

CENTRE
D'ÉTUDES
PÉDAGOGIQUES

N° 5

JUIN

1946

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 actives. — A. FOURNIER, Institutrice. — R. GAL, Professeur, Conseiller technique au Ministère de l'Education Nationale. — M. LERICHE, Bibliothécaire de « L'Heure Joyeuse ». — P. MEZEIX, Inspectrice générale des Ecoles maternelles. — F. SECLÉTI-RIOU et J. SEGUIN, Inspectrices primaires. — A. WEILER, Professeur, Conseiller technique au Ministère de l'Education Nationale, et F. MORY, ancien Instituteur, Docteur ès Lettres, Inspecteur primaire, qui assumera la direction de la Revue.

SOMMAIRE

Ecole du travail et école active, par R. GAL.....	147
Discipline, par SIMONNE LACAPERE.....	150
Les franchises communales, par P. MARECHAL.....	154
Initiation au français par la méthode Decroly, par J. TARIOTE.....	157
La surface du carré, par M. LIER.....	160
Observations de sciences naturelles, par J. DAUBOIS.....	165
Dessin à grande échelle et peinture à la colle, par RENE LACOTE.....	169
LIBRES DISCUSSIONS : Première étape.....	170
Centres de documentation pédagogique, par S. ROUBAKINE.....	171
CHOSSES D'HIER : Méthode naturelle.....	172
La réforme de l'enseignement, par F. SECLÉTI-RIOU.....	173

EDITIONS BOURRELIÉ 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)

Abonnements jumelés aux cinq premiers numéros de **Méthodes Actives**
et aux cinq premiers numéros de **Pour l'Ere Nouvelle** : 195 francs.

Abonnements jumelés aux dix numéros des deux revues : 350 francs.

Abonnement : 5 numéros (octobre 1946 à février 1947).... 100 fr.
10 numéros (octobre 1946 à juillet 1947).... 190 fr.

MÉTHODES ACTIVES

École du travail et école active

Le père de l' « école du travail » et l'un des créateurs de l' « école active », c'est l'allemand Kerchensteiner (1). A ce titre, autant qu'à celui de précurseur de la révolution scolaire allemande qui fut finalement emportée par le nazisme il nous intéresse directement. On ne saurait en quelques lignes retracer l'apport infiniment large de ce fils de commerçant ruiné, devenu instituteur sans vocation, puis abandonnant son métier pour se cultiver davantage, successivement étudiant et professeur de mathématiques, de sciences naturelles, de latin, découvrant la pédagogie que personne ne lui avait révélée et finissant par être le conseiller scolaire et le directeur des écoles de Munich. Dire ce que nous pouvons lui prendre et les points où il peut nous conduire sera d'un profit plus immédiat.

Kerchensteiner est **le théoricien et le réalisateur de l'école du travail**. Ce nom a failli devenir celui de toute l'école nouvelle, axée sur les méthodes actives. On lui a préféré celui d'école active. Mais il n'y a au fond pas de grande différence, car, après avoir découvert la valeur du travail pratique, réalisateur, de l'enfant, Kerchensteiner a été le premier à l'étendre aux travaux autres que manuels. Son principe est bien celui de Rousseau : « L'enfant se forme par un travail intérieur de croissance, et une acquisition ne devient réellement chair de sa chair que si elle a été élaborée par un véritable travail personnel. » Et il est valable pour toute discipline, intellectuelle aussi bien que manuelle.

Mais a-t-on bien vu la portée de l'affirmation du pédagogue « manuelliste » ? Elle part de cette constatation banale : par nature, la grande masse de la jeunesse n'est pas faite pour une activité théorique ou purement intellectuelle, au sens verbal de ce mot. Et elle n'est pas capable en général de s'élever à la culture par le chemin de la théorie. Elle est faite pour des activités

(1) Voir le livre enrichissant (et qu'on trouve encore parfois dans le commerce), **Elisabeth Huguenin : Education et culture d'après Kerchensteiner** (Paris, Flammarion, éditeur).

pratiques, pour des professions manuelles. Quant à la petite partie, à laquelle conviennent mieux les méthodes proprement intellectuelles, abstraites, elle ne s'élève elle-même à l'idée générale que par le chemin de la réalisation pratique ou manuelle. Ainsi, dans l'histoire humaine, la main a conduit à l'esprit, la technique a précédé la science en bien des circonstances. Sur ce point, l'histoire de l'individu a intérêt à reproduire l'histoire de l'espèce : « **Apprendre en faisant, en construisant, en agissant** », la formule de l'éducateur américain Dewey s'est trouvée être celle de Kerchensteiner, par une de ces concomitances dont l'histoire offre plus d'un exemple.

Les instituteurs appliquent tous plus ou moins, aujourd'hui, cette loi pédagogique. Mais ne pouvons-nous voir plus loin ? C'est un fait qu'on n'a guère cultivé, jusqu'à ce jour, qu'une minorité de gens destinés à certaines fonctions sociales ou professions, l'élite intellectuelle, comme on dit; et ceux-ci reçoivent une formation à base essentiellement théorique; ils s'en accommodent généralement, étant ceux avec lesquels ces méthodes conviennent. De ce nombre sont les maîtres, et c'est pourquoi il faut toujours récuser un peu notre témoignage quand nous parlons de l'école et des méthodes. Car il ne faut pas oublier, à notre époque qui se veut démocratique, l'immense masse de la jeunesse qui n'est pas ainsi faite; il faut de toute nécessité inventer une culture, un humanisme, dirais-je même, à partir de ce « travail », de ces réalisations pratiques qui sont particulièrement son lot! Et cela ne veut pas dire qu'une telle éducation ne soit pas une véritable éducation, une culture qui ne puisse être aussi profonde que l'autre.

« **Le travail manuel** n'intéresse pas seulement l'apprentissage, écrit Kerchensteiner. Il constitue un admirable instrument de culture, mais pas de la façon dont en général ses partisans entendent l'employer, c'est-à-dire en l'adjoignant, comme moyen spécifique d'exercer l'activité, à n'importe quelle matière d'enseignement : on ne fait pour de bon ni de l'histoire, ni du travail manuel, quand on prétend intéresser l'écolier au moyen âge en lui faisant modeler des châteaux-forts. Le travail manuel n'a de valeur culturelle qu'exercé pour lui-même... comme une discipline valable par ses résultats propres... Ainsi entendu, il est capable de servir puissamment le développement actif des capacités de l'élève, parce qu'il répond à des intérêts constants et forts de l'activité enfantine... Praticqué pour lui-même, et avec le sens de sa valeur sociale, il offre à tous les écoliers un moyen de culture adapté à des intérêts propres à leur âge; il offre au plus grand nombre d'entre eux le moyen de culture souverain, le principe essentiel de la formation de leur caractère. »

Les leçons de travail fini, de discipline de l'esprit devant la résistance de la matière que donnent les travaux manuels sont ici reconnues, mais nous trouvons aussi la grande préoccupation de l'éducateur, celle de faire de l'école **une école de formation du caractère**; car, à ses yeux, le caractère est plus important que les connaissances ou les techniques, puisqu'on peut faire de celles-ci un mauvais usage. Ainsi, augmenter les pouvoirs d'action de l'enfant, s'il doit devenir un être pervers ou anti-social, c'est décupler ses moyens de mal faire. C'est, au fond, le caractère qui dit la valeur de la culture de l'individu, car c'est lui qui détermine l'usage bon ou mauvais qui en sera fait.

Quand nous hésitons à introduire dans nos classes un certain esprit de « self-government » ou à employer le travail d'équipe pour les travaux qui s'y prêtent, pensons que l'enjeu en vaut la peine, même si les acquisitions ne devaient rien y gagner. Car ce n'est pas rien d'apprendre à l'enfant à savoir user de sa liberté, à se discipliner lui-même, ou de lui donner quelques-unes de ces habitudes ou de ces vertus d'entraide, d'égards, de tolérance, si ter-

riblemment importants dans la vie familiale, professionnelle et sociale. Quand il n'y aurait pas d'autres avantages à ces méthodes, nous devrions y tenir envers et contre tout.

Kerchensteiner avait profondément le sentiment que les moyens extérieurs, la discipline imposée du dehors, le travail forcé sans intérêt profond de la part de l'enfant, étaient vains et même dangereux. Car, pour l'enfant qui aura été habitué seulement à accepter et à suivre, à ne jamais choisir ou décider par lui-même, il n'y a guère de chance qu'il sache se décider à bon escient quand il sera livré à lui-même. On peut à la rigueur le gaver de mots, de savoirs, malgré lui. Personne ne peut assumer pour lui le travail de formation personnelle. Car si on le fait, si on se substitue à lui, cela est sans valeur pour l'individualité.

Une éducation qui ne fait pas de place à la **personnalité**, ou qui l'ignore par un travail toujours collectif et toujours imposé par l'adulte, qui traite en troupeaux les groupes constitués par les classes, qui prétend former à coups des mêmes exercices des êtres aussi divers que ceux d'une classe, est forcément une culture abstraite et vouée à l'échec pour beaucoup. Car l'un y perd pied alors que plus de lenteur l'aurait assuré, et l'autre, à l'esprit vif et rapide, paresse et laisse son esprit s'étioler ou prend des habitudes de distraction et d'indiscipline à piétiner avec la masse.

D'autre part, on ne force pas une nature; on ne lui fait pas donner ce qu'elle ne contient pas déjà virtuellement. La personnalité n'est pas une table rase, nous rappelle Kerchensteiner. Chaque homme a son chemin tracé à lui et, s'il le cherche avec droiture, il le trouve. Ce que les autres peuvent ajouter, c'est uniquement ce qu'ils ont de commun avec lui. Pour qu'une fécondation réelle ait lieu, il faut toujours que celui qui reçoit soit du même type que celui qui donne. Cette théorie réduit-elle le rôle de l'éducateur? Aucunement, car elle l'étend à tout le possible. Elle fonde son action sur la correspondance qui est à établir entre l'enfant et les biens culturels qu'on lui offre. Ceux-ci parlent différemment aux différentes personnalités, comme fait la poésie de tel poète ou la musique de tel musicien qui vous émeut et laisse l'autre indifférent. Partir des intérêts de l'enfant et les étendre au maximum, c'est la seule méthode positive, et ce sera demain celle de l'**Orientation scolaire**, que devront préparer déjà par leurs observations les premiers maîtres.

Kerchensteiner a le mérite d'avoir posé l'un des premiers ces problèmes avec la clarté et la mesure qui font des initiatives les plus neuves des expériences sûres. Mais peut-être faut-il lui savoir gré par-dessus tout d'avoir montré pratiquement que l'éducateur est celui qui est capable de s'intéresser véritablement à l'épanouissement de la personnalité de jeunes êtres, et par conséquent que la vertu pédagogique par excellence est une vertu sociale, non une vertu purement intellectuelle, comme nos examens de recrutement des maîtres le donneraient à penser.

ROGER GAL,
Secrétaire du G.F.E.N.

DISCIPLINE

Discipline, le vilain mot; discipline, le mot entraînant et fraternel, discipline... Au fait, de quoi parlons-nous? Est-ce de cet ordre extérieur, de ce tapage à l'œil rigide de groupes flanqués d'un vrai chef? Est-ce de cette impondérable harmonie d'une foule à qui quelques dizaines de gens dévoués, aux brassards de couleur vive, crient avec un grain de supplication dans la voix : « Discipline, camarades! » Est-ce le silence presque religieux mais actif d'une classe Montessori? Est-ce l'ordre de ma classe, dont je peux m'absenter un quart d'heure sans que le travail en soit gêné, mais qui vibre de temps en temps d'un éclat de rire saugrenu ou d'une chanson inopinée? On peut se poser la question. Le directeur de la première école où j'ai enseigné pensait que je manquais de discipline, celui de la seconde me trouvait une discipline naturelle. Et la confusion continue. Selon leur tempérament et selon le moment où ils voient les enfants de notre Bastide, les visiteurs parlent d'ordre fonctionnel, ou s'effraient un peu du désordre. Mais, à part quelques éducateurs, fervents de méthodes nouvelles, tous demandent avec un rien d'inquiétude dans la voix : « Et pour la discipline, comment faites-vous? »

Officiellement, la *Bastide de Beau-Soucy* est une maison d'enfants de l'Entr'aide Française. Elle groupe une cinquantaine de garçons et de filles de huit à quinze ans, tous issus de la région parisienne, et qui nous sont confiés en tant que cas sociaux. Les uns sont orphelins, les autres n'ont jamais eu de père, certains ont des parents séparés, il y en a qui sont les échantillons attristants d'une innombrable grappe d'enfants, il y en a qui ont quitté leur nourrice pour rouler de boîte à soupe en internat... de pauvres gosses enfin, parmi lesquels, exceptions heureuses, six ou sept ont une famille en bon état. On imagine difficilement l'état moral de ces enfants à leur arrivée chez nous : grossièrement, mauvaises habitudes contractées

dans la rue, ou chez soi, ou en internat, et surtout, surtout, méfiance à l'égard de l'adulte. A la lecture, je dois sembler quelque peu pessimiste, et pourtant! qu'on vienne seulement nous voir un jour de visite des parents quand un garçon de treize ans assiste dans le parc à une bataille entre les deux amants de sa mère, ou quand une fillette de quatorze ans se fait battre par la sienne un peu ivre parce qu'elle refuse de l'accompagner au café voisin... Mais tout serait tout de même facile si nous gardions ces enfants plus d'un an. Hélas! voici tout juste quatorze mois que la Bastide vit, et avec une présence moyenne d'une cinquantaine d'enfants nous en avons vu défilier deux cents. La guerre traîne après elle tant de misères qu'un gosse un peu remis d'aplomb doit laisser la place à un autre.

Dans ces conditions, quel était le plus urgent? Créer un réseau de bonnes habitudes dont parlent si pertinemment les manuels classiques de pédagogie? Sans doute, mais n'y a-t-il pas, parallèlement, toutes les mauvaises habitudes à détruire? Le plongeon brusque dans un bain de liberté, en réaction brutale? Oui, mais les voleurs, les grossiers, les cruels?

Tout ce réseau de difficultés accumulées fait que, chez nous, en somme, discipline et action morale sont toujours un peu confondues. Deux choses nous ont semblé essentielles : gagner et mériter la confiance des enfants de manière à ce qu'ils puissent au plus vite collaborer à leur propre redressement et faire dès que possible l'apprentissage de la liberté, et, d'autre part, avec des moyens simples et sans direction créer un climat où certains écarts soient impossibles et où le minimum d'ordre nécessaire s'établisse sans qu'il soit besoin d'insister.

Gagner la confiance d'un enfant qui, jusqu'à treize ans, a considéré en gros tous les adultes comme des ennemis, (parfois jusqu'à sa mère qui l'a abandonné); gagner la confiance d'un groupe

constitué de garçons qu'on entend discuter (oui! ils sont chics! Mais c'est un truc pour nous avoir! Ils sont comme les autres!); gagner la confiance d'une fille en pleine formation et qui, depuis toujours se replie sur elle-même, ce n'est pas chose facile! Ce sont autant de gageures que de cas particuliers. On y parvient néanmoins avec beaucoup de patience et d'amour. Il y a des hauts et des bas. Il y a des périodes dures où on croit tout perdre, il y a des moments atroces, où les deux camps s'observent par-dessus la barrière d'antiques préjugés. Puis, quand on croit que c'est impossible, qu'ils sont trop abîmés, Cochonnet qui a été indigné toute la journée vient nous regarder travailler et il dit : « Tu ne devrais pas taper les fiches de travail à la machine, avec ton écriture, c'est beaucoup plus attachant. » Ou bien, c'est Alain qui vient nous demander, le plus simplement du monde : « Quand le bébé est dans le ventre de sa mère, à partir de combien de mois il commence à remuer? » Au début, il faut faire des prouesses de calme et d'équilibre, ne laisser percer et même n'éprouver aucune préférence; être parfaitement juste. Dans la plupart des cas, rien ne vaut les conversations directes avec un seul enfant ou avec un groupe restreint. Et, dès que c'est possible, il est bon de faire confiance, de laisser à l'un une responsabilité, à l'autre le choix d'une décision. Certains « grands » s'ouvrent dès qu'ils constatent qu'on répond sans réticences aux questions d'ordre sexuel qu'ils se posent.

Quand la confiance commence à naître, on remarque parfois dans le groupe une certaine période d'euphorie qu'il ne faut pas trop exploiter, je crois. Les enfants sont tout à coup pris d'affection pour cet adulte ou — ce qui est mieux — pour cette équipe d'adultes qui lui témoigne affection et confiance. Et ils sont prêts, par affection, à faire tout ce qu'on exige d'eux. C'est, à mon avis, fait dangereux. On peut être esclave par crainte, on peut l'être aussi par adoration. C'est pourquoi nous avons essayé d'abord d'être, non pas des éducateurs juxtaposés, mais une équipe d'éducateurs, cohérente et solide, les enfants sentent si bien les failles! et, d'autre part, de limiter autant que possible les manifestations extérieures de notre affection pour les gosses. Nous sommes par-

fois passés pour des « cœurs durs », mais ceci, c'est une autre histoire. Il y aurait beaucoup à dire sur « l'éducation et les sentiments ».

Après la naissance de cette fameuse confiance, avec un groupe d'enfants normaux, — j'entends qui sont dotés d'une famille à peu près en ordre et à qui on n'a pas appris à voler, à mentir, à se déhancher, à se « défendre » — avec un tel groupe, on note généralement une montée en flèche de la qualité de l'atmosphère, puis un fléchissement et enfin une progression plus lente, plus raisonnable, plus stable. Personnellement, j'ai noté à plusieurs reprises cette « courbe », en particulier dans un cours élémentaire de Montreuil, avec des enfants qui n'étaient pas choisis, mais dont les possibilités d'enthousiasme n'avaient encore été ni étouffées, ni abîmées.

Mais avec des enfants comme ceux qui nous sont confiés actuellement, le fléchissement est plus dangereux. Habitué à souffrir par la faute des adultes, ils savent toutes sortes de roueries pour profiter de leurs faiblesses. Et, au moment précis où on croit pouvoir s'appuyer sur cette confiance péniblement captée, il y en a un ou deux qui pensent : « On peut y aller, c'est une bonne poire. » Que faire? Persévérer dans la douceur, dans la persuasion, dans l'amitié? Pour certains, oui, il y a des êtres qui ne sont sensibles qu'à l'argumentation directe personnelle, et on ne perd jamais son temps quand on discute avec un gosse. Mais il faut être vigilant, néanmoins. Il y a des « gars » qui seraient susceptibles de descendre tous les carreaux avec des pierres rien que pour voir si ça nous « énerverait ». Je connais quelqu'un qui a accepté l'expérience, comptant sur la sanction naturelle, mais ce n'était pas en période de restrictions. Alors? Alors je crois que certains enfants, qui ont toujours été menés par les coups, ne comprennent pas de prime abord qu'on peut éviter cette méthode pour une autre raison que pour cause de faiblesse. Il faut pouvoir leur montrer qu'on ne bat pas, parce qu'on ne veut pas battre, et non parce qu'on en est incapable. Il y a des éducateurs sportifs qui en imposent rien que par leur prestance, ils n'ont pas à faire de démonstrations. Pour moi j'ai été obligée plusieurs fois de la faire.

Ma plus belle réussite à ce sujet, ce fut avec deux grands nègres de quatorze et quinze ans. J'ai choisi la première occasion, sur le terrain de sport, dans les petits jeux de lutte, de traction, d'équilibre, pour leur montrer que je pouvais les renverser. Dans un ou deux autres cas, je suis même allée jusqu'à la paire de gifles. Cela ne s'écrit peut-être pas dans une revue d'éducation nouvelle, mais tant pis ! Il y a des enfants qui, malheureusement, essaient de nous entraîner jusque-là, pour voir, par la grossièreté généralement. Bien sûr, ce n'est pas le gosse qui serait à gifler, mais on n'a jamais le responsable sous la main. D'ailleurs, je crois qu'on a un peu de sensiblerie autour de la question des châtiments corporels. Je suis évidemment bien décidée à éviter à tout prix d'y recourir, mais il y a aussi certains sermons publics, certaines allusions blessantes, certains tons de reproche qui sont bien plus intolérables encore qu'une paire de claques.

Mais ce n'est pas tout : gagner la confiance des gosses, les désintoxiquer un peu, c'est un travail de destruction qui ne serait pas utile avec des enfants habitués à la liberté depuis l'âge de la maternelle.

Reste donc à accomplir tout le travail positif. Il y a, je crois, deux points de vue à considérer : l'ordre dans le travail et en dehors du travail. Dans un externat, cette distinction serait à peu près inutile, mais à Soucy il n'en est pas de même.

*
**

Quand on applique les techniques « éducation nouvelle », je crois que vraiment la question discipline dans le travail ne se pose pas. Il suffit, dès le début, d'introduire les enfants dans un local en ordre, ou de les faire participer à un rangement préalable. L'ordre des gens est vraiment lié à l'ordre des choses, tout se tient, et y a-t-il, en vérité, personne plus agitée, plus nerveuse et de plus méchante humeur qu'une ménagère qui se débat dans une cuisine irrationnelle et en désordre ?...

En classe, la discipline des enfants est liée, d'une part, à l'aménagement de cette classe, et, d'autre part, à l'intérêt du travail qu'ils accomplissent. Avec un peu de fermeté au début, en

insistant un tout petit peu, j'ai obtenu de mes grands que chacun respecte le travail des autres, qu'ils ne s'entretiennent même avec moi qu'à voix basse, qu'ils laissent tables et rayons nets au sortir de la classe. Et, sincèrement, je crois, s'ils ont pris ces habitudes, que c'est moins sur mon insistance que grâce au confort que leur procure une telle organisation de travail.

Dans les ateliers, c'est si amusant de jouer au petit ouvrier, au vrai typographe, au vrai potier, à l'ébéniste, au vannier ! Chaque atelier devient un corps à part avec son orgueil du métier, ses secrets, sa vie enfin. Alors, entraîné par le jeu, on prend insensiblement les habitudes utiles ; on travaille dans le calme, comme un « grand », parce qu'on veut réaliser, et on respecte le matériel et les outils. Au fond, tous les enfants difficiles ont envie d'être pris pour des hommes. En somme, si je refais pas à pas le chemin parcouru, il est honnête de constater que la discipline s'est établie d'elle-même dans les activités qui ont passionné les enfants, dans les classes où le travail est individualisé, dans les ateliers où chacun peut réaliser de ses mains quelque chose, aux cours des veillées de jeux dramatiques, de petits jeux de musique, de lecture, et même pendant les veillées libres, où chacun choisit son occupation, l'ordre est naturel et souple, c'est une espèce de cristallisation.

En ce qui concerne les mouvements de servances (c'est-à-dire les corvées consenties), le jugement est un peu plus délicat à formuler. Nous qui connaissons bien notre groupe d'enfants, nous souffrons certes parfois de repas un peu bruyants, de séances de ménage un peu agitées, mais la nuance est difficile à noter, il y a quelquefois du bruit, quelquefois du désordre apparent, mais jamais l'atmosphère chahut. Le commis épicier qui livre la commande de la semaine a peut-être quelquefois l'impression d'être au milieu d'hurluberlus, mais nous, nous savons bien que si Bagheera descend à la cave à toute vitesse, c'est pour aller chercher du bois pour le poêle de la classe, il a vu avant moi que le feu allait s'éteindre. Nous savons bien que si Hélène hurle comme une possédée, c'est parce que Chinchilla a emporté dans sa chambre le livre où elle avait décidé d'apprendre une poé-

sie. Et ces quatre ou cinq, que font-ils en short, pieds nus dans le hall à sauter et à courir ? Ce n'est pas grave. Ils sont en tenue de sport avant leurs camarades, alors ils jouent à chat. Évidemment, il faudrait parvenir à ce que Baghé descende posément à la cave, à ce qu'Hélène persuade Chinchilla avec plus de calme, à ce qu'on ne joue pas à chat dans la maison. C'est bien là notre but, mais nous, ne l'atteindrons que progressivement. Il eût été facile, au début d'octobre, d'interdire ceci, d'interdire cela, mais pour apprendre à être libre, il faut avoir à sa disposition un tant soit peu de liberté. D'ailleurs, progressivement, tout le tourbillon s'organise. Les jurés, c'est-à-dire les délégués des équipes, contrôlent déjà, chaque matin, l'ordre et la propreté des chambres. Ils assurent déjà dans les rassemblements une bonne partie de la discipline, et cela discrètement, spontanément, sans gêner personne. Ils vont bien, d'ici quelques jours, venir nous trouver avec un air important. « Il faudrait faire un conseil de jurés ou un conseil de Bastide pour régler le jeu de chat dans les couloirs, sans quoi les compagnons vont finir par casser quelque chose. » Car cette notion de responsabilité, petit à petit, pénètre la conscience des compagnons et de leurs jurés, et c'est cela, je crois, cela et notre mutuelle confiance, qui font de notre Bastide une vraie commune libre d'enfants.

Un fait peut sembler curieux, c'est que certains repas bruyants, certaines rentrées de sport qui font trembler la maison, nous semblent moins gênantes qu'un rassemblement un tout petit peu désordonné, un tantinet chuchotant. C'est qu'au fond la discipline ne nous semble un problème difficile à résoudre que lorsque nous nous trouvons pour un temps acculés à des méthodes traditionnelles. Par exemple, les enfants sont rassemblés par fraternités, c'est-à-dire par équipes, et on ne sait pourquoi, au lieu de nous mêler à eux comme dans la plupart des activités, nous nous sommes placés en groupe compact devant eux. Il y a une espèce de petite cassure, Chinchilla redevient frondeur, Alain met ses mains dans ses poches avec un air vulgaire, Fléchette pince sa voisine, et tout notre équilibre est par terre. J'ai envie de faire de la morale, ils ont

l'air de se mettre au garde à vous, et je les déteste. Et pourtant c'est si simple, vite, avant que nous soyons butés les uns et les autres, mêlons-nous dans les groupes, adultes et enfants, et demandons à un compagnon de nous faire chanter. Si le geste a été accompli à temps, le chant en commun est un des moyens les plus agréables et les plus simples de discipliner et d'homogénéiser un groupe. Combien d'exercices assommants de mise en ordre n'avons-nous pas évités grâce au chant...

Si démocratique que soit notre Bastide, la question de l'obéissance ne saurait être totalement négligée. Les compagnons, bien sûr, doivent être amenés le plus rapidement possible à prendre des initiatives, mais quand on trouve Furet en équilibre sur le rebord de sa fenêtre, ou Bernard en train de se servir de sa règle comme d'un tisonnier, ou Robert écrivant sur un mur, on ne saurait rester indifférent. Évidemment, on prie Furet de descendre, et Bernard de réduire sa règle à la partie utilisable, et Robert de lessiver son mur; chaque fois que c'est possible, rien ne vaut la sanction naturelle. Mais voilà où les choses se compliquent, c'est que si certaines personnes donnent de tels ordres, Furet, Robert, Bernard s'empresment d'obtempérer, mais si c'est un échevin — c'est-à-dire un moniteur — débutant, il n'en est pas de même. A l'essai, les nouveaux. Alors ? Alors là aussi les angles s'arrondissent peu à peu, là aussi c'est affaire de confiance et peut-être un peu de respect. Quand, trois semaines après son arrivée, un nouvel échevin donne un ordre, il lui arrive de s'entendre répondre « non » tranquillement. Mais petit à petit, tout s'arrange au fur et à mesure qu'il a l'occasion de montrer qu'il est bien de notre équipe et qu'il a des petits talents personnels. Sauter 1 m. 35, savoir relier des livres ou connaître l'espéranto, cela peut suffire parfois pour se faire obéir, à condition toutefois de savoir prendre les compagnons au sérieux, car le pire jugement, au fond, est celui de Pivert (dix ans) parlant un soir d'une monitrice stagiaire : « Oh ! celle-là, elle n'est pas gentille. Elle nous prend pour des gosses. »

SIMONNE LACAPÈRE,
Institutrice à La Bastide
de Beau-Soucy.

LES FRANCHISES COMMUNALES

La charte de franchises de la ville de Chartres (1297)

Charles, comte de Valois, d'Alençon, de Chartres et d'Anjou, signe, en 1297, la charte de franchises et de privilèges ci-dessous, qui fut l'origine des institutions municipales chartraines.

A tous ceux qui verront ces présentes lettres, Charles, fils du roi de France, comte de Valois, d'Alençon, de Chartres et d'Anjou, salut en Notre-Seigneur.

1. — *Nous quitons, délivrons et absolvons de tout en tout, à touz jours mes, les dix citiens et bourgeois et tous les mananz en la dite vile de Chartres, en la banlieue... et ceux qui y demeureront dans l'avenir, leurs-héritiers, leurs successeurs... — de toute taille, et spécialement des 400 livres que nous pouvions percevoir tous les ans sur eux autitre de la taille — de toute toste... — de tout ost et chevauchée si ce n'est par nécessité notoire et manifeste pour raison du comté de Chartres ou du comte... excepté le rereban, notre seigneur le Roi.*

2. — *Nous voulons et octroyons que nul de ces citoyens, bourgeois ou manants ne puisse être retenu prisonnier, en cas d'amende du châtel, pour laquelle il veuille donner caution... qu'aucune personne dessus dite ne puisse être prise pour soupçon de crime et poursuivie en justice sans que partie l'accuse. Nous la pourrons retenir en prison trois quinzaines et trois quarantaines, et ce temps passé et accompli, nous serons tenu de libérer celui qui sera soupçonné moyennant caution..*

3. — *... Nous voulons que nous ni nos gens ne puissions prendre, ni arrêter les chevaux des bourgeois ou des manants, si ce ne sont chevaux loués et si ce n'est en cas de nécessité... Nous en avons rente... appelée le message qui bien vaut trente livres par an.*

4. — *Nous voulons que l'us et la coutume de la ville et de la banlieue leur*

soit tenue et gardée de la manière ci-dessus indiquée,

Voulons et octroyons que toutes leurs autres bonnes coutumes, approuvées et usées, leur soient maintenues et gardées...

5. — *Voulons et octroyons que les citoyens, manants et bourgeois puissent s'assembler, nommer procureurs pour les causes... touchant et appartenant au profit de la ville et des citoyens, en la forme et en la manière que les citoyens, manants et bourgeois d'Orléans le font et ont usé et accoutumé de le faire...*

6. — *... Et pour les franchises dessus dites... lesdits citoyens, manants et bourgeois de la ville et de la banlieue nous ont donné et payé douze mille livres tournois...*

(Extraits et adaptation du texte original en vieux français, conservé aux Archives départementales à Chartres et reproduit par A. Blondel dans son *Essai sur les institutions municipales de Chartres* (1903).

Les numéros distinguent, par souci de clarté, les différentes clauses de la Charte. Ils ne figurent pas dans l'original.

Les quelques lignes qui suivent le numéro 1 sont la copie du texte lui-même. Elles ont été volontairement reproduites pour servir à l'*Histoire de notre langue*.

*
**

Relevez les mots et les expressions dont vous ne comprenez pas le sens. Les trois premiers verbes sont presque synonymes : les Chartrains sont *quittés, libérés et affranchis* de la taille. Deux locutions adverbiales précisent l'étendue de la concession : *de tout en tout* = entièrement; *à touz jours mes* = à tout jamais.

Comparez l'orthographe française de

la fin du XIII^e siècle à l'orthographe actuelle. Quelles lettres formaient le pluriel des noms et des adjectifs ? donnez des exemples. Quelle survivance trouve-t-on dans l'orthographe actuelle ? (pluriel des noms terminés par « z »).

Les dix citiens = les dits citoyens = les citoyens dont on a parlé = les habitants de la ville de Chartres. Quel est le sens actuel du mot « citoyen » ?

Récrivez ce court passage en français moderne.

Le préambule de la Charte ressemble à beaucoup d'autres. Un trait révèle le caractère religieux de la civilisation médiévale. Lequel ? Charles de Valois est fils du roi défunt Philippe III le Hardi et frère du roi régnant : Philippe IV le Bel.

L. — Les franchises

A) LES CHARGES ANCIENNES

Quelles charges pesaient sur les Chartrains avant 1297 ?

1) La *taille* est un impôt foncier. Les bourgeois avaient souhaité s'y « abonner » moyennant la somme globale de quatre cents livres par an; le seigneur affirmait son droit de « prendre et lever taille à plaisir ».

Cette expression se trouve dans la première partie de la Charte.

2) On entend par *teste* toute imposition ordinaire et extraordinaire autre que la taille.

3) Le droit d'*ost* et de *chevauchée* est le droit féodal par excellence d'entretenir une troupe armée et de faire la guerre.

4) Quelle réquisition mentionne la Charte à laquelle étaient soumis les Chartrains ?

B) LES FRANCHISES ACCORDÉES

I. — La suppression ou la limitation des charges

Citez les passages de la Charte qui mentionnent expressément la suppression ou la limitation des charges.

a) Le comte Charles se réserve le droit d'*ost*. Pourquoi ?

En cette fin du XIII^e siècle, à une époque de guerres fréquentes, la puissance militaire du seigneur fixe encore sa place dans la hiérarchie féodale. Char-

les, comte de Valois, d'Alençon, de Chartres et d'Anjou, figure parmi les grands seigneurs du royaume. Les Chartrains lui doivent le service militaire « pour raison du comté de Chartres et du comte ». Distinguez ici les deux motifs de levées de troupes : 1) la défense du comté; 2) l'intérêt personnel du comte.

La Charte n'indique aucune limitation à la durée de ce service.

b) Le comte réserve en outre les droits du roi, suzerain supérieur.

« Rereban » est synonyme d'« arrière-ban ». Les Chartrains formeront, si le roi le commande, l'arrière-ban des troupes royales.

Cette clause figure rarement dans les actes du même genre. A-t-elle lieu de nous surprendre ?

1) N'est-elle pas l'application stricte du droit féodal ?

Le roi est placé à la tête de la hiérarchie féodale, il est le suzerain de ses grands vassaux (le comte de Flandre, le comte de Champagne, le comte d'Anjou, le duc de Normandie, etc...), il exerce directement sur eux le droit d'*ost*. Ces grands vassaux ont, à leur tour, le même droit sur leurs vassaux personnels et les communautés d'habitants de leurs domaines. Ces communautés d'habitants (communautés de villes ou de villages, ou de bourgs ruraux) et les petits vassaux (ou arrière-vassaux par rapport au roi) constituent l'arrière-ban royal.

2) Pensez en outre au lien de parenté qui unit le comte Charles au roi Philippe IV le Bel. Au cours des fréquentes absences du comte, le roi commande à Chartres.

II. — Les garanties de la liberté individuelle (§ 2)

Quelles sont-elles ?

a) En cas d'*amende du châtel*, c'est-à-dire d'amende de basse justice (pour délit, ou à la suite de procès), le bourgeois sera-t-il nécessairement emprisonné ?

b) S'il y a crime, à quelle condition peut-il y avoir arrestation et emprisonnement ?

Ces garanties de la liberté individuelle sont octroyées volontairement par le comte. Elles font aujourd'hui partie des « droits de l'homme ». Où en trouve-

t-on l'expression écrite ? Reportez-vous à la célèbre *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, de 1789, et à la *Déclaration des droits*, plus récente, de 1946.

III. — La reconnaissance des coutumes de la ville (§ 4)

Ces coutumes forment le *droit coutumier* des habitants. Ce droit, qui n'est pas nécessairement écrit, a force de loi. Il fixe les rapports des hommes entre eux, les conditions du travail et de la propriété. Le comte le reconnaît ; le bourgeois l'invoque en justice pour sa défense. Il correspond au droit écrit du code de notre société moderne.

Hors de la coutume, c'est l'arbitraire seigneurial.

II. — Le prix de l'affranchissement

Au moyen âge, un seigneur accorde un certain nombre de franchises à une ville par piété, ou par intérêt bien compris, ou par contrainte sous la pression des bourgeois révoltés.

Est-ce le cas du comte Charles ?

1) Une première partie de la Charte rappelle les difficultés pendantes entre le comte et ses sujets ; la Charte a pour but d'y remédier.

2) Une clause indique en outre le prix de l'affranchissement (§ 6).

3) Une autre fait connaître le montant du rachat du droit de réquisition des chevaux.

Le comte reçoit une rente annuelle appelée « message ».

Déterminez, d'après ces faits, les causes de l'acte de 1296.

Le comte Charles veut mettre fin aux conflits qui l'opposent aux bourgeois. Ce prince batailleur a besoin d'argent ; il vend aux Chartrains les libertés stipulées dans l'accord de mars 1296. Plusieurs villes ont dû ainsi leurs franchises à la politique fiscale de leur seigneur.

Une ancienne monnaie : la *livre tournois*, est une monnaie originaire de l'abbaye de Saint-Martin de Tours (d'où son nom). Elle était monnaie royale depuis Philippe-Auguste au même titre que la *livre paris* (ou « livre de Paris »).

Chaque livre était divisée en 20 sous

et le sou en 12 deniers. La *livre paris* avait plus de valeur que la *livre tournois* ; elle correspondait à 20 sous paris ou à 25 sous tournois (= *livre tournois* + 5 sous tournois).

Comparez ce système monétaire au système monétaire actuel, uniforme et décimal.

Évaluer les 12.000 livres tournois en francs actuels est quasi impossible.

Une telle comparaison rapproche deux périodes de notre histoire que caractérise une même instabilité monétaire (*livres tournois* et *livres paris* ont changé cinq à six fois de valeur au cours du seul règne de Philippe IV le Bel).

III. — L'émancipation communale

En quoi consiste-t-elle ? Le comte reconnaît-il l'existence de la commune de Chartres ? Accorde-t-il aux bourgeois le droit de s'administrer eux-mêmes ? La cité de Chartres devient-elle, au même titre que les grandes communes de Flandre ou du Midi de la France, une seigneurie urbaine, vassale du comte ?

Deux libertés sont seulement reconnues aux bourgeois ; lesquelles ? (§ 5).

La Charte de 1297 n'est pas réellement une charte de commune. Elle ne donne pas aux Chartrains de droits importants de justice, de police et d'administration. Elle ne sanctionne pas l'existence de magistrats municipaux (maire, échevins et syndics), son octroi est tardif (fin du XIII^e siècle). Des villes voisines furent affranchies bien avant et plus complètement : Dreux vers 1136, Châteaudun en 1189, Étampes au temps de Philippe-Auguste.

Comment expliquer ce fait ?

Un détail du § 5 vous fera trouver la réponse. « Les procureurs chartrains » seront désignés « en la forme et en la manière » que les habitants d'Orléans ont « accoutumé de le faire ».

Orléans est *ville royale*, et Chartres entre dans la même catégorie.

Les rois ont limité sur leur domaine propre l'émancipation communale. Ils n'ont accordé qu'un minimum de franchises et de liberté parce qu'ils ont voulu conserver toute leur autorité de souverains. Les grands féodaux, et notamment les comtes de Champagne, ont suivi la même politique.

Chartres a été longtemps dans la dépendance des comtes de Champagne. Le mariage de Philippe IV le Bel avec l'héritière de Champagne a placé la ville dans le domaine royal en 1285, et le comte Charles l'a reçue de son frère en 1293.

Ces faits expliquent l'émancipation tardive et limitée de Chartres. Comment ?

Résumez le commentaire en répondant à ces questions :

- 1) Qu'est-ce qu'une charte ?
- 2) Quel régime ancien de redevances et de services supprime-t-elle ?

3) Quelles franchises accorde-t-elle, à quel prix et dans quelles limites ?

Texte et commentaire peuvent paraître trop longs. Rien n'interdit de les fragmenter et de confier à chaque équipe de travail une seule clause de la Charte à étudier. Les questions posées ne sont pas les seules possibles; elles retiennent seulement l'attention sur les données historiques essentielles, elles suggèrent des recherches — suivez les réactions de vos élèves; éveillez leur réflexion; soyez, par le texte, un animateur; faites briller les yeux et poursuivez votre route l'âme confiante.

P. MARÉCHAL,
Inspecteur primaire à Dreux

INITIATION AU FRANÇAIS PAR LA MÉTHODE DECROLY, dans une Section préparatoire d'Alsace

Six petites filles, nées entre le 25 mars 1939 et le 8 mai 1940, dont cinq ne parlent que le dialecte alsacien, commencent, le 15 novembre 1945, leur initiation au français, dans la Section préparatoire de l'École annexe.

Jusqu'au 23 décembre, les classes n'auront lieu que pendant les trois heures de l'après-midi, l'absence de local et le nombre des élèves imposant le service à demi temps.

A partir du 3 janvier, elles disposeront d'une salle où, si leur nombre ne peut s'accroître en raison de l'exiguïté, elles pourront, du moins, s'occuper matin et soir.

*
**

Comment se déroule leur initiation au français entre le 15 novembre et le 13 avril ?

Le 15 novembre, après les quelques mots de dialecte indispensables aux premiers contacts, un exercice de langage leur apprend, par les actions répétées de la maîtresse et leurs propres actions, le sens des phrases : « *Ouvre*

la fenêtre, Ferme la fenêtre, Regarde par la fenêtre. » Elles lisent globalement sur de grandes étiquettes, ces mêmes ordres, les recherchent sur de petits cartons destinés au travail individuel. Le lendemain, elles les écrivent, ou essaient de les écrire, globalement, sur leur cahier.

Jusqu'au printemps, sans que soit oublié le rythme des fêtes et des saisons, les actions familières à une petite fille et liées à sa vie d'écolière vont être exécutées, exprimées à haute voix, exprimées par le dessin puis par l'écriture, lues globalement. Des révisions en action viendront raviver, de temps à autre, le souvenir des phrases et des mots étudiés.

Le 22 janvier, on procède, par exemple, pour reviser, au nettoyage des tables individuelles. On les connaît déjà, dans leur réalité concrète, ainsi que la brosse, le chiffon, la cuvette, le pot à eau. On les a maniés, observés, nommés, décrits, exécutés en travail manuel, représentés à l'aquarelle. On a

écrit leur nom sur des étiquettes que l'on conserve dans une pochette à soi, pour les relire à la maison.

Ce jour-là, on relit, silencieusement, les ordres formulés en grandes lettres sur les panneaux que présente la maîtresse. Puis, chaque enfant, à son tour, exécute l'action commandée, brosse, savonne, essuie avec entrain. Quand tous les ordres ont été ainsi exécutés par chacun, vient le tour de la recherche personnelle parmi les petits cartons individuels. On en écrit enfin le contenu sur le cahier, avec ou sans modèle, selon ses possibilités.

Pendant quelques jours encore, les enfants vont se servir des ustensiles ménagers qui leur sont familiers, pelle et balai à leur taille, aiguille, fil et ciseaux. Un retour offensif de l'hiver va donner l'occasion d'apprendre à se vêtir pour se protéger contre le froid; une distribution, joyeusement accueillie, va permettre d'observer des oranges, de les épucher, de les ouvrir, de les séparer en tranches... et de les manger.

Mais le printemps est proche.

Bourgeons, chatons, premières fleurs, sont regardés avec une curiosité attentive et émerveillée. On découvre « la poussière jaune qui tombe des chatons gris »; on suit l'éclosion progressive du bourgeon de marronnier d'où « la petite feuille vert-gris s'ouvre comme une main ». On manie la pioche et le râteau; on admire, avant de les peindre, l'arbre tout blanc, le pêcher rose, la « tulipe orangée et rouge », la pensée « à la robe bleue ».

Tout travail est d'abord, plus que jamais, une observation des choses. On découvre la beauté délicate des fleurs; on l'exprime sur le cahier en phrases que dirige la maîtresse, et, quand on le peut, en une phrase que l'on construit soi-même, avec joie et fierté.

On a franchi, pendant ce temps, l'étape qui conduit de la lecture globale à l'analyse et à la décomposition des mots. On a remarqué, en effet, que les nombreux mots déjà connus (327), présentent des parties semblables; on a écrit ces mots en colonnes et les parties semblables en une même couleur pour mieux les voir. On a découvert ainsi 18 syllabes; on connaît l'S que l'on met à la fin des noms quand il y a plusieurs objets, et le E de jolie quand on parle d'une tulipe ou d'une pensée. On

aborde, avec ce bagage de sensations et de mots étroitement soudés, avec cette connaissance spontanée des syllabes et cette découverte intuitive des accords grammaticaux les plus apparents, le royaume de la vraie lecture.

Chaque petite fille possède maintenant un livre où elle retrouve son histoire, l'histoire vécue par elle au cours de ces trois mois et demi passés si vite. La maîtresse écrit ce livre d'un pinceau sûr et rapide, en beaux caractères d'imprimerie que l'on voit bien et qui plaisent à l'œil par leur forme et par leur couleur. On y retrouve tous les mots connus et quelques autres que l'on retient aussi parce qu'ils désignent des objets familiers, comme la petite bicyclette sur laquelle Jeannette vient à l'école tous les jours. Tous ces mots, les anciens et les nouveaux, on les découpe sur des pages identiques aux feuillets du livre, on les regarde aussi souvent qu'on le veut et on construit des histoires si on en éprouve le désir.

Une presse à imprimer permettra bientôt aux petites filles elles-mêmes de composer, avec l'aide de leurs grandes compagnes du cours moyen, les pages suivantes de la « belle histoire ».

Ce qui n'empêche pas Jeannette et Madeleine d'emporter à la maison un livre où sont racontées des histoires inconnues. Elles vont y souligner les mots qu'elles y retrouvent et s'habituer ainsi au vrai livre imprimé. Au cours du troisième trimestre, elles liront sans doute, et vers la fin, avec aisance; Michèle, qui a six ans depuis le 3 avril, lira peut-être à la fin de l'année scolaire; Jocelyne, qui a plus de six ans, et Francine, qui ne les a pas, liront probablement au début de l'an prochain.

L'expérience décrite ici n'est qu'une expérience. Face à six petites filles de section préparatoire qui ne savaient pas le français, nous avons voulu « essayer », pour elles et avec elles, les méthodes de travail si fécondes du D^r Decroly. Par la faute des circonstances, nous avons travaillé avec un groupe, non avec une classe. Telle quelle, cette expérience paraît permettre, cependant, quelques conclusions.

Disons d'abord que l'institutrice qui a accepté de la tenter n'avait jamais pratiqué l'enseignement decrolien; que, chargée depuis plusieurs années d'une seconde année

de cours élémentaire, elle était déshabituée des petits enfants; qu'elle arrivait, le 15 novembre, dans une ville où les écoles primaires fonctionnaient depuis le 4 septembre, et que l'École qui l'accueillait n'avait à lui offrir ni matériel, ni local.

Ayant surmonté ces premières difficultés, éclairée par ses propres découvertes, elle pourra sans doute, l'an prochain, réaliser, avec un effectif de vingt à trente enfants, ce qu'elle a fait cette année avec quelques unités.

L'aide des grandes élèves de l'École annexe, celle des Normaliennes, si celles-ci sont auprès de nous, procureront le matériel indispensable à une classe normale, matériel de pancartes, d'étiquettes, de livres aussi, composés sur place et selon les besoins.

Quels nous paraissent donc, à l'expérience, les bienfaits du travail decrolien avec de petites Alsaciennes ?

Ce n'est point la *rapidité* avec laquelle nos fillettes se sont initiées au langage, à l'observation, à l'aquarelle, à l'écriture; avec laquelle elles ont franchi les abords de la lecture. Personne ne souhaite que les bases du travail mental soient hâtivement posées. Nous continuerons, au contraire, à cheminer sans hâte dans les voies où nous nous sommes engagées, afin que ce qui a été acquis vite soit absorbé lentement et solidement, intimement assimilé.

Ce que nous trouvons précieux, c'est que le français parlé par nos petites filles soit entré en elles avec leur *expérience quotidienne* et par elle. Elles ont agi, regardé, touché, saisi avec tous leurs sens, senti avec leur sensibilité naissante. Les mots correspondants se sont soudés à ces actes, à ces sensations, à ces sentiments.

Elles en ont exprimé le contenu par le pinceau qui en a fixé l'image naïve

mais loyale et expressive. (Désormais, si nous le pouvons, le modelage précédera l'aquarelle.)

Elles en ont fixé la forme graphique, d'abord très gauchement, puis très vite, avec fermeté, quelquefois avec élégance.

Elles ont enregistré dans leur mémoire cette forme abstraite mais commode.

Puis, insensiblement, à leur insu, elles se sont élevées à une *forme d'abstraction plus dégagée des choses*, sans toutefois que celles-ci soient jamais perdues de vue. Elles ont brassé mentalement, si l'on ose dire, les mots appris, les ont rapprochés, comparés, démembrés. Les fragments dissociés ont formé des combinaisons nouvelles dont elles connaissent les sonorités. Dans peu de temps elles sauront lire. Mais ce qui nous importe plus que ce résultat sensible, c'est qu'habituees à n'exprimer par les mots qu'elles emploient ou qu'elles lisent que des choses ou des impressions connues, elles aimeront à demander ou à chercher par elles-mêmes le sens des mots nouveaux qu'elles rencontreront.

Le français est déjà, pour elles, une langue « vivante », la langue de leur propre vie, de leur vie de tous les jours, comme le dialecte, la langue aussi des impressions vives ou délicates que le dialecte n'exprime pas au même degré.

Que le français devienne, pour les enfants d'Alsace, la langue familière et la langue choisie, n'est-ce pas notre but et notre raison d'être parmi eux ?

J. TARIOTE,

Directrice de l'École Normale de Sélestat.

Sommaire du numéro 4 de POUR L'ERE NOUVELLE

LA REFORME DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES DIFFERENTS PAYS : L'éducation progressiste aux Etats-Unis, par M. Henry. — PROBLEMES GENERAUX D'EDUCATION : Radiodiffusion et éducation nationale, par J. Durand. — METHODES ET TECHNIQUES : Les notions d'espace chez l'enfant, par Lecoigne M. L. Wargnier. — COMPTES RENDUS D'EXPERIENCES : Activité musicale dans le Finistère. L'Anc, centre d'intérêt, par R. Braud. Les travaux manuels éducatifs en sixième nouvelle, par J. Pinabel. — EDUCATION ET FAMILLE : A propos d'expositions et des Fêtes, par A. W. — CHRONIQUE FRANÇAISE : Un premier stage des professeurs d'éducation musicale, par A. Weiler. — CHRONIQUE ETRANGERE : 1. Les Etats-Unis devant le problème des démobilisés, par Rosine Bernheim et Y. Vineuil. 2. L'enseignement technique aux Etats-Unis, par M. H.

LA SURFACE DU CARRE

Comparaison de deux leçons sur le même sujet

Voici une leçon faite aux six élèves d'un Cours de fin d'études et aux huit élèves d'un C. M. à qui on proposait d'apprendre à calculer la surface du carré.

Chaque élève, muni du double-décimètre et d'un rapporteur, est invité à construire un carré de 6 cm. de côté sur une feuille de papier : deux bons points pour le maître, qui, visiblement, veut faire agir les élèves et les faire agir tous à la fois. Il surveille l'exécution du travail en passant de table en table et sa tournée lui découvre — au C. M. — une inquiétante proportion d'élèves embarrassés, maladroits ou ignorants. Il leur vient en aide, redressant prestement les rapporteurs de guingois, corrigeant les malfaçons : un mauvais point; c'est lui, non l'élève, qui rectifie le geste ou retouche le tracé — s'irritant crescendo à mesure que s'accumulent les constatations affligeantes; c'est injustement que sa bile s'échauffe contre les élèves, il devrait plutôt battre sa coulpe — indigné pour de bon devant cette cabale inattendue des volontés saboteuses : « *Ce n'est pas possible, vous le faites exprès!* » car « *vous savez bien, vous le savez tous que le carré a les côtés égaux et les angles droits!* »

... Les élèves doivent maintenant rappeler la liste des mesures de surface qu'ils viennent d'étudier. On s'adresse surtout au C. M. : un bon point; trop souvent, en effet, on ne s'intéresse qu'au peloton de tête, cependant que le reste suit à la traîne et finit par abandonner. Les élèves citent d'abondance le mètre, le décimètre, le centimètre. On les adjure alors de n'oublier jamais « d'ajouter : carré », lorsqu'ils « parlent de surfaces »; un mauvais point; essai d'ailleurs stérile — on le verra par la suite — de dressage inintelligent.

Le contrôle se poursuit :

« Combien y a-t-il de décimètres carrés dans un mètre carré ? » Un mauvais point de plus : question hors de propos, digression parasitaire qui rompt l'unité de la leçon. Les réponses attestent que les élèves n'en savent rien; ils proposent tous les rapports imaginables. Aussi juge-t-on nécessaire de rappeler avec force à ces mémoires infidèles que « les unités de surface sont de 100 en 100 fois plus... » Ici, la voix magistrale reste suspendue, et le chœur des auditeurs, entraîné par le mouvement, achève sans faute : « plus grandes ou plus petites ».

Le maître est content de lui puisqu' « *il a fait trouver* ». Topaze fait mieux encore.

On revient enfin au carré et à sa surface.

« Pour calculer cette surface qu'allons-nous choisir ? » Voilà, semble-t-il, un appel aux vertus actives de la maïeutique. Perplexité générale.

On précise alors « allons-nous choisir le mètre carré, le décimètre carré ou le centimètre carré ? » Un audacieux du C. M. propose le décimètre carré, à quoi le maître réagit par une nouvelle question dont le ton est irrésistiblement suggestif « tu crois que nous allons choisir le décimètre carré ? » Aussi, le suivant abandonne-t-il, sans hésiter, le décimètre carré pour le mètre carré. L'agacement muet, mais fort ostensible du maître ne daigne pas lui répondre et un troisième élève opte cette fois pour le centimètre carré.

Un mauvais point de plus pour ce jeu de devinettes où les chances de tomber juste s'accroissent à mesure que s'épuisent les possibilités de choix. C'est ainsi qu'on se donne une fois encore l'illusion « d'avoir fait trouver » et d'avoir fait penser.

Le maître : « Divisez le côté du carré en 6. » Chaque élève exécute cet ordre : un bon point.

« Joignez maintenant, les points de division de manière à quadriller le carré. Vous aurez partagé le carré en centimètres carrés et vous pourrez connaître sa surface », un très gros mauvais point; enseignement d'autorité qui dispense les enfants d'un effort de réflexion et enlève tout intérêt et toute portée à une simple activité matérielle d'exécution. Pour appeler l'attention du maître sur la stérilité de cette pseudo-activité, j'attends que le travail soit achevé et je demande la permission de poser deux questions aux élèves.

1. « Pourquoi le maître vous a-t-il fait quadriller ce carré? pour arriver à quoi? Ceux qui peuvent répondre lèvent le doigt! » Lorsque le trouble que mon intervention a produit s'est dissipé et que les doigts ne se lèvent plus, j'interroge l'unique élève du C.M. qui offre une réponse: « C'est, dit-il, pour savoir combien il y a de centimètres. » Au cours de F.E. j'ai trois réponses; la première, identique à la précédente, les deux autres: « C'est pour savoir combien il y a de centimètres carrés. »

2. « Qui peut me dire la surface d'un carré de 1 cm. de côté? » Au cours de F.E. tous les élèves répondent exactement.

Au C.M. je n'obtiens que deux réponses: 1 cm. et 4 cm.

Sondage édifiant!

Le maître (optimiste): « Nous connaissons donc la surface d'un de ces petits carrés. Comment allons-nous faire pour trouver la surface du carré? » Cette question aurait pu pousser les élèves à un effort de recherche et de raisonnement. Malheureusement, ce n'est qu'une question oratoire, et aussitôt suivie de la réponse: « Cette surface est égale au nombre de petits carrés qu'elle contient. » Rappel du très mauvais point. « Comptez ces carrés! » Chaque élève fait son compte.

..

Nous voici arrivés au point culminant de la leçon. Il s'agit d'induire de ces expériences la règle de calcul qui donne la surface du carré. On invite les élèves à sauter d'un bond du plan de l'expérience concrète sur celui des relations idéales.

« Comment peut-on donc trouver la surface du carré? »

Mais cette ascension, les élèves du

C. M. sont bien incapables de la faire; il leur manque des degrés intermédiaires où leur pensée se poserait et s'assurerait à mesure, avant de saisir, d'un seul acte, les deux bouts de la chaîne. Les élèves du C. de F. E., par contre, ont exécuté ce saut avec une promptitude et une facilité. Ils proposent tous de révéler le moyen de trouver cette surface; et ce moyen, ils le connaissent tous en effet. Mais je fais incontinent une enquête qui révèle, indéniablement, que la traditionnelle, commode et absurde formule « on multiplie le côté par le côté », ils la savaient tous avant que la leçon ne commence. On pouvait s'en douter.

Cette formule, on va l'enfoncer à présent, à coups de répétitions dans les cerveaux du C. M. Les élèves de ce cours sont invités à la redire à tour de rôle et, après deux mesures pour rien, ils y arrivent sans broncher.

On termine par des exercices de contrôle et d'assimilation. Chaque élève doit, sur son ardoise, répondre à cette question: « Quelle est la surface d'un carré de 7 cm. de côté? » Un bon point: contrôle général et probant.

Résultats au C. M. (je laisse de côté, et pour cause, le cours de F. E.): deux réponses ainsi présentées: $7 \times 7 = 49$ cm. carré, deux autres: $7 \times 7 = 49$; et les quatre autres: $4 \times 7 = 28$. — Résultats médiocres ou très mauvais selon qu'on se place au point de vue du dressage ou au point de vue de l'éducation.

..

Il n'était pas possible de faire une leçon active avec ces élèves, c'est-à-dire une leçon au cours de laquelle, en partant de l'observation et de l'action concrètes, les élèves eussent été amenés, par des voies attentivement reconnues à l'avance et méthodiquement raccordées, à réinventer, chacun pour soi et par soi, le moyen de calculer la surface du carré. Les notions de base leur faisaient manifestement défaut; ils n'avaient aucune intuition, aucune idée claire de ce que sont une surface, un carré, un centimètre carré et on ne peut pas, c'est trop évident, bâtir sur des fondations inexistantes.

La même leçon par une méthode active

(au C. E., 2^e A.)

On suppose que les idées ou notions de mesure, unités de mesure, surface etc... ont été bien conquises et bien assimilées par l'action et qu'on peut s'appuyer solidement sur elles.

Matériel pour chaque élève : une centaine de centimètres carrés; des bandes-lettres de 1 cm. de large et de 3, 4 et 5 cm. de long, divisées en centimètres carrés et placées en vrac dans une enveloppe; cinq carrés ayant respectivement 3, 4, 5, 7 et 9 cm. de côté et numérotés 1, 2, 3, etc... dessinés dans le cahier de brouillons. Tout ce matériel aura été préparé au cours de séances de travail manuel ou de calcul ou en travail à la maison.

I^{re} PARTIE. — Faire sentir le besoin de mesurer des surfaces

Il y faudra quelque artifice, l'étude des surfaces se rattachant difficilement à un intérêt actuel des enfants.

On expose deux carrés de 10 cm. de côté, l'un blanc sur fond noir, l'autre noir sur fond blanc (expérience classique) — « Lequel des deux a la plus grande surface ? Répondez sur vos ardoises. » — Contrôle. Constaté « Vous avez tous répondu que le blanc est le plus grand » (hypothèse la plus favorable) ou « Vous n'êtes pas du même avis, etc... » Transporter le carré noir sur le blanc, sans discourir ! (Ce carré noir aura été simplement fixé sur son cadre par une punaise; ces détails matériels doivent être prévus par la préparation de la classe, faute de quoi on tâtonne, on s'interrompt, il se produit des « temps vides » qui coupent l'élan.) Les élèves observent, le maître se tait. Puis : « Qu'en pensez-vous ? » — « Qui s'est trompé ? » Enfin : « Que fait-on lorsqu'on place ce carré noir sur le blanc afin de les comparer ? Répondez par écrit. » Contrôle silencieux. On doit lire partout : « On les mesure. » Si un élève n'a pas répondu ainsi, il faut, par des associations appropriées — prévues par la préparation de la leçon afin d'éviter toute hésitation ou improvisation maladroites — (rappel de manipulations antérieures, par exemple) le mettre en mesure d'arriver à ce jugement.

Conclusion : « Pour être sûr de ne pas

se tromper quand on compare des surfaces, il faut parfois les *mesurer*. »

II^e PARTIE. — Le mesurage de surfaces

On fait connaître — d'autorité, bien entendu — les mesures légalement utilisées.

1) *Choix de l'unité*. « Parmi ces mesures, laquelle choisissez-vous pour mesurer le carré n° 1 ? » Les réponses, sauf indication contraire, sont données par écrit (procédé La Martinière). Le contrôle doit être muet; il ne faut pas que la réponse exacte soit dite avant que chaque élève soit arrivé à la trouver par ses propres moyens. Si l'un d'eux (ou plusieurs, mais le procédé vaut pour tous) a, par exemple, choisi le décimètre carré, lui passer un décimètre carré en carton (matériel du maître préparé en prévision de cet incident) et lui demander simplement : « Qu'est-ce ? » en lui montrant le décimètre carré, puis « mesure ! ». Se garder de tout commentaire, se borner à surveiller silencieusement les réactions de l'élève. L'essai de mesurage doit lui découvrir sûrement son erreur et lui permettre de rectifier de lui-même. L'accord étant unanime, inviter les élèves à prendre les centimètres carrés de leur matériel individuel.

2) Donner ensuite cet ordre : « *Mesurer le carré n° 1 !* » Les élèves se mettent à l'œuvre et le maître se fait oublier, reste muet et s'abstient de toute mimique. Chaque élève arrive sans le moindre secours extérieur au bout de son travail. Contrôle. On passe de table en table en signalant d'un « Bien ! » ce qui est correctement exécuté. Il ne peut y avoir de malfaçons que si les centimètres carrés sont mal disposés : s'ils laissent entre eux des vides ou s'ils sortent des limites du carré. Dans ce cas, se borner à montrer du doigt (sans phrase) ces lacunes ou ces dépassements à l'exécutant maladroit; défaire son tra-

vail en lui disant : « Recommencez ! » S'il échoue encore — ce qui est peu probable — l'inviter à aller consulter le travail d'un voisin. Le mesurage par-tout terminé, chaque élève écrit sur son ardoise la surface trouvée. Aucune erreur possible, sauf de comptage. Dans ce cas, dire simplement à l'étourdi : « Compte de nouveau ! » Faire enfin exprimer ce résultat par une formule complète. On arrivera, par une recherche en commun, si l'on veut, à une expression telle que celle-ci :

« Le carré de 3 cm. de côté a 9 cm. carrés de surface » (I). Chacun l'écrit sous le carré n° 1.

3) *Mesurage du carré n° 2.* Les élèves doivent arriver seuls à la formule finale, analogue à (I). Le maître attend discrètement que tout le monde ait achevé. Contrôle : les redressements sont obtenus, si besoin est, par l'action recommencée, l'intervention du maître ne va pas au delà. Il est probable, d'ailleurs, que son intervention ne sera pas nécessaire cette fois. S'il en était autrement c'est que l'opération concrète ne serait pas encore assez sûre et, pour la parfaire, on continuerait par une troisième épreuve avec le carré n° 3.

III^e PARTIE. — *Systématisation du mesurage*

Débarassez les carrés des centimètres carrés qui les mesurent. Ensemble, nous allons recommencer ce que vous venez de faire. « Pour régler plus facilement ces mouvements d'ensemble, un carré sera dessiné au tableau noir et, du geste, le maître précisera les ordres. « Placez tous un centimètre carré dans cet angle (montrer) du carré n° 1. » — « Écrivez sur vos ardoises ce que vous venez de placer. » On doit lire : 1 cm. carré. — « Mettez maintenant tout le long de ce côté (le montrer) autant de centimètres carrés que vous pourrez en faire contenir. » Exécution. « Combien en avez-vous mis ? » Réponses contrôlées. — Aucune erreur possible. « Pourquoi avez-vous pu en mettre 3 et pas davantage ? » Il est possible que des élèves ne voient pas distinctement le rapport entre la longueur du côté et le nombre des centimètres carrés alignés. Leur faire poser le double-décimètre sur le côté bordé de centimètres carrés, les divisions en centimètre apposées aux centimètres carrés; leur faire marquer avec la pointe de deux crayons par exemple, les extrémités du premier centimètre;

puis regarder ce qui se trouve juste en face de ce centimètre ainsi limité; le faire expliciter, passer au second centimètre et ainsi de suite, jusqu'à ce que se produise la prise de conscience et que les enfants constatent qu'« en face de chaque centimètre se trouve un centimètre carré ».

Ensemble, les élèves placent ensuite un doigt sur le premier centimètre carré et disent à haute voix : « Un centimètre carré », même opération avec chacun des autres.

« Quelle opération avez-vous faite ? » Contrôle : on doit trouver : 1 cm. carré \times 3. Faire reprendre la répétition propitiatoire par ceux qui n'arrivent pas à ce résultat, jusqu'à ce que se déclenche l'association et que leur vienne l'idée de la multiplication.

« Nous devons former maintenant une seconde bande au-dessous de la première (geste indicatif au tableau noir). Pour aller plus vite, choisissez parmi vos bandelettes celles qu'il vous faut pour achever le mesurage du carré et terminez-le ! » Contrôle et redressement par l'action.

« Combien y a-t-il de bandes dans tout le carré ? »

« Pourquoi peut-on placer 3 bandes, et non 2, 4, 5, etc... » Correction, s'il le faut, avec le double-décimètre (comme dessus).

« Montrez la première bande ! » — L'opération correspondante que vous avez déjà écrite ! encadrez cette opération comme au tableau :

$$1 \text{ cm. carré} \times 3$$

« Passez le doigt sur la première bande et dites ce qu'elle est. » Réponses : « Une bande de 3 cm. carrés. » Sur la 2^e... sur la 3^e... « Quelle opération faisons-nous ? » On peut reprendre plusieurs fois la triple répétition. Contrôle; on doit obtenir :

$$1 \text{ cm. carré} \times 3$$

Correction, éventuellement, comme plus haut. Finalement avec la collaboration libre de tous les élèves nous arrivons ensemble à cette formule : « Le carré de 3 cm. de côté a 1 cm. carré \times 3 \times 3 ou 9 cm. carrés de surface » (II) à écrire au-dessous de la formule (I).

Même exercice avec le carré n° 2. — Les élèves doivent, sans hésiter cette fois, choisir les bandelettes, les mettre en place et arriver à écrire une formule finale analogue à (II) qu'on leur fera inscrire au-dessous du carré n° 2. Si les hésitations étaient trop nombreuses, on recommencerait avec le carré n° 3.

IV^e PARTIE. — *Passage de l'expérience concrète à l'expérience mentale et de la mesure au calcul.*

1. *Carré n° 3.* — Plaçons un centimètre carré dans l'angle supérieur gauche. No-

tons ce centimètre carré, puis autant de centimètres carrés qu'on peut en mettre dans une bande. « Pourquoi a-t-on pu en mettre 5 ? » Réponses certainement exactes partout. Pour renforcer cette acquisition essentielle, faire quelques exercices mentaux. Sans regarder les carrés, les élèves répondent à deux séries de questions inverses — (Ils lèvent le doigt s'ils savent répondre et on interroge les plus suspects) « Combien de centimètres carrés dans une bande si le carré à 8 cm.; puis 5 cm., 7 cm., 4 cm. de côté ? » « J'ai une bande de 3 cm. carrés, puis 9 cm. carrés, 5 cm. carrés, 4 cm. carrés, dans quel carré est-elle exactement contenue ? »

« Continuons : notre bande (elle est en place) a 5 centimètres carrés. La seconde, combien de centimètres carrés aura-t-elle ? Répondez mentalement, par vous-mêmes. Et la troisième ? Mais puisque nous le savons, nous allons nous dispenser de les placer. Nous allons faire ce travail dans notre tête. Regardons ce carré et pensons à ce que nous ferions si nous placions toutes les bandes pour le mesurer. » Laisser le temps de la réflexion. Puis aider : « Combien de bandes faudrait-il ? » (réponses mentales). « Dans chaque bande, il y a combien de centimètres carrés ? » (*Ibid.*) Reprenons : « Combien de centimètres carrés dans une bande ? » Gardez ce chiffre pour vous. Combien de bandes ? Combien de centimètres carrés en tout dans le carré ? Répondez cette fois sur l'ardoise ! » Contrôle. Éventuellement, faire exécuter les opérations concrètes pour obtenir les redressements nécessaires.

2. Carré n° 4. — Plaçons un centimètre carré en coin. Mais, cette fois, inutile de compléter la bande. « Vous devez tous voir mentalement combien il y aurait de centimètres carrés dans la bande. Pensez ce nombre. Combien de bandes pareilles ? — Laisser le temps de la recherche. Combien de centimètres carrés en tout ? » Réponses écrites. En cas d'erreur, ne pas rectifier par l'opération concrète, mais par le contrôle de chaque résultat partiel.

3. Carré n° 5. — Cette fois, on ne placera même pas le centimètre carré en angle. Chaque élève sera livré à lui-même, fera, s'il le juge nécessaire, l'expérience mentale par ses seuls moyens. On demandera le résultat final du calcul mental.

4. Ce calcul mental se poursuivra enfin en prenant comme sujets des questions, des carrés non figurés : carrés de 6 et de 8 centimètres de côté.

Pour terminer et afin de mettre fortement en relief les trois temps de la leçon correspondant aux *trois étapes de l'effort intellectuel*, on peut faire les expériences suivantes :

Rassembler les élèves autour d'une table. L'un d'eux pris parmi les plus experts, va mesurer devant ses camarades le carré de 5 cm. de côté par exemple. Une première mesure sera faite avec des centimètres carrés. On comptera en secondes le temps qu'il aura mis, la montre étant placée sur la table. Il mesurera ensuite le même carré avec des bandelettes, on chronométrera encore. Enfin, on lui demandera de trouver le résultat en énonçant l'opération à faire et le résultat de l'opération mentale, le temps étant toujours mesuré. La comparaison des temps montrera d'une manière saisissante l'avantage du calcul sur la mesure.

La généralisation du procédé de calcul sera faite après la leçon suivante, contrôle de celle-ci et application à des carrés mesurés en décimètres carrés et centimètres carrés.

Une précision pour finir. Cette leçon n'est pas active parce que les élèves ont manipulé des centimètres carrés, des bandelettes et mesuré des surfaces. Les maîtres ne sont pas rares qui se servent de matériel et qui font précéder l'opération arithmétique de l'opération manuelle. Si la méthode proposée ici n'était « que cela », on pourrait, à bon droit, juger qu'elle n'a rien que d'assez ordinaire. Cette leçon est active parce que le maître y reste fidèle à la règle de ne rien apprendre lui-même aux enfants. A dessein, j'ai écrit en style direct l'essentiel de ce qu'il aurait dit en cours de la leçon. On n'y trouvera aucune formule didactique. On devine que ce maître sait trouver la surface du carré, mais il garde sa science pour lui, et c'est là tout le secret et tout le difficile de cette méthode.

M. LIER,
Inspecteur primaire
à Saint-Julien-en-Genevois.

OBSERVATIONS DE SCIENCES NATURELLES

DANS UNE CLASSE DE COURS MOYEN ET SUPERIEUR

Faire des sciences naturelles, c'est avant tout observer. Or, il est souvent difficile d'avoir en classe l'objet de l'observation. Il y a de gros animaux qu'il est impossible d'introduire à l'école; et même si on peut amener un chat, un chien, un lapin, l'observation collective est difficile : l'animal a peur, se refuse à l'examen; il faut être tout près et bien placé pour voir vraiment quelque chose; enfin, il ne faut pas être pressé.

Quand il s'agit de botanique, on observe le plus souvent en classe ou bien une partie d'une plante (feuille, fleur, fruit) ou bien une plante à un moment de sa végétation. De sorte que l'idée du développement de la plante, de la transformation des organes végétaux échappe aux élèves. Il en résulte des erreurs comme celles-ci (fréquentes même chez les normaliennes) : les bourgeons des arbres se forment au printemps (on n'étudie les bourgeons qu'au printemps!).

La classe n'est donc pas le milieu idéal pour observer la nature : il faut envoyer les enfants seuls, vers les choses. Certains maîtres le font. Par exemple, la veille d'une leçon sur les rongeurs, l'instituteur demande aux enfants d'aller observer des lapins. Mais cette observation est le plus souvent superficielle, parce que l'élève ne sait que regarder. Une bonne observation doit être méthodique; on observe pour répondre à une question qui est posée ou qu'on se pose. Quand on n'a que peu de connaissances, on ne sait quelles questions se poser. Nous avons donc essayé de mettre au point des questionnaires qui dirigent l'observation des élèves. Nous avons fait l'essai sur quatre sujets : le chat, le chien, le marronnier, les saisons vues par des petites filles de la ville.

Les deux premières enquêtes sont courtes, et les enfants ont dû les terminer en quinze jours (elles ont été proposées séparément). Les deux dernières nécessitent un travail régulier pendant toute l'année.

**

Voici le questionnaire-guide sur le chien (disposition matérielle : entre les questions sont laissés des intervalles convenables pour que l'élève puisse écrire la réponse ou faire un dessin).

La feuille débute par un emplacement où l'on demande de coller « la photographie de votre chien ou une carte postale représentant un chien ».

Suivent les questions :

La langue du chien :

Quel est son contact ?

Quand le chien a-t-il la gueule ouverte et la langue pendante ?

Les dents :

Observez les dents du chien quand il mange, quand il bâille ou quand il joue.

Les incisives : dessin, taille, nombre (à chaque mâchoire).

Les canines : dessin, taille, nombre (à chaque mâchoire).

Les molaires : nombre (à chaque mâchoire); ont-elles toutes la même forme? dessin des molaires qui sont le plus en avant; dessin d'une molaire du fond.

Nourriture du chien :

De quoi se nourrit votre chien ?

Comment boit-il ?

Comment fait-il pour déchirer de la viande ? (Quelles dents utilise-t-il ? Sert-il de ses pattes ?)

Comment fait-il pour broyer un os ?

Le museau du chien :

Quelle est sa couleur ? son contact ?

Le chien a-t-il un bon odorat ? (Citez un exemple observé par vous.)

Les pattes :

Observer les traces que laissent les pattes du chien quand il marche dans la poussière, la boue, le sable ou la neige.

Dessiner ces traces :

patte de devant;
patte de derrière.

Nombre de doigts :
à la patte de devant,
à la patte de derrière.

Les griffes :

Quelle est leur forme ?

Peuvent-elles se rentrer ? (comme celles du chat).

Quand servent-elles au chien ?

Les mœurs du chien :

Racontez un exemple, observé par vous, qui prouve que votre chien est intelligent.

Est-il facile de dresser un chien ?

Qu'a-t-on pu apprendre à votre chien ?

Comment votre chien vous manifeste-t-il son affection ?

Comment votre chien se comporte-t-il à l'approche d'étrangers ?

La famille du chien :

Combien une chienne peut-elle avoir de petits à la fois ?

Quels soins leur donne-t-elle ?

Le chien, animal utile :

Quelle est la race de votre chien ?

Cette race a-t-elle des qualités particulières ?

Connaissez-vous d'autres races ayant d'autres qualités ?

Le questionnaire sur le chat est assez semblable à celui-là. Précisons bien l'esprit dans lequel nous les avons rédigés. Nous ne proposons que des questions auxquelles l'observation, ou une courte enquête auprès d'adultes, permet de répondre.

Nous voulons que l'observation porte sur un animal précis (dont l'enfant donne le nom, au besoin).

Nous avons écarté de l'observation les caractères spéciaux à la race ou à l'individu (taille, forme du corps, de la tête, des oreilles, pelage, etc...).

Nous avons retenu surtout ce qui permet de classer le chien et le chat parmi les mammifères carnivores.



C'est dans un esprit semblable que nous avons rédigé le questionnaire-guide sur le *marronnier*.

L'enquête commence en octobre; elle se fait par étapes. La maîtresse donne les questions un peu avant le moment où l'observation doit se faire. Certains examens particulièrement délicats peuvent se faire en classe : par exemple,

l'examen du marron pour y découvrir la plantule.

Voici les rubriques principales de l'enquête sur le *marronnier*.

Octobre

Le rameau feuillé jaunissant et la chute des feuilles.

— Dessin d'un rameau feuillé montrant la disposition des feuilles.

— Aquarelles de feuilles jaunissantes. Comment les feuilles jaunissent-elles ?

Restent-elles molles ?

Comment tombent-elles ?

Dessin de la cicatrice du pétiole.

Les bourgeons : dessin; où se trouvent-ils ?

Le marron :

L'examen est délicat et s'est fait en leçon de choses.

Janvier ou février

Le tronc et les branches :

Suivent quelques questions sur les dimensions et le port de l'arbre, sur son écorce.

Le bourgeon d'hiver :

Comparez son aspect avec celui qu'il avait en automne.

Dès la fin février, on peut chercher sous les arbres des marrons qui commencent à germer.

Fin mars

L'épanouissement des bourgeons :

Mettre une branche dans l'eau. Suivre l'épanouissement des bourgeons par de nombreux dessins.

Quelles cicatrices laissent les écailles en tombant ?

Mai

Le rameau feuillé jeune (ne portant pas de fleurs) :

Par quoi se terminent les rameaux ?

Que voit-on au creux de chaque pétiole ?

Quelle est la couleur du jeune rameau ?

Repérer et dessiner la cicatrice du bourgeon de l'hiver passé (1945-1946).

Repérer la cicatrice du bourgeon de l'hiver qui a précédé celui-là (1944-1945).

Quelle est la couleur du rameau entre ces deux cicatrices ?

Porte-t-il des feuilles dans cette zone ?

La fleur du marronnier :

Etude conduite comme toute analyse de fleur, avec dessin, collage des éléments, etc.

Les petits marronniers qui ont germé durant le printemps :

Recherche. Dessin.

Juin (début)

La formation du marron.

Chaque fleur donne-t-elle un fruit ?

Toutes les parties fanées d'une fleur qui donnent un fruit tombent-elles ?

Peut-on prévoir combien il y aura de marrons dans une coque verte ?

En même temps qu'elle remplit le questionnaire, la petite fille est invitée à faire une belle collection se rapportant au marronnier : feuilles, branchettes, bourgeons, morceaux d'écorce, marrons, etc.

*
**

Voici enfin les principales rubriques du questionnaire sur : « *Les saisons vues par des petites filles de la ville.* »

1) *Le temps qu'il fait.*

(Observation qui peut être faite collectivement.)

On note les dates :

- de la première gelée blanche;
- des grands froids, avec l'indication des températures basses atteintes et la direction du vent;
- de la première neige;
- du dégel, avec indication de la direction du vent;
- des premières chaleurs (on sort sans manteau), etc.

On note aussi, vers le 15 de chaque mois, l'heure à laquelle :

- il fait jour le matin;
- on allume les lampes le soir;
- on calcule la longueur du jour;
- on repère aussi la longueur de l'ombre d'un bâton à midi.

Enfin, on demande :

A quels signes reconnaissez-vous qu'il va neiger ?

Qu'il va geler ?

Qu'il va faire un orage ?

Qu'il va pleuvoir ? etc.

2) *L'état de la végétation.*

Chaque petite fille a pu choisir un sujet de recherché parmi les trois sujets suivants :

— les légumes et les fleurs des boutiques (il faut se renseigner sur leur provenance);

— les travaux du jardin (selon les mois);

— l'état des arbres de l'avenue de Neufchâtel (qui mène à l'école). Noter les dates des changements observés.

3) *Les oiseaux de la cour et de la rue.*

Date à laquelle on entend chanter les oiseaux le matin pour la première fois de l'année.

Date à laquelle on entend pour la première fois le chant du pinson (il y en a de nombreux dans la cour).

Date de l'apparition du premier martinet, etc.

Les résultats obtenus ont été satisfaisants dans l'ensemble.

Les enfants sont intéressées par ces travaux. Quelques-unes s'y sont passionnées. Nous avons obtenu des observations très minutieuses parfois. Voici quelques exemples :

Une petite fille donne en millimètres les dimensions des dents de devant de son chien.

Une autre dit : « Les canines se joignent en se croisant comme des ciseaux. »

A propos de la longueur comparée des pattes de devant et des pattes de derrière du chat, nous avons trouvé ceci :

« Les pattes de devant sont plus courtes que celles de derrière. Quand il fait le gros dos, les pattes de derrière s'étendent tout à fait et sont hautes. Quand il passe sous un meuble, elles s'étendent aussi. »

Une élève note, à propos de la cicatrice laissée sur la tige par le pétiole du marronnier :

« Il y a des petits points qui sont la trace de petits fils qui joignent la branche à la feuille. »

(Celle-ci est prête à comprendre la circulation de la sève dans les vaisseaux du liber et du bois.)

A propos des mœurs des animaux, nous avons eu de savoureuses réponses :

« Mon chat est amiteux, mais il est beaucoup frivole. J'espère qu'il ne sera pas comme ça quand il sera plus grand. »

« Quand ils viennent de naître (les chatons), ils n'ont pas de poils, alors elle doit leur tenir chaud, elle les nour-

rit, elle les empêche de se sauver et elle doit faire tout cela pendant deux ou trois semaines, jusqu'à ce qu'ils aient eux aussi l'âge de raison. »

Les réponses touchant les mœurs des animaux sont souvent, à elles seules, d'intéressantes petites rédactions, très personnelles.

Les dessins d'animaux ont été peu réussis. Cependant les empreintes du chien (faites après celles du chat) ont été bien mieux réussies.

Les dessins de botanique (peut-être plus faciles à faire) sont bien meilleurs.

Les meilleures réponses ont été données par les élèves du cours moyen deuxième année et du cours supérieur. Les petites du cours moyen première année ont semblé trouver le travail difficile. Elles ont eu beaucoup de mal et leurs réponses sont pauvres.

Nous faisons faire par les normaliennes de quatrième année, qui ont leurs deux baccalauréats, le travail sur le marronnier et les saisons. Elles paraissent s'y intéresser : ce contact direct avec la nature leur plaît; et plus d'une y trouve l'occasion de véritables découvertes. Certaines sont sensibles au côté artistique du travail et y voient l'occasion de beaux dessins, de belles planches. Ce point de vue un peu particulier n'est cependant pas à dédaigner.

Pour ce qui est de la minutie de l'observation, les normaliennes ne font pas beaucoup mieux que les petites, dans l'ensemble; elles ont autant besoin qu'elles qu'on complète leur expérience et leur savoir.

**

Quel est le rôle de la maîtresse dans ce genre de travail ?

D'abord, elle donne le questionnaire et explique clairement ce qu'il faut faire. Par exemple, à propos du chat, nous demandions : « Relevez l'empreinte de la patte du chat. » Les élèves n'ont pas du tout compris ce que cela voulait dire.

Pendant tout le temps que dure l'exercice, elle stimule les enfants, sans intervenir directement cependant : le travail reste tout à fait libre et personnel.

Enfin, elle corrige le travail. Cela consiste d'abord à signaler et à faire refaire les observations superficielles ou mal faites par suite de paresse, de ma-

ladresse ou d'incompréhension de la question.

Certaines petites filles « trichent » en allant puiser la réponse dans un manuel de sciences. Telle celle-ci qui, à propos de l'écorce du marronnier, se contente de ceci : « L'écorce est toute la partie située en dehors du cylindre central, ou stèle. » Il faut exiger l'observation directe et sincère.

La maîtresse doit aussi aider par les dessins et schémas et les faire recommencer s'ils sont par trop mauvais. Il est préférable de faire faire les croquis sur une feuille indépendante. On ne colle que le croquis acceptable, c'est-à-dire propre et clair.

C'est encore à la maîtresse à enrichir les observations des enfants quand certains détails leur ont échappé. Par exemple, toutes les fillettes ont bien vu comment jaunissaient et tombaient les feuilles du marronnier. Elles notent qu'on trouve au pied de l'arbre peu de feuilles entières, mais « seulement les petites feuilles qui forment la grande feuille ». Mais elles ne signalent pas les longs pétioles bruns qui sont cependant bien caractéristiques.

Mais, surtout, la maîtresse doit se servir des résultats obtenus par ses élèves pour en dégager quelques idées simples. Les élèves ont ramassé les matériaux. La maîtresse doit dégager les conclusions.

La leçon sur les carnivores se fait après les enquêtes sur le chat et le chien, en comparant les observations faites sur chacun de ces animaux. Évidemment, on peut encore enrichir la leçon en montrant un crâne de chat ou de chien, des images d'autres carnivores, etc.

De l'étude du marronnier, on tire quelques idées simples sur le développement des végétaux. Par exemple, après l'étude en mai du jeune rameau feuillé, on conclut que la tige provient toujours du développement d'un bourgeon, que les feuilles se forment en même temps que la tige et qu'une vieille tige ne porte jamais de feuilles.

A la fin de l'année, on peut faire une belle leçon sur la variation de la longueur du jour selon les saisons, sur la trajectoire du soleil dans le ciel, et faire peut-être pressentir les particularités du mouvement de la terre autour du soleil.

Il nous semble donc que ces exercices sont profitables aux enfants. D'abord, ils permettent de les exercer dans plusieurs domaines, puisqu'ils offrent l'occasion d'observer, de rédiger, de dessiner. Ensuite, ils laissent dans l'esprit une trace plus profonde qu'une simple leçon de la maîtresse, fût-elle une leçon très bien conduite, parce qu'ils ont occupé l'attention pendant un laps de temps assez long et ont demandé un effort. Mais, surtout, ils mettent l'enfant seul en contact avec la nature; ils

stimulent son intérêt spontané pour les animaux et les plantes et aiguissent sa curiosité. Ils lui procurent la joie de la recherche et de la découverte, la joie du travail personnel difficile et de longue haleine; ils requièrent de lui patience, continuité de l'effort, sincérité. N'est-ce pas assez pour conclure qu'ils ont une valeur éducative réelle?

J. DAUBOIS,
École Annexe de l'École Normale
d'Institutrices de Rouen.

DESSIN A GRANDE ÉCHELLE ET PEINTURE A LA COLLE

I. — Le matériel nécessaire

a) Papier

Employer du papier de tenture uni teinté à l'exception du papier blanc.

Ce papier est vendu en rouleaux de 8 m. chez tous les marchands de papiers peints.

b) Planchette ou carton à dessin

Nécessaire pour fixer la feuille à l'aide de punaises.

c) Couleurs

Employer les poudres utilisées pour la fabrication des peintures en bâtiment et que l'on trouve chez les droguistes : bleu outremer, bleu de Prusse, vermillon, jaune de chrome clair, jaune de chrome foncé, ocre jaune, vert foncé, vert clair, ocre rouge, sienne brûlée, ombre brûlée, noir et blanc.

d) Colle

Colle blanche genre « Rémy » ou dextrine ou gomme arabique ou même colle à la farine.

e) Divers

Fusain ou craie, et chiffon pour effacer.

Pinceaux : un gros et un petit.

Un flacon d'eau propre.

Des godets ou des petits pots pour contenir la couleur.

Une lame métallique pour le mélange.

Un récipient d'eau pour laver le pinceau.

II. — Préparation des couleurs

Il est utile de fabriquer à l'avance les couleurs nécessaires de façon à ne pas perdre de temps pendant le travail.

1. Fabriquer une colle à consistance de crème (seulement la quantité nécessaire).

Évidemment, la gomme arabique sera plus fluide.

2. Mélanger la poudre de couleur à un peu de colle, en ajoutant un peu d'eau. On

mélange dans un godet assez grand, ou sur une palette de bois ou de verre à l'aide d'une lame métallique. La peinture obtenue devra être assez consistante.

3. Mieux vaut ne préparer que des teintes pures que les élèves mélangeront à leur guise. On évitera ainsi la multiplicité des godets, qui ne peuvent guère servir à plus de quatre élèves groupés.

4. L'addition de glycérine permet la conservation (de même l'acide borique ou l'acide salicylique). Dans ce cas, fermer le récipient pour éviter le dessèchement qui obligerait à rajouter de l'eau la fois suivante.

III. — Préparation du papier

Découper le rouleau en feuilles de format assez grand pour dessiner en grandeur nature.

Si le papier a tendance à se rouler, le mouiller, et faire sécher la pile sous presse, c'est-à-dire sous une planchette.

Le fixer sur la planchette de manière que l'élève dessine au dos.

La mobilité de la planchette permet à l'élève de placer le plan du travail bien en face de lui, perpendiculairement au rayon visuel. On évite ainsi toutes les déformations que causerait une position défectueuse.

L'idéal serait d'avoir un petit chevalet par élève. Certaines écoles l'ont réalisé, même sommairement. On peut facilement imaginer un dispositif simple adaptable sur le pupitre écolier.

IV. — Technique

1° Premier temps : le dessin

Si possible, exiger un dessin grandeur nature. N'intervenir que pour faire rectifier par l'enfant lui-même ce qui est faux :

le fusain ou la craie s'effacent facilement avec un petit chiffon. De là leur intérêt.

Une critique doit être présentée de manière à ne pas décourager des efforts mal payés par le résultat.

Né jamais tolérer le travail à main posée, car il faut faire vite, sans détails inutiles. La main levée est plus simple que la main posée, et elle permet seule l'exécution à grande échelle.

Les enfants peuvent se déplacer pour mesurer l'objet.

2. Deuxième temps : le trait

On peut cerner le dessin d'un trait noir (encre de Chine ou autre) qui servira à délimiter les zones de couleurs.

Il permet un travail propre, et oblige l'enfant à diviser le sujet en taches colorées, lui demandant ainsi un effort d'analyse.

On peut cependant supprimer ce trait si on l'estime par trop artificiel.

3. Troisième temps : la peinture

On peut alors après séchage, colorier à l'aide des teintes pures préparées avant la leçon.

Les couleurs peuvent être mélangées à volonté. Certains mélanges sont moins heureux ; l'expérience-seule peut guider.

Noter cependant que l'on peut foncer les verts en y incorporant du bleu, du noir, du brun ou du rouge, selon les cas.

On les éclaircit à l'aide des différents jaunes ou du blanc.

On fonce le rouge avec du noir ou du brun.

1. Il est important de nettoyer soigneusement les pinceaux après emploi.

2. Remarque : la peinture à base de colle Rémy présente un aspect plus granuleux que celle à base de dextrine ou de gomme.

3. Durée d'exécution : une séance d'une heure et demie est nécessaire.

V. — Sujets possibles

Fleurs d'automne : topinambours, dahlias simples, soleils, chrysanthèmes.

Fruits d'automne : nêfles, noix et coques, marrons et coques, citrouilles, pommes, poires, coings, prunelles, cènelles, églantier, glands.

Feuilles mortes : du jaune au rouge vif.

Légumes d'automne : poireaux, oignons.

Fruits d'hiver : citrons, oranges.

Feuillage d'hiver : houx, gui, sapins et leurs cônes, lierre, aucuba, laurier, fusain.

Des jouets : quilles et boules, banc, etc...

Au printemps : chatons, violettes, jacinthes, bourgeons éclatés, tulipier, pensées, pommier du Japon, jonquilles, primevères, tulipes, muguet, lilas, glycine, cytise, iris, pivoines, fraises, cerises, feuilles diverses, soucis, roses, fleurs des champs, pot de géranium, œillets, glaïeuls, pommes de terre nouvelles.

A l'extérieur : maisons simples, arbres simples, animaux au pré.

Décoration : projets ou décoration murale, la gamme en est indéfinie.

RENÉ LACÔTE,
Instituteur à Nevers.

Libres discussions

PREMIERE ETAPE

Dans la complexité et le nombre des questions qui intéressent les partisans de l'École active, nous avons seulement abordé quelques points : la composition française, la discipline, l'observation, l'individualisation de l'enseignement. Sur ces sujets, nous avons essayé de donner, en plusieurs fois, une série de comptes rendus à l'appui d'une étude de principe, plus théorique (ainsi, après les articles de M^{me} Séclet-Riou, les réalisations de M^{me} Maurette, de M^{lle} L'Hôte, de M^{me} Lacapère, l'étude de M. Guille). Un temps viendra où il sera possible de rechercher tout ce qui est commun à ces réalisations diverses et isolées : une synthèse permettra de fixer quelques principes communs. Ce but n'est pas apparu à tous les lecteurs et il a semblé opportun de le préciser.

Dans un numéro, nous tentons de centrer l'intérêt sur une question : les moyens d'expression, la discipline, les sciences..., mais en apportant aussi de la diversité (certains auraient aimé un numéro consacré à une seule question, il a semblé préférable de varier les études tout en gardant une dominante).

Et après cette première étape, que ferons-nous ? Les projets ne manquent pas : étude pratique des méthodes de lecture, les enquêtes humaines, l'exploitation du texte libre, l'examen des principales disciplines, les activités artistiques... Et, dans tous ces domaines, nous tiendrons compte de l'avis de nos lecteurs qui demandent des suggestions pratiques, des exemples précis, des comptes rendus concrets.

MÉTHODES ACTIVES.

CENTRES DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

La transformation actuelle de notre enseignement, l'introduction dans celui-ci, sur une échelle de plus en plus vaste, des méthodes nouvelles d'éducation, font ressortir, à l'heure actuelle, la nécessité de Centres de documentation.

Si la création de certains de ces centres est récente et présente un intérêt particulier en ce qui concerne l'esprit dans lequel ils ont été constitués, le Musée Pédagogique reste le centre de documentation le plus important en France.

Sa fondation date de 1879. Son but était alors ainsi défini : « Réunir, classer, répertorier les documents officiels et les autres publications de nature à faire connaître la législation et l'administration de l'Instruction publique en France et à l'étranger. »

En 1932, une décision ministérielle a élargi ses services en y instituant le Centre National de Documentation Pédagogique.

Le Musée pédagogique et le Centre comprennent :

1° Des services officiels :

Le plus important est la *bibliothèque*, qui compte 125.000 volumes et de nombreux périodiques. Elle consent des prêts aux membres de l'enseignement public, aux étudiants qui préparent un concours ou un examen en vue de leur entrée dans les cadres de l'enseignement, ainsi qu'aux étrangers présentés par les autorités scolaires de leur pays.

Le *service central des projections lumineuses*, qui comprend, d'une part, la section des vues fixes, dont la création remonte à 1896, et qui groupe environ 500.000 vues fixes (vues accompagnées de notices explicatives), d'autre part, la section des films, créée en 1931.

Le nombre des prêts en ce qui concerne ces derniers passa de 54 en 1921 à plus de 20.000 en 1926. Des dépôts de films départementaux et régionaux ont été constitués avant guerre à peu près sur tout notre territoire.

En outre, il existe au Musée Pédagogique des services divers tels que le service d'études phonographiques, cinématographiques et radiophoniques — le service des expositions scolaires en France et à l'étranger —, le service d'organisation de cours, conférences et congrès pédagogiques.

2° Un ensemble de groupements pédagogiques non officiels, tels que :

le Bureau français de Correspondance Scolaire Internationale;

la Société Française de Pédagogie;

le Groupe Français d'Éducation Nouvelle;

l'Office Central de la Coopération à l'École;

les Amitiés Laïques;

l'Association des professeurs d'enfants arriérés, etc.

A côté de ce grand centre national de documentation, il faut noter la création, très intéressante bien que fort modeste, d'un Centre de Documentation d'Éducation nouvelle dû à l'initiative du Groupe Français d'Éducation nouvelle de Seine-et-Oise (président du Groupe Français : le professeur Paul Langevin).

Ce centre, grâce à l'impulsion de Mme Chenon-Thivet, inspectrice honoraire de l'Enseignement primaire, avait rassemblé, avant guerre, une collection unique de travaux d'élèves exécutés dans des classes qui pratiquaient les nouvelles méthodes d'éducation. Tous les documents recueillis alors ont malheureusement été détruits par l'occupant.

Aujourd'hui, le Centre de Documentation de Seine-et-Oise vient d'ouvrir à nouveau ses portes et présente déjà un certain nombre de documents nouveaux dignes d'intérêt. Installé au premier étage de la Bibliothèque municipale de la ville d'Argenteuil, le Centre de Documentation se propose de grouper non seulement des travaux d'enfants, mais encore :

a) des types de fiches conformes aux

méthodes d'auto-activité, fiches documentaires, fiches de travail individuel, fiches de travail personnel des maîtres;

b) des comptes rendus d'expériences diverses;

c) une documentation concernant l'application des méthodes d'auto-discipline : coopératives scolaires, types de règlements et de déclarations élaborés par les enfants, modes de correspondance avec les familles, graphiques, etc.;

d) des indications bibliographiques concernant les livres, revues, comptes rendus de conférences, congrès, sur le plan national et international.

Le Centre est ouvert à tous : membres de l'enseignement, parents et élèves. Il constitue un lieu de réunion où les maîtres aiment se rencontrer pour y discuter de questions pédagogiques.

Signalons enfin que la maison d'édi-

tion Bourrelier a pris l'initiative d'organiser une bibliothèque composée de livres de pédagogie nouvelle qu'elle met à la disposition du public.

Ceci prouve l'intérêt que l'éducation nouvelle suscite à l'heure actuelle. Cependant, il ne faut pas oublier que la vie de toute institution ne dépend pas seulement de ses organisateurs, mais, en grande partie, de ceux auxquels elle est destinée. Il appartient au public, aux organisations intéressées de vivifier les institutions. La récente exposition de travaux d'enfants, organisée par l'U.S.U. au centre du boulevard Saint-Michel et au Musée Pédagogique, a attiré un nombre considérable d'enfants et de maîtres, ce qui constitue un puissant encouragement.

SUZANNE ROUBAKINE.

Choses d'hier

METHODE NATURELLE

Le candidat au Certificat d'Aptitude pédagogique avait conduit ses élèves en dehors du village, pour leur donner la leçon réglementaire d'éducation physique. Comme il venait d'effectuer un stage, la Commission l'avait suivi de confiance et avec un secret plaisir : l'espoir de voir une belle leçon d'hébertisme en pleine nature, mêlée du désir de quitter pour un temps une salle de classe trop petite où flottait un pénétrant parfum d'écurie.

La colonne d'élèves, qui avait gravi la côte en bon ordre et sans broncher, s'arrête donc au bout d'une dizaine de minutes pour quitter la grand'route : un chemin descendait dans la vallée d'un ruisseau, près de sa source. C'est un endroit bien propice aux ébats; de part et d'autre de l'étroit filet d'eau aux berges légèrement encaissées, la prairie s'étend, verdoyante; à droite, en pente raide, un talus sépare le pré et la route; à gauche, une pente plus douce coupée de paliers, avec des haies et des buissons en touffes, mène à une carrière qui éventre, pour les besoins du cantonnier, la corniche de calcaire bajocien. Déjà, les membres de la Commission louent le jeune maître de son choix : on pourra porter les pierres de la carrière, franchir d'un bond

le ruisseau, ramper sous la haie, grimper le talus raide, lancer des cailloux, courir... et la Commission de s'attendrir en regrettant le temps où les stages n'existaient pas, où l'on faisait une gymnastique austère et mécanique, sans attrait... Mais voici quatre grands élèves qui galopent vers la carrière, tandis que la classe se divise en vagues. Ils reviennent porteurs de gros blocs de calcaire et, suivant les indications du maître, les déposent dans l'herbe pour former les quatre coins d'un rectangle bien géométriquement dessiné. C'est qu'au stage d'éducation physique, on a parlé de plateau et des vagues qui doivent s'y dérouler selon des règles bien établies. Alors, pour le plus grand ébahissement de la commission, le jeune maître, méprisant ruisseau, talus et carrière, a tracé dans la prairie verdoyante un plateau artificiel. Ainsi, il n'est pas gêné par la nature environnante que les malices de l'érosion ont vallonnée et il se sent, dans les limites de ses quatre cailloux, aussi sûr de lui que dans une cour de récréation.

— C'est pourquoi, disait l'Inspecteur en discutant avec les membres de la commission, il faut, bien entendu, faire connaître les techniques, mais il importe surtout de faire comprendre l'esprit...

L'INSPECTEUR EN TOURNÉE.

La réforme de l'enseignement

FAUT-IL RÉFORMER NOTRE ENSEIGNEMENT ?

(suite)

C'est en ce moment même l'extraordinaire sagesse d'un peuple sensibilisé par les deuils et les souffrances, mais qui sait limiter au possible ses revendications immédiates, qui discerne les pièges, qui juge et qui agit avec une grande sûreté et une calme volonté, qui fait preuve d'une étonnante maturité politique inséparable de l'intelligence. L'enseignement institué par la Troisième République, diffusé par notre école publique, a donc une valeur sanctionnée par les faits. Pourquoi alors parler de le réformer ?

Dès avant la guerre, une sorte de malaise avait atteint notre enseignement, une insatisfaction qu'exprimaient dans tous les ordres d'enseignement les maîtres les meilleurs et les plus clairvoyants, ceux qui se faisaient la plus haute idée de leur mission humaine. Des illogismes, d'inutiles complications, d'évidentes injustices apparaissaient de plus en plus clairement aux esprits les moins prévenus. La structure de notre enseignement en était et en est encore la première responsable. Elle résulte en effet d'une succession de mesures, historiquement justifiables, mais qui, prises occasionnellement, excluent l'idée d'un vaste plan d'ensemble logiquement organisé. L'école élémentaire, rendue obligatoire en 1881 et s'adressant aux enfants du peuple, s'est vue doublée par des classes similaires fonctionnant dans les lycées et les collèges et réservées aux enfants de la bourgeoisie. Au-delà de la scolarité obligatoire, les enfants du peuple désireux de continuer à s'instruire trouvèrent un cycle d'études primaires : cours complémentaires, écoles normales, écoles normales supérieures, duquel pratiquement ils ne peuvent sortir. Les diplômes qu'ils obtiennent, quelle qu'en soit la valeur réelle, sont par principe infériorisés par rapport à ceux de l'enseignement secondaire. Les études secondaires qui, malgré un nombre croissant d'exceptions, sont en fait réservées généralement aux enfants de familles aisées, ont pour sanction un diplôme qui, lui, donne accès à un très grand nombre de carrières et à l'enseignement supérieur. Enfin, à cet ensemble peu rationnel s'ajoute l'enseignement technique, plus tardivement organisé, aux origines multiples, qui se développe parallèlement aux enseignements primaires et secondaires au second degré, et même en

certain points à l'enseignement supérieur. Cette structure confuse apparaît de plus en plus comme l'injuste consécration de l'inégalité sociale. Elle heurte au même degré le bon sens et l'esprit de justice. Elle rend impossible une réelle sélection et le dégagement de l'élite véritable, si nécessaire à la vie d'un peuple démocratique. Et c'est pourquoi, dès avant la guerre, une réforme juste et simplificatrice de notre enseignement apparaissait comme nécessaire et urgente à bien des esprits.

La même insatisfaction commençait à s'exprimer à cette époque, concernant la matière de l'enseignement et la manière de le dispenser. L'accumulation des années et des événements, les découvertes de la science, les grands faits de l'histoire, les œuvres artistiques nouvelles et dignes d'être connues, s'ils expriment la marche du temps et l'enrichissement de la culture humaine, ont signifié jusqu'à ce jour alourdissement des programmes, augmentation constante des connaissances réputées indispensables, acquisition du savoir de plus en plus détachée de l'aptitude à la pensée. De là peut-être est né le divorce, si profondément ressenti par les élèves et les maîtres, entre l'école et la vie, le sentiment déprimant que tout l'effort scolaire est orienté vers un savoir sans utilité réelle, destiné à se perdre rapidement, car toute curiosité spontanée, tout désir véritable de science est tari. Ce malaise, ce sentiment profond d'inefficacité, étaient de plus en plus fréquemment exprimés lorsque survint la guerre, puis la défaite.

L'épreuve fut rude pour tous les éducateurs conscients de l'importance de leur action, à tous les degrés. Ce fut le temps où chacun put se demander, parmi les multiples causes de notre désastre, où se situait, comment se délimitait sa propre responsabilité, où tous les maîtres furent conduits à repenser le problème de l'éducation et de la démocratie, du rôle de l'éducateur-citoyen dans la communauté politique, de celui de l'intellectuel dans le plan de l'action. En cette période aride de doute angoissé, pour le passé comme pour l'avenir, se fait jour une certitude. La persécution de l'école publique, sa désorganisation méthodique entreprise par le gouvernement fasciste de Vichy, les attaques injurieuses, les injustes accusations nous sont consolation et espérance. Pour mériter d'un tel gouvernement un tel traitement, l'école était donc dans la bonne voie, celle du ser-

vice du peuple et de la liberté. L'école sut résister aux attaques brutales ou hypocrites, aux calomnies comme aux séductions, et maintenir vivace chez les jeunes le goût de la résistance à l'oppression.

Mais les imperfections de notre enseignement ont subsisté au cours des années de lutte. Elles sont devenues plus sensibles à bien des esprits qui ont longuement réfléchi au rôle de l'éducation dans la cité future. Au malaise vaguement ressenti a succédé une certitude : l'école, en France, ou plus généralement l'éducation, souffre d'une crise d'inadaptation. L'évolution rapide du monde, sous nos yeux, détruit l'illusion reposante sur laquelle des générations ont pu vivre autrefois, d'un monde statique, d'une permanence des institutions. Nous ne pouvons aujourd'hui concevoir la vie que comme un effort incessant d'adaptation, et nous savons que ceux qui n'ont pas en eux assez de dynamisme et de plasticité pour évoluer sont voués à disparaître. L'éducation ne peut donc plus nous apparaître comme un ensemble fixe de règles et de préceptes dont l'application nous assurerait infailliblement le succès, mais bien plutôt comme une recherche permanente pour mettre au service de l'humanité de demain les résultats acquis

dans tous les domaines par l'humanité d'aujourd'hui et d'hier.

La crise politique, économique, sociale, morale, dans laquelle, depuis trente-deux ans, le monde est plongé et dont nous savons bien qu'il n'est pas encore sorti, postule la nécessité de réformes multiples et profondes. La réforme de l'enseignement, si l'éducation a quelque importance pour la formation humaine, doit de toutes venir au premier rang. Pour le monde nouveau où les hommes vivront demain, il nous faut reconstruire notre vieille bâtisse. Tout n'est pas à détruire et rien n'est à dédaigner — car les erreurs et les échecs sont riches d'enseignements autant que les réussites. Mais nous savons que l'heure est maintenant venue de réformer notre enseignement, pour en simplifier et en rationaliser la structure, pour adapter programmes et méthodes aux conceptions actuelles et aux nécessités futures, pour préparer des hommes adaptés aux temps qui vont venir, et qui se caractériseront comme une ère d'abondance et de loisir, de paix et de justice.

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

LE GUIDE DE L'ENSEIGNEMENT

Edition 1946-1947

Les Éditions L.C.B. préparent *Le Guide de l'Enseignement*, recueil de référence de tout ce qui concerne l'enseignement.

On y trouvera : l'architecture et l'installation de l'école, le mobilier et les fournitures scolaires, les ouvrages et le matériel d'enseignement classé par matière et par cours (pour l'enseignement primaire seulement cette année-ci), les journaux pour les enfants et pour la jeunesse, les livres pour enfants, les journaux de l'enseignement, les livres pour les maîtres, l'organisation de l'orientation professionnelle, et des indications sur les professions, l'organisation de l'enseignement en France, la liste des établissements publics et privés et celle des examens et concours, les centres d'éducation et de culture populaire, enfin les associations scolaires et post-scolaires (colonies de vacances, sociétés de sport et de scoutisme, etc.), ainsi que les œuvres intéressantes le personnel enseignant (associations syndicales, pédagogiques, Sociétés de secours mutuels, etc.).

Ainsi trouvera-t-on, dans le *Guide de l'Enseignement*, tous les renseignements souhaitables, et, à défaut, l'adresse exacte à laquelle il faut écrire pour les obtenir. Fort volume de 500 à 1000 pages, format 15 x 24, le *Guide* coûtera de 200 à 300 francs.

En souscription aux Éditions L.C.B., 13, rue des Mathurins, Paris-9^e.

TABLE ANNUELLE (première année)

Présentation de « Méthodes Actives » :

Nos intentions (LE COMITÉ DE RÉDACTION)	I, 4
Pour un renouveau (G. CONDEVAUX)	I, 6
Distinctions préliminaires (A. WEILER)	I, 9

Suggestions :

Classe-promenade historique (M. LOBEROT)	IV, 122
Défense et illustration de la méthode active (F. MORY)	I, 12
Dewey et les méthodes actives (J. SEGUIN)	IV, 115
Discipline et éducation nouvelle (F. SÉCLET-RIOU)	II, 54; III, 83
L'école de vos rêves peut exister (B. PROFIT)	II, 51
Ecole du travail et école active (R. GAL)	V, 147
Éducation nouvelle à l'école : le maître change d'attitude (B. HARVAUX)	I, 11
Pédagogie expérimentale (R. DOTRENS)	I, 16
Place de l'art dans l'éducation (HERBERT READ)	III, 86
Sciences à l'école primaire (H. GUILLARD et R. FAURE)	IV, 120

Expériences et comptes rendus :

Discipline :

Cent petites filles en liberté (E. L'HOTE)	IV, 136
Discipline (S. LACAPÈRE)	V, 150
Responsabilité et civisme (M.-Th. MAURETTE)	II, 58
Self-government à l'école (J. GUILLE)	III, 92

Organisation générale :

Enseignement individuel (GROUPE D'ÉTUDES DE LANGRES)	IV, 124
Expérience de travail par équipes dans une école annexe (NORMALIENNES DE LAON)	III, 94
Premiers essais de méthodes actives à l'école de Gerzat (E. GENDRE)	III, 97

Français :

Autour d'un chante-fable du XII ^e siècle : Aucassin et Nicolette (L. NITRE)	III, 100
Grand jeu sur un thème littéraire (S. POULET)	II, 73
Histoire d'un journal scolaire (G. MUTEL)	I, 31
Imprimerie à l'école et échanges interscolaires (R. et J. MORTREUX)	I, 26
Initiation au français par la méthode Decroly dans une section préparatoire d'Alsace (J. TARIOTE)	V, 157
Marionnette éducative (S. LACAPÈRE)	III, 104
Méthode active en grammaire (M. LIER)	II, 67
Rédaction et liberté d'expression (GROUPE D'ÉTUDES DE LANGRES)	I, 21
Romans collectifs (F. MORY)	II, 63

Histoire :

Document d'histoire à l'école active : Corps municipal urbain au moyen âge (P. MARÉCHAL)	IV, 133
— — — — — Les franchises communales de Chartres (P. MARÉCHAL)	V, 154

Calcul :

Scoutisme, auxiliaire du maître dans l'acquisition des connaissances : le calcul (H. HOUR)	I, 34
Surface du carré (M. LIER)	V, 160

Observation :

Observation dans les petites classes (A. FREYDEIRE)	I, 37; II, 71
Observations de sciences naturelles au cours moyen et supérieur (J. DAUBOIS)	V, 165

Divers :

Dessin à grande échelle et peinture à la colle (R. LACÔTE)	V, 169
Écriture script (L. VÉREL)	I, 39
Pâte de papier (J. LACAPÈRE)	I, 41

Choses d'hier (l'inspecteur en tournée) :

Correction collective	IV, 141
Cerisier fleuri	I, 44
Leçon de morale	II, 76
Méthode naturelle	V, 172
Mots et choses	III, 108

Pour votre bibliothèque :

CLAPARÈDE : <i>Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale</i>	III, 109
DEWEY : <i>Bibliographie</i>	IV, 140
FERRIÈRE : <i>Biographie et bibliographie</i>	I, 46
MENON et LECOTTÉ : <i>Au village de France</i>	II, 78

Libres discussions :

Première étape	V, 170
Point de vue d'un ancien	II, 77
Question préalable	I, 44
Réactions	III, 108

Questions diverses :

Groupes d'éducation nouvelle (S. ROUBAKINE)	IV, 143
Réforme de l'enseignement (F. SÉCLET-RIOU)	IV, 141; V, 173

INITIATION A NOTRE LANGUE

GRAMMAIRE — VOCABULAIRE — ETUDE DE LA PHRASE

par H. MIGNOT

Ce qui caractérise ce Manuel, c'est sa grande simplicité.

Simplicité du fond : Les notions grammaticales sont concentrées d'un bout à l'autre de l'ouvrage autour du nom et du verbe, les premiers termes à faire connaître et les plus accessibles à l'enfant.

La syntaxe est réduite aux éléments indispensables à la toute première initiation orthographique.

Simplicité de la méthode : Elle élimine rigoureusement toute notion abstraite.

Le choix des textes a été fait avec la double intention d'intéresser les enfants et de leur présenter des exemples pris dans des œuvres d'auteurs reconnus, avec une adaptation indispensable qui n'a en rien diminué leur valeur.

Les exercices, sans écarter un premier effort de réflexion élémentaire, mettent en jeu les automatismes indispensables aux premières acquisitions verbales. Leur grand nombre en permet l'utilisation dans le cadre du travail individualisé.

La présentation du livre est attrayante et suggestive : la typographie très claire et facile à lire. Les illustrations en deux tons, dues à une artiste de talent, sont faites à la fois pour charmer l'enfant et pour rendre plus concrets les exercices oraux et écrits.

Toutes les études (trente-quatre leçons correspondant à la scolarité normale annuelle) s'organisent suivant le même schéma sur quatre pages mettant en regard les éléments de travail qui se prêtent un mutuel appui.

Cet ouvrage servira avec bonheur d'initiation à l'enseignement du français et constitue une introduction à l'étude des deux ouvrages de **Notre langue** (cours moyen et classes de fin d'études), qui ont déjà acquis les suffrages des maîtres.

Un volume cartonné : 72 francs.

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