignité nécessaire et indispensable pour que soient comprises et défendues la dignité de la famille, celle du groupe social, celle de la patrie et même celle de l'humanité. »

A l'École Decroly : l'Ermitage, l'éducatrice, mue par un amour clairvoyant de l'enfant et un art pédagogique intuitif, souple et nuancé, fait sienne la mentalité de ses élèves pour mieux susciter leur activité personnelle et former leur caractère. Les contacts nombreux avec la famille, le milieu de l'école, ou de la classe au climat de confiance, de vérité et de liberté, l'aident à bien comprendre ses enfants et à les enthousiasmer pour le bien, le bon et le beau. Elle est l'âme de son groupe, la grande amie qui profite de toute occasion pour révéler la vie large, claire, généreuse, appelant les êtres de bonne volonté à l'action solidaire.

Elle tend à réaliser ce que Decroly demande de l'éducateur, qui « doit être actif, intelligemment sympathique, mêler de la raison à l'esprit de charité et de sacrifice, se montrer un observateur clairvoyant et prévoyant (2). »

« L'éducateur doit être pour le peuple le guide intellectuel et moral, il doit être constamment au courant du mouvement des idées.

« C'est à lui qu'appartient de prendre aux savants et aux artistes ce qu'ils ont découvert ou créé de beau, de grand et d'utile pour le mettre à la portée des hommes de demain. C'est à lui de préparer et d'ensemencer le terrain sur lequel s'épanouiront toutes les fleurs et se cueilleront tous les fruits, espoir de la génération naissante, de faire en sorte que le labeur de tous profite à chacun, et que les jeunes comprennent et pratiquent effectivement la solidarité (3). »

(A suivre.)

Alice CLARET,

Professeuse à l'École Decroly,
Inspectrice de l'Enseignement primaire.

(1) D^r Decroly, *Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers*, Edit. Lamertin, Bruxelles, 1925, pp. 33-34.

(2) D^r Decroly et M^{lle} Monchamps, *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*, Delachaux, Neuchâtel, 1914.

(3) D^r Decroly, *Le programme d'une école dans la vie*. « Revue belge de l'École Nationale », 1908.

Voici, sur le si important sujet des intérêts de l'enfant, deux études dont le rapprochement ne pourra manquer de retenir l'attention de nos lecteurs.

PSYCHOLOGIE ET EDUCATION (1)

Problèmes pédagogiques : Nature et évolution des intérêts chez l'enfant.

L'intérêt répond toujours à la satisfaction d'une tendance. Chez l'enfant, ces tendances apparaissent successivement et suivant un ordre que divers psychologues se sont efforcés de déterminer.

D'après Claparède (*Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*) :

L'enfant se développe naturellement en passant par un certain nombre d'étapes qui se succèdent dans un ordre constant. Chaque étape correspond au développement d'une certaine fonction ou aptitude dont le jeu procure de la jouissance à l'enfant. Tous les objets susceptibles de faire jouer cette fonction ou aptitude naissante intéressent naturellement l'enfant, le captivent, l'attirent, tandis que ceux qui ne correspondent au jeu d'aucune aptitude existante le laissent indifférent ou lui répugnent instinctivement.

Et notre auteur indique les étapes suivantes :

- 0 à 1 an : intérêts perceptifs;
- 1 à 3 ans : intérêts glossiques;
- 3 à 7 ans : intérêts intellectuels généraux;
- 7 à 12 ans : intérêts spéciaux et objectifs;
- 12 à 18 ans : intérêts éthiques et sociaux.

L'observation des enfants et le souvenir de notre propre enfance apporteront à chacun la confirmation de ces vues.

Mais une distinction doit être faite entre les **intérêts spontanés** et les **intérêts provoqués**; c'est en effet le problème éducatif par excellence que d'amener l'enfant à s'intéresser à des activités qui peuvent ne pas tout d'abord le captiver, mais que nous estimons indispensables : calcul, orthographe, etc.

Nous allons examiner ces deux aspects du problème : l'activité de jeu et l'activité motivée, tout en admettant que la distinction est conventionnelle, puisque le jeu peut être imposé, et l'activité provoquée devenir un jeu.

Pour qui observe les jeux auxquels se livrent écoliers et écolières, certaines remarques s'imposent :

Ces jeux changent avec l'âge, le sexe et le milieu.

C'est ainsi, par exemple, que se succèdent selon l'âge, chez les garçons, le jeu de balle, cache-cache, les billes, le football, la lecture, et, chez les filles, les poupées, le saut à la corde, la danse, la promenade, etc.

Si maints jeux sont communs aux deux sexes, on observe pourtant plus de précocité chez les fillettes, qui abordent plus vite le stade des intérêts sociaux. Il existe donc un certain parallélisme entre le développement physique et intellectuel, d'une part, et la nature des jeux, d'autre part; un déca-

(1) Voir *Méthodes Actives*, n° 1, 2 et 3.

lage trop marqué est un cas qui doit retenir l'attention, l'expression « ce n'est plus de ton âge » exprime bien une vérité d'observation.

Les enfants bien doués n'attirent pas l'attention par des jeux particuliers, mais les élèves moins doués lisent moins volontiers et s'adonnent de préférence aux jeux actifs et collectifs.

Il semble également que la variété des jeux va diminuant avec l'âge. Quant à l'influence du milieu naturel et social, elle est prédominante : à la campagne, les enfants jouent souvent à des jeux particuliers et semblent parfois en retard dans le choix de leurs amusements; à l'école, cela s'explique, parce que grands et petits sont appelés à jouer ensemble plus qu'en ville. De même, on noterait une différence de pays à pays, de génération à génération; il fut un temps où le football était un jeu spécifiquement anglais, les jeunes d'aujourd'hui se passionnent pour les jeux qu'ignorèrent leurs parents.

Le milieu naturel exerce une influence en raison des opportunités qu'il peut offrir; on joue différemment au bord de la mer et dans un pays montagneux. Le milieu social agit peut-être encore plus fortement, songeons seulement à l'influence de la guerre, de l'aviation, du cinéma, des livres, sur les jeux des enfants.

C'est parfois l'adulte qui impose tel jeu aux garçons, tels autres aux filles, sans quoi combien de petits garçons joueraient volontiers à la poupée, par exemple. Notons enfin que la pratique des mêmes jeux peut faire disparaître des différences dues au sexe; c'est ainsi que des filles entraînées arrivent à courir et à jeter la balle exactement comme le font les garçons.

C'est parce que l'influence des adultes est si grande qu'il convient de rappeler ici cette règle essentielle : **l'enfant s'intéresse aux jeux où il réussit**. Si donc vous prétendez orienter cet intérêt, assurez-vous que le jeu choisi n'est pas au-dessus des capacités de l'enfant.

À l'école, si instituteurs et institutrices voulaient bien noter quels sont les jeux favoris de leurs élèves, selon l'âge, la saison, le sexe, il serait extrêmement intéressant de comparer les listes obtenues dans les divers milieux et régions. Une telle documentation fait à peu près défaut en France.

La lecture. — Est-ce un jeu, est-ce une activité provoquée? Les deux certainement, et nous voyons ainsi combien sont artificielles nos classifications.

Quoi qu'il en soit, ce genre de distraction a fait l'objet de beaucoup de recherches et d'observations.

On sait aujourd'hui quel genre de livres convient aux divers âges, et des catalogues ont été dressés afin d'aider parents et éducateurs dans leur choix; il serait seulement à souhaiter que l'emploi de ces listes fût encore plus répandu, car le développement du goût de la lecture chez l'enfant obéit à ce même critère de la réussite dont j'ai parlé plus haut. Si un livre répond aux goûts et aux aptitudes de l'enfant, celui-ci le lira, sinon il s'en désintéressera.

Pour développer le goût de la lecture, l'école doit disposer d'une bibliothèque à la fois riche et bien adaptée aux divers âges. Il y aura toujours intérêt à consulter l'opinion des jeunes lecteurs sur le livre lu et à les mettre en appétit en présentant brièvement certains livres dont on leur lira quelques extraits choisis. Notre propre expérience nous renseigne sur l'influence profonde que peut exercer la lecture sur l'esprit d'un enfant; à nous de veiller au choix judicieux des livres et à leur bon emploi.

Cinéma. — L'image vue exerce sur l'enfant une influence sans doute plus forte que le livre, c'est pourquoi il est à proprement parler scandaleux que le choix des films pour enfants ne soit pas l'objet de soins particuliers.

En exerçant ce choix, il serait possible d'écarter des films dont l'influence ne peut être que pernicieuse, de savoir quels films plaisent aux enfants des divers âges, de mieux connaître nos élèves en voyant comment ils réagissent.

Le film comme le livre est un des moyens de modifier le milieu où vit l'enfant, voilà pourquoi nous devons les choisir avec soin.

Intérêts professionnels. — L'évolution même des intérêts chez l'enfant fait qu'un jour il se met à songer à la profession qu'il voudrait exercer.

Les livres et les films qu'il aura aimés pourront influencer son choix.

C'est ainsi qu'on a constaté que plaisent d'abord aux jeunes enfants les métiers les plus actifs : soldat, pompier, explorateur; puis le point s'oriente souvent vers les métiers mécaniques, finalement le choix se précise, devient plus réaliste, l'enfant tient compte des possibilités que lui offrent et la situation de ses parents, et la société qui l'entoure.

La lecture comme la projection permettent à l'école d'éclairer ce choix final; la bibliothèque comme la filmathèque peuvent contribuer grandement à l'orientation professionnelle; combien d'adultes reconnaissent avoir manqué leur vie faute d'informations suffisantes au moment du choix de leur profession; l'Education nouvelle ne doit pas permettre de tels regrets.

*
**

En signalant l'influence exercée tant par le livre que par le film, nous avons abordé le second aspect de la question : **les intérêts provoqués.**

Il est évident que l'école ne saurait accomplir sa mission si elle se bornait à répondre aux intérêts spontanés de l'enfant.

Un jour vient fatalement où l'écolier va s'adonner à une activité imposée, il le fera avec plus ou moins de plaisir et d'efficacité, selon que ses maîtres auront su rendre cette activité plus ou moins intéressante. Nous devons donc nous demander quelle est la valeur du blâme, de la récompense, des encouragements, de la compétition.

Voici à ce sujet quelques remarques tirées de nombreuses expériences :

Les encouragements ont plus d'action utile que le blâme ou les menaces.

Les encouragements « en public », c'est-à-dire devant les parents ou les autres élèves, sont plus efficaces que les mêmes encouragements donnés en tête-à-tête.

Les récompenses à caractère social rendent plus que tout autre.

Les compétitions entre individus aboutissent à de meilleurs résultats scolaires que celles entre équipes, surtout quant à la qualité du travail fourni.

La connaissance des résultats obtenus exerce toujours une heureuse influence sur des progrès scolaires; l'élève doit pouvoir se comparer à lui-même et à ses camarades. Quand on dispose de « normes », c'est-à-dire de moyennes calculées sur un grand nombre de cas (par exemple lorsqu'on fait usage de bons tests), la connaissance par l'élève de ces normes stimule grandement son travail scolaire.

Plus tard, des « normes professionnelles » permettent de rapprocher peu à peu le travail scolaire des exigences de la profession, et cela intéresse vivement les grands élèves.

La moquerie, l'ironie, les menaces, loin de stimuler les enfants les paralysent dans leurs efforts.

Bien entendu, l'éducateur, notamment celui qui est partisan de l'Éducation nouvelle, peut être guidé dans le choix des stimulants par d'autres motifs que le « rendement » scolaire; par exemple, bien que les compétitions entre équipes donnent des résultats scolaires moins parfaits que ceux obtenus par les compétitions entre individus, on aura raison de leur donner la préférence si l'on estime que l'esprit d'équipe est à encourager dès l'école.

Résumons cette étude à la fois trop longue et trop brève des intérêts spontanés et des intérêts provoqués en quelques conseils faciles à appliquer :

1) Sachant que le milieu tant physique que social exerce une influence décisive sur le développement des intérêts, bien étudier le milieu qui entoure l'école afin d'abord d'en extraire le maximum de stimulants, ensuite de compléter le plus possible ses lacunes.

2) Étudier avec soin les intérêts spontanés des élèves et s'efforcer d'y rattacher les activités jugées nécessaires afin de passer plus facilement du plan de l'activité libre à celui de l'activité dirigée.

3) Se rappeler que la réussite reste le meilleur des encouragements; en conséquence, s'efforcer de choisir des activités telles que l'enfant puisse les exercer avec succès; cette considération vous obligera à tenir compte dans ce choix des aptitudes individuelles.

4) Prenez les intérêts de l'enfant comme alliés dans votre tâche éducative, si vous les considérez comme des ennemis, vous empoisonnez votre vie et la sienne par des problèmes de discipline.

5) Sachez enfin que les livres et les films qui plaisent à l'enfant révèlent non seulement ce qu'il est, mais surtout ce qu'il rêverait d'être, ne négligez donc pas cette source d'information.

6) Ne craignez pas d'accumuler les notes, les statistiques, les graphiques, etc. La moisson scolaire se fait chaque jour, mais les persévérants seuls sont assurés d'une belle récolte.

R. DUTHIL,

Professeur honoraire d'École Normale.

INTÉRÊTS ENFANTINS

La découverte de la valeur psychologique de l'intérêt est sans aucun doute l'une de celles qui apparaissent à l'heure présente aux pédagogues comme les plus riches de conséquences pratiques. Elle inspire directement les méthodes actives, et elle est à la base de la réforme infiniment plus profonde que constitue ce que l'on est convenu d'appeler l'éducation nouvelle.

Ce qui fait la valeur et la fécondité de cette notion d'intérêt psychologique, c'est qu'elle restitue à l'enfant son caractère d'unité vivante bio-psychologique et le définit par son originalité véritable qui est la croissance physique et mentale. Dans ces deux domaines, étroitement conjoints, le développement d'un être n'est autre chose que l'apparition progressive de fonctions nouvelles, répondant à des besoins nouveaux qui expriment l'évolution même de la vie. L'évolution des intérêts enfantins, signalée et analysée par de nombreux psychologues, est l'indice de la « croissance » bio-psychologique. Bien connue dans ses lignes générales, l'apparition successive des intérêts chez un enfant donné est extrêmement utile à observer, car elle permet de le situer à un niveau de croissance, à une étape de son développement.

C'est ce que M^{me} Montessori résume dans l'expression « périodes sensibles ». « Il s'agit de sensibilités spéciales qui se trouvent chez les êtres en voie d'évolution, c'est-à-dire dans les stades de l'enfance. Elles sont passagères et se limitent à l'acquisition d'un caractère déterminé. Une fois ce caractère développé, la sensibilité cesse... L'adulte ne peut rien de l'extérieur sur ces différents états. Mais si l'enfant n'a pu obéir aux directives de sa période sensible, l'occasion d'une conquête naturelle est perdue, perdue à jamais. » Cette constatation de M^{me} Montessori, qu'illustrent les classifications des intérêts aux différents âges, dont la plus connue est celle de Claparède, contient des vérités précieuses pour le pédagogue. Elle met en lumière la puissance interne de vie qu'aucun moyen factice ne saurait suppléer : l'éducateur peut utiliser cette force, mais non pas la créer. Il doit permettre à l'enfant ces « conquêtes naturelles », qui ne peuvent être faites qu'à leur temps, et il doit, s'il ne veut lui infliger des blessures et des déformations mentales, éviter avec le même soin trop de lenteur et trop de hâte. C'est pour chaque enfant le rythme propre de l'évolution de ses intérêts qui doit être le guide de l'action de l'éducateur.

La notion psychologique d'intérêt est donc celle d'une activité commandée par un besoin. L'intérêt est le pivot de la vie infantine. Ses sources se situent dans les profondeurs de l'être, et les actes qu'il commande ont toute l'importance et le sérieux de la vie dans son expansion et son évolution. L'intérêt chez l'enfant détermine le travail et l'effort et non point le « jeu », au sens frivole que le langage adulte donne à ce terme. Sans doute, le jeu intéresse l'enfant et répond à un besoin. Mais nous, qui jugeons sa conduite de l'extérieur, appelons jeu souvent ce qui est pour lui activité de travail. Ce n'est pas le lieu ici de faire l'examen critique des explications et interprétations diverses des jeux infantiles, mais il est un élément psychologique qui entre dans le « jeu » et qui est caractéristique de la pensée infantine. C'est le « réalisme intellectuel », c'est-à-dire l'incapacité de l'enfant à prendre conscience de sa propre pensée comme distincte des choses. L'image, pour lui, se confond avec l'objet, et toute image psychique a les caractères du réel. Le jeu est pour l'enfant la satisfaction imaginaire de tendances et de désirs, de « pulsions » en langage freudien, qui souvent n'ont pu s'exprimer en actes. Et, à ce point de vue, l'observation des jeux des enfants fournit une documentation psychologique des plus précieuses. Mais cette activité de jeu ne doit pas être confondue par l'éducateur avec l'activité suscitée par l'intérêt et qui tend non à des satisfactions imaginaires, mais à la satisfaction réelle de besoins vitaux. L'enfant de dix-huit mois ne « joue » pas lorsqu'il fait fonctionner ses bras, ses jambes, lorsqu'il veut saisir, voir, goûter : il s'exerce et fait effort, car les intérêts dominants de cet âge, où les relations bio-psychiques sont si évidentes, sont des intérêts sensori-moteurs. De même, le moins de sept ans, qui pose des séries indéfinies de questions, ne « joue » pas, mais cherche la satisfaction réelle d'un besoin.

Ce qui est évident et généralement reconnu par les pédagogues modernes, c'est que seul l'intérêt psychologique est générateur d'effort efficace. L'enfant, à un âge donné, n'acquiert que ce qui correspond à son stade de développement, c'est-à-dire ce à quoi il s'intéresse spontanément. Dans ce cas, l'effort est intense, mais il est joyeux parce qu'il satisfait un besoin, parce qu'il accroît la puissance de la vie et contribue à son épanouissement. Cette joie fondamentale ne diminue en rien la valeur d'un effort dont elle augmente l'efficacité. Elle est caractéristique de l'éducation nouvelle.

Mais l'enfant vit et est appelé à vivre dans un milieu social évolué où des connaissances peuvent paraître utiles qui ne répondent pas à ses intérêts

spontanés. Faut-il que l'éducateur provoque son intérêt pour ces acquisitions, et comment ? Est-il possible et souhaitable de doubler les intérêts spontanés normaux par des intérêts seconds ?

L'éducateur ne doit jamais perdre de vue cette vérité première qu'il ne peut y avoir d'action efficace que dans l'utilisation de forces psychiques, et que rien ne peut être fait de bon et d'utile en opposition ou en contradiction avec les lois de la vie physique et mentale. La notion d'utilité ne doit pas l'emporter sur celle d'éducation. L'utilité, si elle est réelle et non point fictive, sera un jour ressentie par l'enfant, et le besoin provoquera l'intérêt. L'éducateur qui ne veut pas fausser le développement de l'enfant se doit interdire d'une manière absolue de chercher à provoquer son intérêt par des moyens factices pour des sentiments, des faits, des notions qui ne sont pas ou ne sont plus de son âge. Il paraîtrait absurde de vouloir « intéresser » un enfant de deux ans à une démonstration mathématique : le raisonnement analytique n'est évidemment pas de son âge. Gardons-nous de commettre des absurdités moins apparentes ou plus subtiles, mais non moins réelles, en cherchant à faire acquérir à l'enfant des notions qui ne répondent pas à son actuel développement. Nous n'avons pas plus le droit d'anticiper sur les étapes à venir que de maintenir l'enfant dans un infantilisme prolongé. Avant de chercher comment provoquer l'intérêt pour un objet donné, il faut déterminer s'il est intéressant **pour l'enfant**, c'est-à-dire susceptible de répondre à ses besoins actuels.

Cette discrimination étant faite, comment provoquer l'intérêt de l'enfant pour ce qu'il est capable d'assimiler, mais vers quoi ne le portent pas ses goûts ou ses préoccupations présentes ? Certains procédés classiques sont purement externes et parfaitement artificiels : punitions ou récompenses, encouragements, exhortations, reproches, autant de procédés peu éducatifs, sans efficacité durable parce qu'ils n'atteignent pas le fondement psychologique de l'intérêt. La notion, l'étude, l'acte auxquels l'enfant n'est pas spontanément porté ne peut susciter l'intérêt que s'il apparaît comme le moyen indispensable pour atteindre une fin qui intéresse. Un enfant de huit ans peut ne pas s'intéresser directement aux mesures et aux nombres mais en avoir besoin pour une création manuelle qui l'intéresse. Tel ne s'intéresse pas au dessin, mais dessine pour illustrer un texte, rendre plus précise une description, une explication, etc... L'intérêt spontané dérive sur les moyens nécessaires pour atteindre la fin souhaitée, pour satisfaire le besoin ressenti. Cette création des intérêts seconds ne peut se faire que si l'adulte s'abstient de toute intervention indiscreète, s'il ne se substitue pas à l'enfant en vue d'un résultat spectaculaire, satisfaisant pour lui, mais sans profit réel ni valeur éducative, s'il sait que l'éducation est une œuvre de longue patience. Et c'est ainsi que la connaissance de plus en plus exacte de la psychologie de l'enfant oriente l'éducateur vers le respect de sa vie et de sa personnalité par une action prudente et non hâtive et autoritaire. Ce respect, si l'on en déduit toutes les conséquences qu'il implique, résume et définit l'éducation nouvelle.

F. SECLÉTI-RIOU,

Secrétaire générale du Groupe français
d'Éducation nouvelle.

L'ÉDUCATION DANS LA CONFIANCE

Les enfants ont besoin, pour développer leurs dons et pour s'épanouir, de grandir dans une atmosphère de confiance. S'ils éprouvent un doute, une méfiance vis-à-vis de leurs parents, ils se renferment sur eux-mêmes et leur caractère entier s'en trouve fâcheusement modifié. Mais heureusement, tout espoir de les améliorer n'est pas perdu, et le fait de pouvoir s'ouvrir en toute confiance à une personne étrangère qui comprend leur difficulté peut suffire à les réorienter vers un mieux.

Le cas dont je vais parler est évidemment le résultat d'une situation exceptionnelle, mais si de grands événements marquent une empreinte profonde chez l'enfant, d'autres, insignifiants à nos yeux, peuvent, néanmoins, avoir des conséquences inattendues par leur ampleur.

Une maman venait me trouver, car l'institutrice s'était plainte du mauvais travail de sa fillette de huit ans. En classe, elle était dissipée, bruyante, agitée et non seulement était un élément de trouble dans la classe, mais était généralement la dernière en classement. Elle n'obtenait de meilleurs résultats qu'en rédaction, car elle savait raconter de manière très vivante ce qui l'avait intéressée. Par contre, à la maison, c'était une enfant taciturne, qui jouait à des jeux tranquilles, sans parler pendant des heures. La mère ne savait rien de ce qu'elle faisait, car elle ne racontait rien. La conclusion que les parents en tiraient et dont ils se montraient très chagrinés était que l'enfant devait être « arriérée ».

Voici l'histoire de la fillette comme la mère me la conta avant de me l'amener : c'était une enfant naturelle, née d'une mère domestique, qui menait une vie irrégulière et couchait à l'hôtel avec la petite. Puis un jour, alors que l'enfant avait deux ans et demi, la mère était partie, la laissant seule dans la chambre, jusqu'à ce que des voisins viennent la recueillir. Elle avait été adoptée par des braves gens (la femme qui me parlait et son mari) qui avaient décidé de l'élever dans la croyance qu'ils étaient ses véritables parents. Elle s'était montrée douce, facile à élever, quoique taciturne, et les difficultés avaient commencé à son entrée à l'école, au moment où son mauvais travail avait amené une profonde déception chez ses parents, assez ambitieux. L'enfant arrivait à la consultation, jolie, trop bien habillée pour sa situation. La mère, méridionale bavarde, ne laisse pas l'enfant répondre à mes questions et parle pour elle. Elle reedit devant elle toutes ses déceptions et ses craintes, comme beaucoup de parents qui ont l'habitude de dire ce qu'ils pensent sans songer au mal qu'ils causent aux enfants en agissant ainsi.

Puis l'enfant reste seule avec moi, et très vite se met à parler en toute

confiance. Elle me parle de ses amies, de toutes ses histoires de jeux. De la classe, elle semble peu intéressée et se rembrunit quand j'en parle. Elle me dit que la maîtresse est méchante et la met au fond de la classe pour qu'elle ne gêne pas le travail des autres. Rien ne l'intéresse, en dehors des histoires qu'elle leur raconte lorsqu'elle en a le temps.

En un mot, elle est toujours pressée de quitter l'école, et comme je m'en étonne, elle ajoute : « J'aime rentrer vite à la maison, car j'ai peur que maman n'y soit pas. »

Et brusquement elle semble gênée d'avoir trop parlé et de se trouver devant le secret qu'elle porte en elle. Elle se rappelait son lointain abandon comme d'un mauvais rêve, qui l'avait profondément blessée, et s'était refermée au point que personne de son entourage ne pensait qu'elle s'en souvenait. Depuis tout lui était sujet de doute, de méfiance, depuis ses parents adoptifs, qui par leur attitude niaient l'existence de sa vraie mère, jusqu'à son professeur, qui par des punitions voulait réfréner son agitation. La vie entière lui paraissait tromperie. Sa nervosité indiquait son angoisse, et son souci n'était pas d'être bonne élève, mais de garder une mère une fois pour toutes.

Mon premier travail fut d'expliquer à la mère l'attitude de méfiance qu'avait adoptée l'enfant à son égard et qui n'était qu'une des manifestations de son manque de confiance général. Par son attitude maladroite, par ses questions inopportunes, la mère augmentait encore la distance qui les séparait déjà. L'institutrice qui, comme cela arrive souvent dans des classes surchargées, n'avait songé qu'à écarter l'élément perturbateur de la classe, n'avait pas eu le temps d'envisager le problème sous un angle plus individuel.

Toutes deux, pleines de bonne volonté, s'efforcèrent de regagner la confiance de la fillette. Le sujet de méfiance une fois écarté, il fallut lui redonner confiance en elle et en ses possibilités de travail. Et pour cela, nous dûmes reprendre dès le commencement, pour établir des bases solides. Je m'attaquai pour commencer au calcul, la branche la plus faible, en jouant avec elle à la marchande; en s'intéressant au jeu et sans réaliser l'effort, elle comprit les quatre opérations. Petit à petit, le reste se reconstruisit, au fur et à mesure qu'elle remarquait ses progrès.

Le premier pas vers le mieux, lorsqu'il est compris et encouragé, est l'acheminement vers la guérison, et rien ne peut faire plus plaisir que de recevoir la visite d'une maman qui a pu constater, depuis un certain laps de temps, les progrès sûrs de son enfant.

ANDREE HAUSER.

(Centre de Psychologie adlérienne.)

LES JEUX DRAMATIQUES A L'ECOLE PRIMAIRE

Avant de dire ce que sont les jeux dramatiques à l'école primaire, il paraît prudent de dire... ce qu'ils ne sont pas.

Il ne faut pas appeler jeux dramatiques la saynète apprise par cœur, répétée de multiples fois et finalement débitée, plus ou moins mal, devant un public de parents et d'amis tout prêts à applaudir *les petits prodiges*. Nos élèves ne sont pas des acteurs professionnels, et l'art dramatique n'est pas à la portée des enfants de l'école primaire. L'éducateur ne doit pas chercher un résultat spectaculaire, mais il doit éduquer. Dans la pratique indiquée ici, où est la valeur éducative? L'étude des textes est un entraînement de la mémoire et contraint l'acteur à approfondir la psychologie du personnage, direz-vous! Cette étude est trop élevée pour nos jeunes enfants, et mieux vaut une récitation bien choisie dite avec goût et qui d'ailleurs nécessite aussi une étude psychologique. La confection des décors et des costumes est-elle éducative? Oui, certes, mais ne pourrait-on pas acquérir, d'une autre manière, cette habileté nouvelle et plus rapidement peut-être? La façon de jouer favorise-t-elle la faculté d'expression chez l'acteur? Bien faiblement si cette expression n'est que copie, copie du modèle donné par le maître ou, au mieux, copie de la forme arrêtée en commun par la troupe. Dans tout cela, le profit éducatif est mince, parce qu'on a mis l'enfant au service de l'art dramatique, alors qu'il eût fallu mettre l'art dramatique au service de l'enfant.

L'enfant ne veut pas jouer « le marchand », mais jouer « au marchand ». Pour lui, l'expression dramatique est un jeu au même titre que le jeu de gendarme et voleurs qu'il pratique si souvent. Dans la cour de l'école, l'enfant n'a pas de texte imposé, il ne récite pas, il vit, tout simplement. Ses gestes ne sont pas déterminés d'avance au point de devenir impersonnels et d'appartenir au personnage plus qu'à l'acteur. Il

faut donc laisser l'enfant agir et parler spontanément. Qu'il soit acteur, non dans le sens « d'interprète », mais dans le sens « d'individu actif », agissant en son nom propre, selon son tempérament. Il joue pour lui et pour ses camarades; il joue pour le plaisir de jouer. Ainsi compris, *le jeu dramatique est une libération de l'enfant au lieu d'être un dressage*. Il libère au point de vue corporel, intellectuel, verbal, imaginaire, émotionnel. C'est alors pour l'enfant un moyen de se manifester, de se connaître, de se mesurer tout en s'intégrant au groupe social. C'est pour le maître un moyen d'étudier ses élèves, de les corriger, de les discipliner au sens profond du mot. L'éducateur tire parti de ce goût naturel des enfants pour développer leurs possibilités d'expression, pour aiguïser leur esprit d'observation, leur sens critique et leur sens artistique.

Il ne s'agit pas pour cela de laisser toute liberté d'expression. Un jeu a toujours une règle. Pourquoi le jeu dramatique n'en aurait-il pas? L'expression recherchera tout de même une qualité, une tenue indispensable à tout exercice qui se veut éducatif. Il s'agira, pour le maître, de conseiller, de corriger, d'améliorer pour obtenir une expression de bon goût, mais il ne s'agira pas d'imposer une forme déterminée. La correction, la critique viendra des camarades comme du maître, mais surtout des camarades. Tous, maîtres et élèves, sont actifs dans une atmosphère d'entente, de confiance et de liberté.

Que peut-on faire? Voici quelques exercices pratiqués par différents maîtres :

■
« Par les jeux dramatiques, on peut exprimer des états d'âme : mimer la peur, la faim; il faut utiliser, autant

que possible, tout le corps dans le mime.

« On peut aussi représenter un tableau vivant, par équipes, évidemment : le match de boxe, l'arrivée du train, une scène historique ou, tout simplement, une scène familière muette : un pêcheur à la ligne s'installe sur la berge de la rivière ; un homme s'aperçoit qu'on lui a volé son portefeuille ; une femme constate la disparition de son sac à main ; une personne attend l'autobus qui passe complet... Après avoir mimé ces scènes, on peut demander de les jouer et l'on fera chercher ainsi l'expression qui s'accorde avec la mimique ; on traduira un état d'âme déterminé. Le parallèle entre l'homme qui a perdu son portefeuille et la femme à qui on a volé le sac à main sera particulièrement intéressant à cet égard.

« On peut mimer un animal qui devra être reconnu par une autre équipe. Le jeu des constellations est plus intéressant encore ; le meneur de jeu, au centre de la salle, indique à un élève délégué par son équipe le nom d'une constellation (bélière, par exemple). Chaque élève va mimer « le bélière » devant son équipe et celui qui annonce correctement le nom de l'animal au meneur de jeu mime devant ses camarades une autre constellation, et ainsi de suite. L'équipe qui a le plus rapidement épuisé la liste établie est proclamée vainqueur.

« Nous avons enfin réalisé une chanson mimée. Elles sont nombreuses, ces chansons populaires, genre *La Sainte-Catherine*, dont les couplets courts et nombreux s'apprennent très facilement, et dont le refrain est repris par toute l'équipe. Nous avons été étonnés de voir comment, avec peu de matériel, des réalisations intéressantes et éducatives peuvent être obtenues.

« N'oublions pas tout l'intérêt que présente le bruitage : bruitage d'un texte lu, d'un texte libre rédigé par une équipe, d'un conte, d'une représentation de théâtre d'ombres, de marionnettes, et en général de toutes les scènes jouées par les élèves. Tous les moyens sont bons et développent l'ingéniosité et l'observation des enfants.

« Ces exercices, relativement simples, qui peuvent, avec un peu d'imagination, être variés à l'infini, conduisent à des réalisations plus compliquées, telles

que représentation de véritables scènes composées par les équipes. » (*Compte rendu, élèves-maîtres de Limoges.*)

D'autres maîtres voient dans le jeu dramatique des exercices d'élocution très vivants et permettant l'acquisition d'un vocabulaire intégré dans un cadre réel ayant une fin en soi.

« *Au cours élémentaire* : nous allons raconter une histoire, très courte (quelques minutes), et les enfants la joueront. Nous avons dans les *Contes de Grimm* un choix de récits qui, à quelques exceptions près, peuvent tous être joués.

Voici quelques contes de Grimm qui ont donné de bons résultats :

Histoire de celui qui s'en alla par le monde pour apprendre à frissonner.

Jeannot et Annette (histoire semblable au *Petit Poucet*).

Les trois cheveux d'or du diable.

Table, couvre-toi !

Les sept corbeaux.

Les nains magiques.

Le roi Corbin..., etc.

Et quelques titres choisis dans *Contes et légendes du pays d'Irlande*, de Charles-Marie Garnier :

Le taurillon tacheté.

Le roi du désert noir.

L'escalier du géant..., etc.

Nous pourrions tirer de larges extraits : du *Livre de la Jungle*, avec les aventures de Mowgli ; de la *Guerre du Feu*, de Rosny. Nous trouverons également de nombreux contes et légendes dans le folklore français et étranger ; par exemple : *Les quatre fils Aymon* (l'histoire de la lutte entre Charlemagne et des seigneurs rebelles) ; les fables du moyen âge, la *Farce de Maître Pathelin*... les *Contes et Légendes*... des divers pays recueillis et édités (Nathan).

Que faut-il faire pour avoir des résultats satisfaisants, pour que l'exercice soit profitable ?

Le maître doit connaître l'histoire dans les moindres détails.

Le conte ne doit pas être lu, il faut le raconter d'une façon vivante.

Simplifier le vocabulaire de l'histoire pour le mettre à la portée des enfants, mais conserver cependant quatre ou cinq mots ou expressions que l'on fera

expliquer au cours de l'exercice, au fur et à mesure qu'on les rencontrera.

Chaque fois que l'histoire s'y prête, faire trouver ce que va faire tel ou tel personnage, faire imaginer la fin du récit.

En racontant, dialoguer le texte assez fréquemment, en particulier tous les passages intéressants, en des phrases courtes et simples que l'enfant pourra facilement retenir au passage.

L'histoire racontée doit être très courte, surtout pour commencer, ou pour les plus jeunes; ainsi le conte de Grimm, *Les vagabonds*, qui a deux pages de texte, a été raconté en deux fois. Il y aura donc lieu, bien souvent, de fragmenter l'histoire en deux ou trois épisodes au plus, car l'intérêt se perdrait. Enchaîner, pour le jeu, l'épisode précédent à celui de la leçon du jour.

Faire dramatiser l'histoire par les différentes équipes de la classe, à tour de rôle, à raison d'une par exercice.

Les autres équipes « apprécient » le jeu des acteurs.

Pendant le jeu, le maître note quelques erreurs de langage qu'il fait corriger en fin de leçon. Dès que la classe est un peu entraînée à cette méthode de travail, ce sont les élèves eux-mêmes qui, dans le cadre de l'équipe, relèvent les fautes des acteurs et les corrigent oralement et, chaque fois que le maître le juge utile, la correction est faite au tableau (phrases interrogatives et négatives, par exemple).

Ce stade étant atteint, nous inviterons nos élèves à compléter, à meubler le récit et même leur demanderons de chercher par équipe un épisode supplémentaire.

Conduite de l'exercice d'élocution : le maître raconte l'histoire et, dès qu'elle est terminée, désigne une équipe ou un groupe d'élèves pour la jouer. En une minute, les enfants doivent se répartir les différents rôles, choisir des camarades supplémentaires s'il le faut, et situer les scènes de l'action dans la classe. Le maître change avant le jeu, les emplacements qui ne conviendraient pas, explique pourquoi et les acteurs commencent. Les plus timides arrivent très vite à bien jouer et à parler à haute voix. Les phrases trop incorrectes qui provoquent les rires des spectateurs sont bien vite reprises et corrigées sans que

le maître ait à intervenir. Le jeu étant terminé, le maître, dans les premiers temps, fait quelques corrections. Par la suite, chaque équipe, à tour de rôle, relèvera les fautes et les corrigera. Le maître coordonnera les corrections des équipes, et assez rarement les rectifiera. On laisse alors une dizaine de secondes aux équipes « spectatrices » pour donner une note d'ensemble aux acteurs.

En procédant ainsi, nous aurons de bons résultats. Très rapidement, les fautes de prononciation, les erreurs de langage diminueront dans des proportions considérables.

« Nos enfants, chaque semaine, réclament leur histoire, non pour l'histoire elle-même, mais pour le jeu qui lui fait suite. Bien souvent, il faut, pour certains contes, faire jouer deux ou trois équipes, et nos garçons demandent à rester en classe après l'heure, afin de pouvoir continuer.

« Tout notre travail se fait ainsi dans une atmosphère de confiance et de joie » (Pierre Massart, instituteur).

Voici une autre tentative de jeux dramatiques qui montre bien les différentes étapes de l'évolution psychique d'enfants de douze à quatorze ans. Ce sont des notes prises sur le vif au long d'une année scolaire. Les débuts sont modestes : on ne s'attache d'abord qu'à une élocution soignée et claire, puis l'expression s'affine; on s'attaque ensuite à la composition de textes et de scènes et enfin à la confection de marionnettes.

PREMIÈRES ÉTAPES

Février. — On vit le moyen âge. On lit des passages de la *Chanson de Roland*, des *Fabliaux*, des extraits du *Roman de Renard*. Si on essayait de transformer en dialogue le récit : la pêche d'Ysengrin ? Il faut choisir les détails utiles, supprimer ce qui n'est pas indispensable pour l'action, conserver ce qui donne la vie, le mouvement, insister sur ce qui dénote la naïveté du loup ou la rouerie du renard, en un mot *faire vivre* la scène au maximum. Il faut parler en style direct, on découvre la nécessité d'une récitante.

On fait des essais écrits, livre fermé; on peut s'aider ensuite du texte pour que le mot, l'expression propres soient en bonne place, puis on essaie de lire à plusieurs personnages, Le souci d'une bonne articulation apparaît de façon impérative.

1^{er} mars. — *La Renaissance*. On a déjà parlé de Gargantua et de Pantagruel et il faudrait retenir le nom de Rabelais. La maîtresse propose de jouer un texte intitulé : « Le portefaix et le rôti-seur. » Joie! Oui... Mais cela va être plus difficile que pour Ysengrin. Le texte sera seulement entendu, on n'aura pas de livre pour le retrouver; bien qu'il soit court et renferme beaucoup d'idées qui s'enchaînent. Rédigeons en style direct.

« Alors, vous y êtes ? » Et le texte est entendu avec une attention soutenue, une fois d'abord, puis une seconde fois après l'explication de quelques mots. On essaie aussitôt.

« Madame, il faut une récitante... Colette! » Bien, d'accord, mais le portefaix... qui? etc. et les volontaires se lèvent. Le jeu commence. L'essuie-tableau devient le morceau de pain, la foule des badauds se forme vite avec les auditeurs, foule trop houleuse même, couvrant la voix des pauvres actrices qui essaient de se souvenir de l'histoire... et des mots à employer. Colette est vraiment digne de l'appel qui lui a été fait; mais Gisèle et Françoise se mettent dans la peau du personnage, ricanant plus ou moins. On essaie de changer une interprète, on reprend la fin, c'est acceptable.

De fait, l'histoire avait été saisie du premier coup, l'articulation était nette, le vocabulaire assez riche, mais le jeu n'avait pas été sérieusement vécu. Il est vrai qu'il y avait eu deux difficultés nouvelles à vaincre d'un coup : le rire des acteurs (sorte de lutte contre la timidité) et la présence d'un spectateur : M. l'Inspecteur! Toutefois, le thème est à retenir; il semble assez riche de possibilités.

Avril. — On parle du XVII^e siècle. Les maîtresses ont assisté à un spectacle de *mimes* de fables de La Fontaine et pensent essayer la fable *La Fille*.

Un mardi donc, dans leurs classes respectives, les deux équipes concurren-

tes lisent la fable avec un commentaire réduit au strict minimum et il est entendu que le lendemain, dans le jardin où l'on ira faire le *plein air*, il y aura théâtre de verdure avec concours entre les deux classes. Mercredi, c'est le grand émoi! Ce sont les essais plus ou moins heureux, avec des trouvailles de mise en scène, des révélations de personnalités, une émulation de bon aloi entre les deux classes et les équipes librement constituées, des instants de plaisir réel pour toutes. Quel test inattendu pour les maîtresses! Ne pourrait-on monter cela en marionnettes, suggère quelqu'une ?

C'est la première fois qu'on enfile sa main dans une des marionnettes d'essai confectionnées avec plus ou moins d'adresse. On la fait passer derrière un rideau tendu entre deux branches, on lui fait dire bonjour et on se retire. Ensuite, deux personnages se congratulent et doivent improviser un dialogue en deux ou trois phrases. Pas si facile que cela! — Passons aux évolutions, il s'agit de faire danser les marionnettes. « Comment, Madame? — Essayez. » On s'impatiente, on veut s'éclipser, enfin on s'exécute... parce qu'on est pris au jeu. Mais voilà qu'un chant fuse; une marionnette a vraiment l'air de danser; aussitôt une autre lui tient compagnie. Qui est-ce? On ne sait pas. L'enfant est cachée derrière le rideau, et puis qu'importe? D'autres essaient, d'autres chants tentent leur chance. Voilà quatre poupées qui rythment cela avec aisance. Joie générale! On sent qu'une marionnette peut vivre, et chacune de faire danser la sienne. On ne trouve plus cela un exercice ennuyeux. On se faufille... pour apparaître en scène. Les marionnettes sont adoptées. On va continuer sur l'idée : « La littérature à travers les siècles. » Que pourra apporter le XIX^e siècle ?

C'est le printemps. Et les enfants, non habitués au travail personnel inconnu dans les classes précédentes, s'organisent en équipes et cette fois l'entreprise réussit.

Sur le printemps, les fleurs, les insectes, les oiseaux, on a fait des travaux intéressants et voilà que naît la possibilité d'un tableau sur la nature avec deux poèmes de V. Hugo, présentés par deux équipes. Un chant étudié dans

l'année créera l'ambiance. On essaie un enchaînement derrière un rideau de fortune tenu aux deux coins. Ma foi, cela peut aller. Annick relie l'histoire de la fleur et du papillon à la chanson *L'Alouette*. Fleurs, insectes et oiseaux sont à l'honneur, et tout finit par une chanson. On pourra travailler là-dessus. L'unique marionnette-personnage (accompagnée du papillon et de l'alouette), n'est-ce pas une originalité possible ? N'y a-t-il pas un charme poétique plus grand ainsi ? On y réfléchira (**S. Laurot, institutrice**).

(Jeux de marionnettes réalisés par des fillettes de onze à quatorze ans dans la banlieue parisienne.)

Cette tentative montre bien qu'il est possible de faire quelque chose avec des moyens de fortune. Les accessoires et les décors sont réduits au minimum et cela ne semble pas gêner le jeu ni diminuer son intérêt. D'ailleurs, l'enfant n'est-il pas habitué à jouer au cheval avec un balai, à l'avion en écartant les bras. Pourquoi passer des heures à confectionner des décors ou des accessoires qui ne créeront pas toujours l'ambiance désirée ?

« Au théâtre (et nous ne sommes pas au théâtre), les accessoires complètent souvent le décor, s'y incorporent parfois, devenant un moyen excellent d'établir un lien entre l'acteur et ce qui l'entoure.

« Mais dans le jeu dramatique, auquel visent nos exercices, il me semble que les accessoires doivent être supprimés toutes les fois qu'on le peut, ou au moins progressivement. On les conseille aussi « stylisés ». Est-ce nécessaire vraiment ? Une stylisation est toujours difficile, son effet n'est pas certain. De la stylisation à la suppression, il n'y a qu'un pas; franchissons-le tout de suite : un enfant fera mieux le geste de tenir un sceptre ou de brandir une épée, une fois bien documenté sur ces objets, qu'en tenant en main des imitations qui n'auront ni la forme du sceptre ni le poids de l'épée. (A tout cela prépareront bien mieux l'étude « active » du vocabulaire, l'observation et la manipulation sérieuse des choses (c'est là

le but de la leçon de choses). Et les activités artistiques voisines, dessin exact ou décoratif, modelage, donneront une idée plus nette des lignes, des formes, du mouvement aussi.)

« Je pense qu'à l'école il est bon de nettement situer l'action dans un décor, non construit bien sûr, mais décrit, dessiné par le maître au besoin. Ce qu'il faut cheville dans l'esprit de l'enfant, c'est qu'il n'y a rien de matériel, mais que son jeu précis doit créer un monde où trouve sa place cet élément matériel pourtant inexistant pour les yeux. Je pense que je me suis fait suffisamment comprendre; en un mot : « Bannissez le décor, mais affirmez sa présence » (**M. Piotte, instituteur**).

« Notre imagination créera le décor, dit un autre maître : le bureau sera tour à tour montagne, caverne...; une table se transformera en voiture, en maison...; une chaise, en cheval... et toute la classe sera le monde. »

Quant aux jeux de physionomie secourus par le maquillage, ils seront modestes, mais de bon goût. C'est une technique délicate de spécialiste et nos enfants ne sont pas des spécialistes. Tout au plus pourrons-nous leur montrer des exemples de mimiques.

« Où trouver pour nos enfants l'exemple de ce travail extrêmement difficile ? Pour mon compte, je n'ai jamais vu mes élèves mieux inspirés que devant les vieux films muets. Il nous est encore parfois permis d'admirer ceux-ci, où il est prouvé que la parole n'est pas tout. Puis nous choisirons; jeux de visages un peu outrés, mais combien frappants ? Rappelons-nous *Ben-Hur* encore visible quelquefois, revoyons les *Enfants du Paradis*, pantomime, plus maniérée, plus poétique, où tout le corps joue. Et feuilletons tous les livres, les ouvrages illustrés innombrables sur le théâtre » (**M. Piotte**).

De ces essais, tentés de différentes manières, il faut retenir ceci : avant tout, permettre à l'enfant de se libérer, d'affirmer sa personnalité, d'enrichir son

vocabulaire, d'améliorer son élocution, de développer sa sensibilité.

Le choix de thèmes inspirés d'œuvres littéraires évite des recherches plus ou moins longues et heureuses, mais cette façon de pratiquer est parfois regrettable: Il est des récits, contes, fables... qu'il est préférable de faire connaître aux enfants dans leur texte original. La fable de La Fontaine, par exemple, dont tout le charme réside en une forme concise, simple, alerte, ciselée et mise au point par l'auteur, doit rester la fable de La Fontaine. Bien lue, sobrement commentée, expliquée avec goût, rendue vivante par les qualités personnelles du maître, elle intéressera davantage l'élève et sera plus profitable à sa culture qu'une dramatisation, paraphrase maladroite. Il ne faut pas nuire à la culture littéraire, détruire le respect des grandes œuvres sous prétexte d'exercice d'expression ou d'acquisition de vocabulaire.

Il semble préférable de choisir des thèmes simplés, neufs, inventés par le maître ou mieux, par les élèves. La littérature peut inspirer des thèmes, mais inspirer seulement. La vie est riche en thèmes, ne l'oublions pas. Il suffit de regarder autour de soi et en soi. L'expérience de l'enfant ne restera pas un bagage inutile; elle prendra forme et se matérialisera. Par là même

elle se précisera, se corrigera. C'est là une excellente initiation à une composition riche d'émotions personnelles et d'observations neuves.

L'inspiration demande souvent la lecture de contes, de farces, de légendes, de fables; et cela est éducatif, mais que la composition reste le fruit de l'imagination de chacun, que l'expression soit celle de l'enfant, améliorée, travaillée, mais non une transposition de celle de l'auteur. Il est bon aussi que l'enfant apprenne à introduire dans ses textes l'humour, la fantaisie, la poésie, le sens du chevaleresque. Le jeu sera travaillé de façon aussi personnelle. L'enfant s'y attachera parce qu'il joue de tout son être et veut être compris, apprécié. Il se sent jugé par ses camarades. Tout en développant ainsi ses qualités propres, l'enfant « vit » un esprit de coopération, de franche camaraderie, de discipline sociale. Il se sent artisan de ses propres progrès en même temps qu'il prend conscience de sa place dans l'organisme social qu'est la troupe et la classe. C'est là ce qu'il faut obtenir et ne jamais perdre de vue lorsqu'on conduit de tels exercices. Étude collective présentée par

G. LEROUX,
Instituteur à l'École annexe
de l'École Normale d'Auteuil.

METHODE ACTIVE... IL Y A VINGT-CING ANS

Les choses ont existé avant les noms, les qualités avant les qualificatifs. Et les méthodes actives ont paru bien longtemps avant qu'on parlât d'elles. Rousseau en indiquait déjà la voie et le sous-maître qui nous raconta son histoire sous la plume d'Erckmann-Chatrian n'était sans doute pas le premier à les pratiquer en quelque matière.

Depuis longtemps donc, les maîtres à la recherche de méthodes intelligentes ont rencontré les méthodes actives. Mais, par modestie ou pour toute autre raison, ils n'ont pas osé s'en vanter. Que l'on permette donc alors à l'inspecteur primaire, ce commis-voyageur en recettes pédagogiques, de rapporter ici une expérience qui, pour n'être pas très ancienne, n'en remonte pas moins à un quart de siècle, au beau temps des instructions de 1923 et du regretté Paul Lapie.

Dans la classe des cours moyen et supérieur d'une petite école à deux classes, une dizaine d'élèves venaient de subir avec succès l'examen du C.E.P.E. et deux douzaines d'autres se préparaient à l'affronter dans les années suivantes.

On était en juin; les soucis de programmes et d'examens étaient provisoirement écartés; le beau temps invitait aux sorties. Et puis, pour tout dire, le maître avait l'impression d'avoir payé ses succès, dont il craignait d'ailleurs la fragilité, de beaucoup trop de peine. Il gardait une rancune particulière au calcul et à tous ceux qui, dans les livres ou les examens, proposent des problèmes sous une forme que la vie ignore absolument.

En effet, certains énoncés présentent les données dans un ordre tel qu'il faudrait une absence totale de bon sens pour que l'élève les combinât de travers. Dans ce cas, l'exercice de calcul n'est qu'un petit jeu mécanique sans correspondant pratique et sans valeur éducative.

D'autres ne présentent pas ce défaut;

mais les élèves éprouvent alors une grande difficulté à imaginer, au sens littéral du mot, les opérations concrètes et presque vivantes dont le résultat doit être exprimé arithmétiquement. Ils ne comprennent pas la réalité que l'énoncé traduit et ne peuvent, par conséquent, trouver le résultat des opérations qu'elle comporte.

La conséquence, c'est l'exercice à vide dans le premier cas, l'ennui, le dégoût et l'échec dans le second.

Aussi bien notre maître voulut-il expérimenter d'autres procédés, plus concrets, plus vivants, plus près du réel. C'est pourquoi il décida de transporter sa classe en pleine nature, pour résoudre les problèmes pratiques que lui poserait la vie du village.

Là, point d'énoncé : une simple question posée aux enfants qui devaient *chercher eux-mêmes* les éléments de réponse, les choisir et les combiner pour élaborer la solution.

L'intérêt fut immédiatement très vif, et tel enfant qui paraissait fort peu doué pour le calcul se montra bientôt plein de bon sens en cette discipline. D'ailleurs, pour mieux faire sentir aux enfants le nouveau climat de liberté et de responsabilité dans lequel on les plaçait, le maître leur confia des tâches « réelles » et utiles, ce qui décupla leur attention et leur courage.

Un terrain vague existait à proximité de l'école, bordé par deux routes à angle droit et en légère surélévation. Nos élèves, ayant été nommés « auxiliaires de l'ingénieur des Ponts et Chaussées », devaient faire les plans et devis pour la construction d'un chemin réunissant les deux routes en franchissant un fossé.

Il faut les avoir vus aux prises avec ce problème à l'échelle des hommes pour mesurer le renversement psychologique dont ils furent l'objet. D'exécutants passifs, ils étaient devenus d'actifs créateurs; d'élèves, ils étaient passés

maîtres. Dorénavant, il s'agissait de tracer « pour de vrai », de mesurer « pour de vrai », de faire de vrais plans et de vrais calculs. Le trapèze ne se confondait plus avec le rectangle, le mètre carré marquait son vrai rapport avec le décimètre carré, le mètre cube apparaissait avec son vrai volume et les prix de la pierre et de la chaux n'étaient plus des nombres insignifiants mais des grandeurs qui allaient avoir une répercussion directe sur le prix de la facture que la commune devrait payer. Tout cela n'avait pas seulement l'attrait de la nouveauté mais aussi le goût plein et fort des choses concrètes et de la vie ouvrière. Les enfants, qui s'intéressent aux choses scolaires surtout pour nous faire plaisir, avaient ici le sentiment un peu grisant d'être entrés déjà dans le monde du travail et des hommes...

On jalonna, on traça, on fit des mesures, des plans et des calculs. Le cantonnier et les maçons du pays furent interrogés. Chacun des jeunes ingénieurs revint avec des données précises sur le tassement de la terre, l'infrastructure des routes, le prix des cailloux, de la pierre, de la chaux et des tuyaux de ciment. On apprit les quantités de moellons, de sable et de chaux qui « entrent » dans un mètre cube de maçonnerie. Et l'on fit, de plus, mille observations sur les matériaux et les constructions nécessaires à la bonne exécution du projet (aqueduc, têtes de pont, construction des chaussées, etc...), le tout consigné dans des plans, devis et fiches de renseignements pour les travaux futurs.

Ces exercices occupaient, chaque jour, toute la matinée; et pourtant, à aucun moment, la moindre fatigue ni le moindre dégoût ne se manifesta. Dans ces travaux de longue haleine, jamais « le souffle » ne fit défaut.

Aussi les résultats furent excellents parce que cette entreprise utilitaire mobilisa au maximum toutes les énergies; excellents parce que chaque exécutant trouva, dans les nombreux problèmes du chantier, quelque tâche en rapport avec ses forces intellectuelles; excellents parce que les problèmes posés étaient compris directement et sans artifices; excellents parce qu'ils s'accompagnaient de multiples observations sur les choses et les techniques; excellents parce que les travaux effectués étaient essentiellement l'œuvre des élèves et assuraient une véritable formation de l'esprit; excellents enfin et surtout parce que les connaissances acquises, soit dans le domaine du calcul, soit dans le domaine des sciences ou dans celui des métiers, l'étaient d'une façon définitive. On allait, semble-t-il, avec une lenteur inquiétante. En réalité, comme il n'était pas nécessaire de constater plusieurs fois la même chose, de répéter la même explication et de faire dix fois les mêmes exercices « d'application », les acquisitions se faisaient à un rythme accéléré...

L'expérience s'arrêta par suite du départ de l'instituteur. Mais, plusieurs années s'étant écoulées, les anciens « auxiliaires des Ponts » rappelaient encore à leur maître ces travaux passionnants, énuméraient les observations faites, les tracés, les calculs, les prix des principaux matériaux et l'ordre de grandeur des dépenses.

Quels problèmes traditionnels, parmi les milliers qu'un élève a pu faire, ont laissé de semblables souvenirs et furent, par conséquent, source d'un tel progrès et d'un tel enrichissement ?

JEAN PETIT,
Inspecteur primaire, Beaune

L'abondance des matières de ce fascicule nous oblige à reporter au n° 7 de METHODES ACTIVES la suite de l'article « Les Marionnettes », par S. et J. Lacapère.

LA LEÇON DE GRAMMAIRE PAR LES ÉLÈVES

I. — Parodiant la boutade de Freinet : « Plus de leçons de grammaire », certains ont cru devoir tout simplement supprimer presque complètement la leçon de grammaire... Les remarques tirées chaque jour du *texte libre* suffisant amplement, disent-ils... Par expérience, je ne suis pas d'accord avec cette façon de penser, pour la bonne raison que nous n'avons qu'un enseignement disparate qui ne donne aucune base solide, à l'enfant... Avec le nombre restreint d'exemples que fournit le texte, j'ai bien peur que de nombreuses formes du langage passent complètement inaperçues.

Personnellement, j'ai d'ailleurs pu constater que le *texte libre*, par lui-même, ne favorisait pas toujours l'étude de l'orthographe.

Inutile donc d'insister sur la nécessité de cet enseignement formel de la grammaire, ne serait-ce qu'au point de vue purement orthographique... cependant, l'essentiel n'est pas de connaître la règle, mais de bien l'appliquer. Là, je crois que tout le monde est d'accord. Or, souvent, dans la leçon traditionnelle, ce sont les exemples qui font défaut; et que sont ces derniers, sinon l'application de la règle sous des formes variées? « Faites donc trouver des exemples par vos élèves », disent les inspecteurs (avec raison); or, souvent, les exemples sortent péniblement, ou ce sont toujours les mêmes élèves qui répondent, la leçon traîne en longueur, et les résultats, nous les connaissons.

Comment donc, en peu de temps, arriver à présenter, ou plutôt à faire présenter par tous les élèves les exemples nombreux et précis que réclame la leçon? Sinon en apportant au travail collectif la préparation individuelle de chacun ou de chaque équipe.

II. — *Le compte rendu*. — Le compte rendu du jour porte :

« *Le nom — ses différentes fonctions*. »

Nous venons ensemble d'épuiser le *texte libre* : « *Monuments publics à Anteuil* » :

Monuments et bâtiments publics à Anteuil. — L'église d'Anteuil fût bâtie il y a environ cent ans. Deux entrepreneurs se sont succédés pour faire ce travail qui a duré dix ans.

Les habitants du pays allaient en corvées

chercher leurs pierres aux carrières ou aux vieilles pâtures.

Les plus grosses étaient taillées sur place, elles étaient amenées avec des gros bœufs et des chars à quatre roues.

Les blocs avaient parfois 2 m³ de volume, et c'est avec eux qu'ils firent les piliers qui soutiennent les voûtes.

Faute d'argent, le clocher ne fut pas terminé (Jean Bourque, 14 ans).

Les élèves ont trouvé assez aisément, puisqu'il s'agit d'un travail auquel chacun a déjà réfléchi.

Les cas suivants ont été passés en revue :

Cas *sujet*, *complément* de verbe, *complément* de nom.

Restent les cas moins fréquents : attribut, complément d'adjectif, nom mis en apostrophe, en apposition. Allons-nous remettre à plus tard et attendre que d'autres textes nous les apportent? Non. Chacun brûle de sortir son travail : « Il y en a d'autres, monsieur », disent-ils.

A ce moment, chacun prend sa préparation personnelle, et pour donner plus de vie encore, les trois équipes de la C.F.E. s'affrontent, les trois du C.M. en font autant, chacune, forte de son travail, veut coller ses voisines et gagner un point; un chef de français (dans chaque groupe d'équipes) dirige les débats et donne tour à tour la parole à chaque équipe.

Ces dernières ont travaillé minutieusement à la mise au point de la leçon, confronté les exemples, éliminé les mauvais, classé les bons, ce travail se poursuit le jour du compte rendu.

Le maître circule entre les groupes, complète, rectifie les exemples portés aux tableaux (aucun tableau n'est effacé sans vérification du maître).

J'ai pu constater que, même dans une classe prise en octobre dernier, où le niveau était bien au-dessous de la moyenne, enfants retardés, peu d'erreurs échappent à la collectivité, et rarement j'ai remarqué autant de vie, d'enthousiasme, soutenu d'ailleurs par un classement rapide des équipes qui termine chaque compte rendu.

Quelques interrogations du maître assurent que la leçon a été bien comprise, et il reste encore vingt-cinq minutes sur les cinquante réservées à la leçon collective. Nous passons alors à de petits exercices au cahier du jour, choisis par chaque équipe dans une série de trois ou quatre portés sur la fiche. Cet exercice est en général bien traité. J'ajoute que son utilité peut être contestée; quant à moi, je l'utilise comme référence (1).

III. — *Préparation de la leçon.* — Elle se prépare :

1) *Individuellement* et à un moment quelconque, l'enfant dispose d'un fichier.

Les fiches comprennent des tableaux, ou plus souvent des exemples modèles; l'enfant doit en trouver d'autres. A cette intention, il cherche dans ses textes, dans ses lectures (même en histoire et géographie) et dans les livres de grammaire; il en construit beaucoup aussi. Dans le doute, il interroge son chef de français ou le maître.

Les résultats sont consignés soit sur un cahier (une ou plusieurs pages étant réservées à chaque groupe d'exemples), ou, mieux, sur des fiches numérotées, celles-ci pouvant facilement être doublées ou triplées pour être complétées.

2) *Par équipe.* — Avant l'exposé, le chef de français réunit ses camarades d'équipe et chacun aligne son travail qui est épuré et complété.

Nota. — Quand la leçon est un peu longue, le travail peut être divisé.

RÉSULTATS

1) L'enfant a conscience que son travail est utile, non seulement pour lui, mais pour l'équipe, puis pour toute la classe; il s'applique, et, la plupart du temps, le minimum de dix exemples demandés monte à quarante, cinquante (j'ajoute que je préfère la *qualité* au *nombre*).

2) La leçon est des plus vivantes, puisque c'est l'œuvre de chacun, et je crois pouvoir ajouter : comprise, si on a soin de bien doser ses fiches.

Écueils à éviter :

1° Au début, quand les enfants construisent eux-mêmes les phrases, ils re-

(1) Il s'agit de relever des exemples précis dans des textes indiqués.

produisent souvent la même, plusieurs fois avec des termes semblables.

Exemple n° 4 : nom, attribut.

Modèle : Pierre est son *fils*.

Élèves : 1. Jeanne est sa *fille*.

2. Paul est son *enfant*.

3. Jean est son *père*, etc.

J'ai essayé de remédier à cet inconvénient :

1) en ne tolérant que deux exemples paraphrasant le modèle;

2) en mettant souvent plusieurs modèles.

Je me permets de vous demander ce que vous feriez à ma place.

2° Il faut également éviter de s'encroûter d'un trop grand nombre de cas simples analogues à l'exemple ci-joint.

Cas complément du verbe :

J'aiguise mon couteau,

Je taille un crayon,

Pierre écrit à son frère, etc.,

et demander aux grands élèves de porter leurs efforts sur les points difficiles.

La multitude des travaux de cette année ne m'a pas permis de perfectionner beaucoup nos fiches de français en particulier, et j'envisage un nouveau modèle pour octobre : plusieurs fiches pour le même sujet, mais bien dosées (difficultés croissantes).

Je désire que le travail personnel des élèves ne trouve pas uniquement son application le jour de la conférence ou compte rendu, celui-ci étant un moyen, mais non un but. Les fiches, dont l'ensemble constitue « le dossier de grammaire » (comme je l'appelle) doivent être continuellement complétées, mises à jour. C'est le livre de grammaire de l'enfant, livre vivant, puisqu'il est continuellement en voie de transformation, qu'il croît avec l'élève et doit durer tout le temps passé dans la classe.

RÉSULTATS EN FIN D'ANNÉE

Il est assez difficile de les bien déterminer. Enfin partis d'un niveau C. E. (même en ce qui concerne la C. F., etc.), nous avons pour l'ensemble (23 sur 24) atteint le niveau C. M. 2^e année, et, pour plusieurs, celui de fin d'études; un seul élève n'a pas atteint le niveau fixé.

R. WERTHE.

Instituteur à Anteuil,
par Clerval (Doubs).

LA TECHNIQUE ET L'ESPRIT

Travail par équipes

Cette jeune institutrice est dynamique, intelligente et zélée. Aussi, dès sa sortie de l'École Normale, se lance-t-elle dans les techniques nouvelles, entrevues au cours de stages pédagogiques trop brefs. Souvent elle réussit, et sa classe est agréable à visiter, on apprécie la foi et l'entrain de la maîtresse, le bon esprit d'élèves qui désapprennent l'obéissance commandée par la crainte et goûtent à la liberté. Mais, un échec, reconnu de bonne foi, est instructif. Celui-ci est dû à l'emploi des équipes dans un travail où on ne comprend pas la nécessité de leur rôle, à un esprit encore beaucoup trop *autoritaire* chez l'institutrice, à une intervention trop marquée.



Les élèves divisées en équipes de sept, rédigent sous la direction d'un chef de français, un compte rendu de la classe-promenade de la veille : il s'agit de renseigner des correspondants en leur donnant des détails sur cette promenade (étude du site, du village). De l'excursion dirigée, chaque fillette a rapporté des images, des souvenirs, voire des notes ou des croquis. Au tableau figure un questionnaire très détaillé : chaque équipe doit répondre à toutes les questions. Les enfants s'installent et dans chaque groupe écrivent sur leur ardoise les réponses qui s'élaborent lentement en commun ; généralement une élève propose une phrase, quelques amendements sont proposés, refusés ou adoptés, tous écrivent sur l'ardoise la phrase commune. Le travail est très lent et, en fin de compte, assez décevant : les spontanités individuelles s'émeussent dans l'élaboration collective de la phrase

et les réponses, souvent prudentes et mesurées, restent plates et banales. Ici, l'équipe uniformisée et nivelée au lieu d'être l'excitant qui donne à l'œuvre un souffle nouveau.

Voici le questionnaire :

Nous ferons connaître le village à de petites camarades. Dès aujourd'hui, nous les emmenons en promenade et nous prenons le chemin suivi mercredi...

— Notez brièvement le chemin suivi, le trajet parcouru ;

— le temps qu'il fait dans la vallée et là-haut sur le plateau ;

— la campagne derrière nous : c'est l'automne, en effet, les plantes n'en témoignent pas seules ;

— nous arrivons au bord du plateau : comment apparaît l'ensemble du pays ? où est installé le village ? comment apparaît le sol ?

Etc...

A peine les équipes sont-elles au travail que la maîtresse circule parmi les tables, corrige la première phrase à peine écrite, fait rectifier les moindres détails, et surtout, elle parle à haute voix presque sans arrêt. Qu'on pense à l'enfant qui, à la maison, entreprend un travail, à son irritation quand on lui demande ce qu'il fait : « Attends que j'aie fini, tu verras bien... », dit-il. Il faut accorder à un travail sérieux le calme nécessaire à son élaboration et savoir patienter, mais il est dans la nature d'un débutant de vouloir tout diriger et vérifier, c'est qu'il s'intéresse plus au résultat qu'à l'effort qui le produit, c'est qu'il n'a pas confiance dans l'enfant.

Le fait que chaque élève écrit sur l'ardoise, que beaucoup de membres de l'équipe limitent leur rôle à cette copie

passive, rétrécit beaucoup la richesse des réponses : l'équipe n'arrive même pas à la somme de ce qu'auraient donné les travaux individuels, alors que si souvent elle la dépasse de loin. De plus, l'intervention constante de la maîtresse fausse doublement le résultat : en entravant l'élan de l'équipe ramenée à l'atmosphère du devoir scolaire, en améliorant la forme du travail à mesure qu'il s'élabore. L'échec se remarque surtout à la lenteur du travail. Voici, par exemple ce qu'une équipe a fourni en une heure environ :

Nous passons par le plus long chemin. Dans la vallée, le vent souffle et rafraîchit le visage, mais là-haut, le vent nous ébouriffe les cheveux et nous donne l'onglée. Nous arrivons au bord du plateau et nous découvrons le village. Nous voyons les toits des maisons et deux grandes cheminées, ce sont les cheminées des usines (cours moyen première année).

On voit qu'il s'agit de fillettes bien sages, bien dociles, qui ont répondu dans l'ordre au questionnaire, sans fantaisie. D'autres, plus littéraires, plus âgées aussi, parent leur compte rendu d'une recherche dans l'expression qui rappelle les exercices sur la phrase :

Les nuages, pourchassés par le vent, voyagent dans le ciel d'un bleu franc. Nous prenons un chemin détourné en quittant la route de N..., nous montons un peu et nous arrivons sur le plateau...

Pour atteindre ce site pittoresque, nous suivons la route. Arrivées au milieu des champs, nous obliquons vers la gauche en piétinant sur les feuilles sèches des chênes crépitant sous nos pas... Le soleil, se montrant dans un ciel pluvieux, darde ses pâles rayons sur un côté du plateau et sur la cime des bois jaunis par la triste saison de l'automne...

On voit par ces exemples que le travail a gardé les habitudes scolaires, la phrase a été enrichie, c'est-à-dire chargée d'adjectifs et d'expressions qui l'allongent (*la triste saison de l'automne, crépitant sous nos pas*). Le travail collectif ne dépasse pas le niveau d'un travail individuel moyen, il a demandé beaucoup de temps, il ne répond pas au but cherché (faire connaître le village), l'expression étant plus littéraire qu'exacte.

L'erreur est de réaliser par équipes un tel travail, comme si une vertu magique s'attachait à la seule formation d'équipes, sans qu'on ait rien à changer par ailleurs. Ici, chaque groupe fait le même travail, il y a plus concurrence que coopération entre les équipes; dans chaque groupe, le travail se fait sans division ni spécialisation et surtout sans effort personnel préalable. On ne sent à aucun moment, comme dans les grandes entreprises collectives qui dépassent les moyens individuels, la nécessité d'unir des efforts pour triompher des difficultés : aussi l'exercice par équipes apparaît-il plutôt comme une façon différente de faire la leçon de français, mais sans rien changer à l'attitude des élèves ni à celle du maître. Il n'y a pas cette libération d'énergies nouvelles que provoque ordinairement l'association d'efforts personnels en vue d'une construction commune. Ce qui donne, dans le travail d'équipe, les étonnants résultats qu'on constate dans les expériences heureuses, c'est l'ambiance enthousiaste qui se crée : le rôle du maître est d'en permettre l'éclosion, mais il faut ensuite savoir s'effacer, laisser aux enfants la liberté de s'organiser, leur faire confiance, et... savoir attendre.

Comme contre-épreuve, on a demandé aux enfants de s'affranchir du questionnaire imposé et d'écrire tout simplement ce qui les avait frappées lors de la classe-promenade : « Ce que vous avez dit à votre maman en rentrant le soir, ce n'est pas : *les nuages pourchassés par le vent voyagent dans le ciel d'un bleu franc*, mais : *tu sais, maman, on a vu...* Voilà ce qu'il faut raconter. » L'enfant sera ainsi libre d'exprimer ce qui a retenu son intérêt sans être emprisonné dans un questionnaire rigide; en même temps, la maîtresse saura ce qui a vraiment été retenu de cette promenade.

Le lendemain, presque toutes les fillettes rapportent un texte, la plupart racontent la classe-promenade et quelques-unes reproduisent simplement le travail de l'équipe dont elles faisaient partie. Dans ces textes, bien des descriptions sont plus riches, plus vivantes, plus pittoresques que dans le travail collectif. On relève, par exemple : « Les

cheminées et le clocher dominant tout le petit peuple des maisons », « les cheminées des tuileries se dressent raides comme des gendarmes », « par endroits, on voyait la Marne seule qui brillait comme un filet d'argent et tout à coup, le canal la longeait ». Ce qui frappe surtout, c'est l'intérêt que les enfants ont pris aux incidents imprévus de la promenade géographique, « au lièvre vagabond détalant d'un fourré », « aux perdrix qui s'envolent à l'approche de la classe » :

Nous marchions éparpillées dans la plaine et tout à coup nous avons aperçu dans un champ non labouré une bande d'oiseaux au plumage gris, au corps rebondi, qui picorait de la graine de pois sauvages. Quand nous les vîmes, ce fut des cris : tous se mirent à pourchasser les volatiles qui aussitôt s'envolèrent et allèrent se poser au pied d'un buisson voisin où nous ne pouvions plus les attraper.

Il est probable que la fillette qui a su raconter ainsi l'histoire des perdrix désirait la raconter et que le questionnaire trop étroit l'empêchait de dire ce qui l'avait intéressée : il est indispensable qu'elle puisse écrire ce qui occupe son esprit et, débarrassée de cet incident qui est pour elle le point central de la classe-promenade, elle sera alors capable de s'intéresser à l'accessoire, cheminées d'usines, vallée de la Marne, maisons groupées...

Avec ces travaux individuels, il était possible, si l'on y tenait, de bâtir une œuvre collective, avec la collaboration de tous dans le montage des textes : que chacun vienne lire son travail; certains textes insignifiants seront exécutés très vite et l'auteur verra son effort apprécié à sa juste valeur, d'autres ont un passage particulièrement réussi, on le jugera et on découpera ce qui vaut la peine d'être retenu (le questionnaire du début deviendra utile à ce moment, pour réaliser le montage des textes découpés). On obtiendra une réponse gé-

nérale faite de la somme des travaux personnels intéressants : ce sera une initiation à ce que peut réaliser l'équipe. Et une autre fois, pour faire établir un compte rendu semblable, on organisera un véritable travail d'équipes. Que les unes choisissent l'endroit où, du bord du plateau, on a la meilleure vue sur le village et établissent l'itinéraire pour s'y rendre, avec une variante pour le retour; que d'autres préparent un plan du village, apprennent à l'orienter une fois arrivées sur le plateau et essaient de montrer à leurs compagnes tout ce qu'elles identifient : le clocher, les usines, la Marne et le canal, les rues, telle maison..., que d'autres encore centralisent toutes les observations recueillies sur les plantes et les animaux... toutes ces activités suscitées par la maîtresse étant librement choisies par les élèves selon leurs goûts. Que l'on ne néglige aucune occasion de prendre contact avec les choses : un baromètre emporté par les enfants permettra de calculer la différence de niveau entre le fond de la vallée et le bord du plateau, on prélèvera en route un peu de l'argile qui alimente les tuileries, un peu de roche calcaire qui forme la corniche du plateau, on ramassera ces feuilles de chêne qui crépitent sous les pas (mais étaient-ce bien des feuilles de chêne et crépitaient-elles vraiment?). Le lendemain, chaque équipe fera l'inventaire de ses trésors et complétera son dossier, à la préparation s'ajoutera le butin amassé : à côté du plan, le croquis de ce qu'on voyait réellement de là-haut et une description — qui sera certainement précise, sans intervention de la maîtresse — c'est qu'alors on écrira pour noter des renseignements indispensables, utiles au travail de l'équipe, précieux parce qu'on a su les recueillir, tandis qu'autrement, on écrit pour écrire, même avec la fiction des correspondants à renseigner qui ont remplacé dans l'école moderne, les fameuses *cousines* à qui nous avons tant fait de confidences scolaires!

F. MORY,
Inspecteur primaire.

CHOSSES D'HIER

DISCIPLINE

« Et j'espère, écrivait malicieusement l'Inspecteur dans son rapport, que le martinet qui repose sur le bureau fait simplement partie du musée scolaire comme témoin d'une époque périmée... »

Car, sur le bureau où s'entassaient méthodiquement les piles poussiéreuses de journaux pédagogiques, un martinet était négligemment jeté. Et, à une époque où les lacets de cuir sont presque introuvables, on peut à bon droit s'étonner de voir cet instrument d'un autre âge, nanti d'un solide manche de bois tourné, avec une couronne bien fournie de lanières robustes à section trapue. (A la foire d'automne de la petite sous-préfecture, un marchand vendait des martinets neufs en vrai cuir...)

L'année précédente, une fois déjà, l'Inspecteur avait dû se voiler la face et retenir son indignation en poussant la porte d'une petite classe de campagne; au premier rang, des antiques tables massives usées et tailladées, écrivait une fillette, le chef orné d'un curieux appareil : deux oreilles longues de plus d'un pied chacune reliées par une coiffe, le tout construit en papier bleu flambant neuf... La délinquante affligée de ce redoutable bonnet d'âne — qu'on croyait appartenir à la légende — avait commis un crime aussi impardonnable que le baudet qui avait tordu d'un pré la largeur de sa langue : elle n'avait pas su faire un problème, elle, réputée bonne élève ! Et l'on ne saurait accuser la maîtresse de manquer de patience pour expliquer les problèmes, elle qui sait sacrifier une précieuse soirée pour bâtir de ses mains habiles le tremblant assemblage aux longues oreilles !

Que penser de telles survivances ? la crainte et l'humiliation ont longtemps imprégné les pratiques disciplinaires de l'école, et bien des parents conseillent encore au maître de *se faire craindre* des enfants turbulents et de *faire honte* aux paresseux. Et l'on évoque toute cette tradition de sanctions scolaires, les lignes, verbes et copiasseries qui transformaient

la grammaire en punition, les vexations, blessures et mortifications qui marquent cruellement les caractères, font naître les mauvais sentiments et enraccinent les résolutions néfastes de persister dans le mal (qui ne se souvient du cahier accroché dans le dos pour une promenade forcée à travers l'école, recueillant les huées sur commande des camarades ?...).

L'inspecteur songeait encore à ce martinet et au bonnet d'âne qui l'avaient affligé — malheureuses exceptions dont l'anachronisme était tout de même décevant — alors qu'il somnolait au sein d'un conseil chargé d'organiser quelques vagues cours d'apprentissage. Les membres les plus influents de la réunion, têtes che nues et visages barbus, regrettaient amèrement leur temps, celui où les maîtres avaient de la poigne, où les jeunes gens vivaient dans une crainte salutaire, alors que maintenant ils préfèrent aller danser et ne viennent même pas profiter des quelques dictées supplémentaires de ces cours pourtant obligatoires... Et des récriminations, on glissait bientôt aux souvenirs : deux vieux messieurs qui avaient ensemble fréquenté la même école racontaient l'exemple d'un vieux maître — un *dur* comme on n'en voit plus — qui faisait régner la terreur dans sa classe : l'un des châtiments réservés aux bavards consistait à se tenir agenouillé dans un étroit espace circulaire limité à la craie au bord de l'estrade et à écrire de la pointe d'une langue bien déliée un « je ne bavarderai plus » qui, pour une fois, enlevait la poussière de l'estrade...

Et l'inspecteur se demandait s'il devait se consoler en songeant à l'indéniable progrès pédagogique que traduisait l'adoucissement des mœurs scolaires, ou s'il fallait voir dans la cruauté raffinée du vieux magister une explication aux effroyables horreurs dont le XX^e siècle porte la honte.

L'INSPECTEUR EN TOURNÉE.

UN ARTICLE DE CLAPARÈDE A RELIRE :

PSYCHOLOGIE DE L'ÉCOLE ACTIVE

DÉFINISSONS D'ABORD !

La lecture des réflexions, des « devoirs » que les instituteurs ont l'habitude de rédiger sur le sujet des conférences pédagogiques montre qu'il existe une regrettable confusion quant au sens exact de l'expression *méthodes actives*. « Une classe active est celle où l'enfant agit, lit-on... A l'école active, l'enfant exécute des plans en relief, des maquettes, des appareils, sans cela il n'y aurait point d'activité. » D'accord, certes ! mais ceci n'est que *second*. L'effectuation, le mouvement ne viennent qu'ensuite et ne constituent pas, par eux seuls, le critère de l'activité, le fondement de l'école active. Une classe peut être très active, alors même que, dans un silence total, les élèves ne font qu'écouter. Avant qu'on ne soit trop engagé sur une voie oblique, dont nous serions bientôt obligés de dénoncer l'étroitesse, il est utile de préciser les fondements psychologiques de l'école active. L'absence d'une définition aboutit à la confusion des termes.

En 1923, la même controverse fournit la substance de divers articles signés Claparède, Ferrière, etc... Dans *L'Intermédiaire des éducateurs* du 15 décembre 1923 (1), Claparède consacra un article magistral à la *Psychologie de l'école active*. Article trop méconnu, à notre sens. C'est pourquoi nous croyons utile d'en reproduire les idées essentielles en invitant le lecteur à relire l'article dans son entier.

Le mot actif est un mot vague. Pour beaucoup, actif veut dire qui bouge, qui remue, qui exécute un travail, qui écrit, qui dessine, qui fait quelque chose au lieu d'écouter seulement. On se figure qu'actif signifie « qui agit extérieurement », que l'activité déployée est proportionnelle au nombre d'actes exécutés. (Voilà l'origine de l'erreur trop commune qui consiste à voir dans la classe, ruche bourdonnante, le modèle des classes actives !)

Une leçon doit être une *réponse*. Si elle remplit cet office, elle sera de l'école active quand bien même les élèves ne feraient

rien d'autre qu'écouter. C'est pour éviter l'équivoque du terme *actif* que j'ai (Claparède) toujours parlé de conception *fonctionnelle* de l'éducation. L'éducation fonctionnelle, c'est celle qui est fondée par le *besoin* : besoin de savoir, besoin de chercher, besoin de regarder, besoin de travailler. Le besoin, l'intérêt résultant du besoin, voilà le facteur qui fera d'une réaction un acte véritable.

Le principe de l'école active est la loi du besoin ou de l'intérêt. Un acte qui n'est pas relié directement ou indirectement à un besoin est une chose contre nature. L'école traditionnelle réclame cette monstruosité psychologique : des actes ne répondant à aucun besoin, donc des actes sans cause. L'école active, au contraire, est fondée sur le principe du besoin. Pour faire agir votre élève, mettez-le dans des circonstances telles qu'il éprouve le besoin d'accomplir l'action que vous attendez de lui.

Le savoir n'est qu'une valeur fonctionnelle et n'est pas une fin en soi ; il est au service de l'action, d'où les étapes du processus éducatif dans l'école active.

1. — Éveil d'un besoin, d'un intérêt, d'un désir, en mettant l'élève dans une situation propre à susciter ce besoin ou ce désir.

2. — Déclenchement par ce besoin de la réaction propre à le satisfaire.

3. — Acquisition des connaissances propres à contrôler cette réaction, à la diriger, à la conduire au but qu'elle s'était proposé.

Il apparaît alors que le terme « activité » a deux acceptions légitimes assez voisines. Et l'on conçoit que les propagateurs de l'école active aient glissé de l'une à l'autre sans s'en apercevoir. Mais une seule de ces acceptions est impliquée dans la notion d'école active.

Dans une première acception, activité a un sens fonctionnel : est active une réac-

(1) Article reproduit dans l'ouvrage *L'éducation fonctionnelle*, CLAPARÈDE. Delachaux, édité.

tion qui répond à un besoin, qui est déclanchée par un désir ayant son point de départ dans l'individu qui agit, par un mobile intérieur à l'être agissant. Dans ce sens n° 1, activité s'oppose à contrainte, à obéissance, à répugnance ou indifférence.

Dans sa seconde acception, activité signifie effectuation, expression, production, processus centrifuge, mobilisation d'énergie, travail. Ici, activité s'oppose à réception, à idéation, à sensation, à impression, à immobilité.

Par la combinaison des formes ci-dessus, quatre cas différents peuvent se présenter. Exemple : si j'écris une lettre parce que je le désire, je suis actif à la fois au sens 1 et au sens 2. Si j'écris une lettre parce qu'on m'y oblige, je suis actif au sens 2, mais je suis passif au sens 1. Si j'écoute la réponse à une question que j'ai posée, je suis actif au sens 1, mais passif au sens 2..., etc.

L'activité d'effectuation n'est (donc) ni un caractère nécessaire, ni un caractère suffisant de ce qu'il convient d'entendre par école active, si l'esprit de celle-ci consiste à être fondée sur la vie.

Il faut reconnaître que l'activité d'effectuation présente certains avantages : effets tangibles, visibles, facilitant la mémorisation... que l'école devra exploiter. Elle reste un auxiliaire fort précieux de

l'école active. L'activité, dans la *plus haute* acception du terme, c'est l'activité au sens fonctionnel, au sens n° 1. Mais si l'on combine le besoin et l'extériorisation, on obtiendra une addition d'éléments favorables et l'on pourra dire alors qu'on a réalisé l'activité dans l'acception la *plus complète* du terme.

La vulgarisation de l'article de Claparède contribuera à fixer ce qu'il convient d'entendre par école active, méthode active. De nombreux instituteurs ne croiront plus de bonne foi que l'école active est uniquement et avant tout l'école où l'enfant exécute, cloue, colle, remue... et qu'il suffit de commander à l'élève d'exécuter, de clouer, de coller, de remuer pour qu'il devienne actif. Les mots *besoin*, *intérêt*, seront mis en avant et indissolublement associés à l'expression école active. L'école active sera alors une préparation à la vie, parce qu'une vie, c'est « un processus d'interdépendance réciproque entre l'individu et le milieu physique et social, ayant pour fonction d'ajuster le mieux possible l'individu à ce milieu, grâce à un enrichissement progressif de son expérience ».

R. SÉRAMY,
Inspecteur primaire
à Baume-les-Dames.

Le numéro 6 de METHODES ACTIVES (mars 1947) sera entièrement consacré à « L'étude du milieu » : on y trouvera, présentés par M. A. Weiler, des études et des comptes rendus.

Nouvelle Edition de l'œuvre de

J. MAROUZEAU

UNE ENFANCE

illustré par M. DE MONNERON

« Je le trouve admirable... une œuvre aussi riche de nuances, de trouvailles... et de vérité qui sent bon. »

L. DELARUE-MARDRUS.

« Ces souvenirs sont ceux d'une enfance rustique, dans un village limousin... sur laquelle un savant « arrivé » se penche avec attendrissement. »

LÉO LARGUIER.

Un volume 12 x 18,5 de 176 pages, 57 illustrations. Broché..... 96 fr.



Réimpressions : collections pour la jeunesse.

Collection Marjolaine : **Thérèse et le jardin**, par A. PIGUET. — **Le royaume des fleurs**, par M. CAREME. — **Isabelle et la porte jaune**, par N. GRUNER. — **La mère Grimuzot raconte**, par L.-JEAN JAVAL. — Chaque volume cartonné, illustré..... 120 fr.

Collection Primevère : **Jeantou, le maçon creusois**, par G. NIGRE-MONT. — **Bricolin**, par L.-JEAN JAVAL. — **Terre de glace**, par BALLANTYNE. — **Rossignol des neiges**, par M. COLMONT. — **Quatre du Cours moyen**, par R. BOURLIAGUET. — **Claquepatins**, par M. COLMONT. — Chaque volume cartonné..... 110 fr.

Collection Joie de connaître : **Les maisons des hommes**, par A. DE-MAISON et A. WEILER. — Un volume illustré. Broché..... 96 fr.
Cartonné..... 135 fr.

Le dernier numéro de **Méthodes Actives** annonçait par erreur :

La géographie et l'histoire locale, au prix de 55 francs.

Le prix exact est de 130 francs.

Baisse de 5 % sur tous les prix ci-dessus.

Editions BOURRELIER ET Cie, 55, rue Saint-Placide, PARIS-6^e