

Centre
Méthode
Pédagogic

N° 7

AVRIL

1947

MÉTHODES ACTIVES

REVUE
DE PÉDAGOGIE PRATIQUE



EDITIONS
BOURRELIER
& C^{IE} PARIS

METHODES ACTIVES

REVUE MENSUELLE DE PEDAGOGIE PRATIQUE

Comité de rédaction

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

Adresser tout ce qui concerne la rédaction de la revue (articles, observations, critiques, etc.), à

F. MORY,

12, cité Hecquet

route de Camberton

à COUTANCES
(Manche)

SOMMAIRE

Les Ecoles actives en Belgique. L'école Decroly : L'Ermitage (suite)	195
Psychologie et éducation, par R. DUTHIL	198
Travail individuel en calcul, par le GROUPE D'ETUDES DE LANGRES . .	201
Libération, par F. MORY	208
La lecture globale	210
La méthode globale, par G. HERRGOTT	211
L'apprentissage de la lecture, par A. MARCHAL	214
Les Marionnettes (suite), par J. et S. LACAPERE	217
Libres discussions	222

EDITIONS BOURRELIER ET C^e, 55, rue Saint-Placide, PARIS

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

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

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

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

LES ECOLES ACTIVES EN BELGIQUE

L'école Decroly : L'Ermitage

(Suite)

L'éducation intellectuelle vise à donner à l'enfant « le goût de connaître et la clef pour apprendre », à former le jugement, la pensée réfléchie. Elle fait appel constamment à l'observation, à l'expérimentation, s'appuie sur les intérêts de l'enfant et son activité personnelle et, par la liberté d'expression, qu'elle préconise, favorise le développement artistique.

« Apprendre à observer avec précision les faits naturels les plus importants, apprendre à tirer de l'observation des concepts généraux, favoriser l'extériorisation de ce que ces concepts déterminent, tels sont les buts fondamentaux de l'école », écrit Decroly.

L'observation est à la base de toute l'éducation decrolyenne. Elle ne consiste pas à « se contenter de lier des choses et des mots seulement » ni à « se limiter à un enseignement dit par l'aspect, qui permet trop aisément de se contenter d'aspects conventionnels, schématiques, figés, non réels, non vivants », mais à mettre l'enfant « en présence immédiate à la fois des choses et de leurs apparences interprétées et aussi des êtres, des événements, des phénomènes, et cela aussi souvent que possible ».

« La classe est un pis-aller, le milieu naturel constitué par une ferme, des champs, des prairies, des animaux à élever, des plantes à semer, à soigner, à récolter, représente le vrai matériel intuitif capable d'éveiller et de stimuler les forces cachées dans l'enfant. Chez la majorité des élèves, l'intérêt latent pour les choses de la nature, êtres et phénomènes, permet d'y trouver une mine inépuisable de sujets capables de servir de prétextes à penser, à parler, à calculer et à décrire de la manière la plus normale et la plus rationnelle. C'est le moyen qu'ont pratiqué les hommes depuis qu'ils sont à la surface du globe, et c'est celui que les adultes, qui sont dans la vie vraie, doivent pratiquer, chaque jour, pour s'adapter et remplir leur tâche sociale.

« Un exercice d'observation avec des animaux empaillés, des plantes desséchées, en dehors de leur cadre, des tableaux ou des dessins, est inopérant parce qu'il ne donne pas à l'esprit l'occasion de recevoir par toutes les voies sensorielles principales, les vrais aspects de la nature, ceux qui sont les plus intéressants et par suite les plus susceptibles d'être conservés.

« On ne peut faire à l'enfant des leçons sur les choses sans que les choses soient présentes, sans que tous les enfants ne les manient, ne les sentent, ne les goûtent, ne fassent sur elles de multiples essais.

« Donc pas d'observation sans objets, sans êtres, sans faits, sans contacts directs avec la réalité; c'est absolument essentiel; le reste est pure perte de temps, gaspillage d'attention, habitude néfaste de se contenter de l'à peu près, de l'incomplet, du truqué, du schéma préparé.

« La classe est partout : à la cuisine, au jardin, au champ, à la ferme, à l'atelier, à l'usine, au magasin, au musée, aux expositions, en excursion et en voyage.

« Le professeur parle peu. Sa devise est : peu de mots, beaucoup de

faits. Il montre, fait observer sur le vif, analyser, manipuler, expérimenter, confectionner, collectionner. Dans les débuts, tout enseignement théorique et même tout enseignement proprement dit est pour ainsi dire banni de l'école (1). »

Le programme decrolyen se fonde sur les intérêts de l'enfant, intérêts qui doivent être considérés par l'éducateur comme des signes révélant des besoins plus profonds dont il devra favoriser l'éclosion.

Il propose à l'enfant **la connaissance de lui-même et celle du milieu où il vit par l'étude de ses « besoins »** qui sont aussi ceux de l'humanité de tous les temps et de tous les lieux :

besoin de se nourrir;

besoin de lutter contre les intempéries;

besoin de se défendre contre ses ennemis;

besoin de travailler solidairement, de se reposer, de se récréer.

Laissons parler Decroly.

« Comment concevoir un programme qui ait une valeur comme initiation au patrimoine intellectuel et moral de l'humanité, qui soit comme un raccourci de l'expérience des hommes et puisse vraiment servir de moyen de culture générale ? »

« Comment agencer un ensemble de matières pouvant servir d'occasion d'enseignement et surtout de moyen pour exercer harmoniquement les diverses facultés de l'enfant tout en le préparant à comprendre les grandes lois de la vie et de la nature, et en mettant à sa portée les richesses scientifiques et artistiques accumulées par les générations qui l'ont précédé ? »

C'est là un problème bien complexe et au sujet duquel il y aura bien des discussions sans doute. Quant à moi, voici comment j'en ai tenté la solution, en m'efforçant de tenir compte de l'état actuel de la science psychologique de l'enfant d'une part, et des nécessités sociales d'autre part.

Je me suis demandé d'abord ce qu'il importait que l'enfant, que tous les enfants de la Belgique et de l'Europe, et du monde entier ne puissent ignorer. Ensuite, je me suis demandé quelles sont les connaissances pour lesquelles l'enfant a le plus d'attraction.

Eh bien! je crois pouvoir dire que **ce qui importe le plus d'être connu par l'enfant, c'est lui-même en tout premier lieu**. Comment il est fait, comment fonctionnent ses organes, à quoi ils servent; comment il mange, respire, dort, travaille, joue; comment agissent ses sens et comment il est défendu par eux; comment remuent ses membres et surtout sa main et quels services ils lui rendent; pourquoi il a faim, soif, sommeil, pourquoi il a peur ou se fâche; quels sont ses défauts ou ses qualités : l'égoïsme, l'orgueil, la jalousie, le désordre, la paresse, l'amour-propre, le courage, la sincérité, la persévérance, la prévoyance, etc.

Bref, les connaissances à mettre en tête dans un programme, ce sont celles que suggérait le « Connais-toi toi-même » des Grecs, mis au fronton de certains de leurs temples.

Après la connaissance de soi-même, il en est une autre qui suit logiquement; **c'est celle du monde, du milieu où vit l'enfant**.

« J'envisage le milieu du seul point de vue de l'enfant, et j'écarte le plus possible ce qui n'a pas de rapport avec sa vie; de plus, je procède par grandes synthèses, très objectives néanmoins, et englobant précisément les activités principales de la vie humaine et sociale.

(1) Causerie du Dr Decroly en octobre 1921, dans **Initiation générale aux idées decrolyennes**, par G. Boon. Edit. Centre National d'Education, Uccle, 1937.

« Ce sont les besoins de l'enfant qui servent de pivot, et tout ce que la société et la nature vivante ou non vivante réalisent pour leur satisfaction, peut être l'objet de connaissance dans la mesure, bien entendu, où le cerveau de l'enfant peut les assimiler.

« Mon but est de créer un lien entre toutes les matières, de les faire converger ou diverger d'un même centre, c'est vers l'enfant que tout se dirige, c'est de l'enfant que tout rayonne, et c'est là le fil d'Ariane qui permet à l'esprit de celui-ci de s'orienter, de se retrouver dans le dédale infini des notions que les siècles ont accumulées. Et ainsi je tiens compte de l'élément affectif primordial, l'intérêt de l'enfant, qui est le levier par excellence (1). »

A « l'Ermitage » s'applique intégralement le programme proposé par le D^r Decroly selon la méthode des « centres d'intérêt » : toutes les activités se groupant autour d'un sujet central (centre d'intérêt) qui correspond à un intérêt dominant.

« Chez les tout-petits (jardin d'enfants), il ne s'agit pas de programme proprement dit, mais d'orientation de l'éducation : les intérêts sont immédiats, fugitifs, dépendent essentiellement des circonstances du moment; les activités doivent découler du fait occasionnel, de l'événement fortuit qui constitue le centre d'intérêt dominant. »

De six à huit ans, le cycle des besoins est parcouru en un an. L'enfant ne peut pas encore comprendre un programme préconçu, mais il doit arriver à le construire lui-même point par point si l'éducateur est suffisamment souple pour tirer parti des intérêts spontanés et des faits de chaque jour. Les enfants grandissent, leurs intérêts sont plus constants, un centre d'intérêt peut les occuper pendant plusieurs jours, quelquefois plusieurs semaines (fruits de l'automne, vêtements, chauffage, jouets, outils, transport, etc.).

Après huit ans, le cycle des besoins est parcouru en quatre ans; toutes les classes traitent le même besoin pendant toute une année, ce qui permet une collaboration entre les différents groupes. Chaque besoin est envisagé au point de vue organisme, animaux, minéraux, végétaux, société, univers dans un ordre variant plus ou moins d'après les nécessités et les ressources de l'année. Les enfants comprennent de mieux en mieux l'utilité d'établir un plan d'étude pour une période plus ou moins longue, d'en discuter avec le professeur et d'en décider avec lui.

« On peut concevoir le programme, écrit Decroly, se répétant tous les ans mais s'amplifiant chaque fois jusqu'à une limite indiquée par le moment où l'enfant comprend les rouages de l'existence et les moyens d'y subvenir. »

Lorsqu'on arrivera à ce moment, le cycle des besoins de l'enfant sera définitivement terminé. Avant cela, on l'abandonnera, peu à peu, à mesure que l'enfant manifestera le désir de s'en écarter, montrant par là que certains rouages deviennent familiers et qu'il est mûr pour une spécialisation plus grande dans tel ou tel domaine. Et ici encore, l'éducateur devra voir et comprendre qu'il faut changer, adapter sans cesse : « Ce qui doit dominer l'enseignement, c'est l'idée d'évolution (2). »

(A suivre.)

Alice CLARET.

(1) *Initiation générale aux idées decrolyennes*, par G. Boon.

(2) *Initiation à la méthode Decroly. Ermitage*, 45, drève des Gendarmes, Uccle-Bruxelles, 1946.

PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Problèmes pédagogiques : L'enfant et le milieu social

Au cours de sa scolarité, l'enfant évolue à la fois dans quatre milieux différents : l'école, la famille, la société des enfants, la société des adultes. Chacun de ces milieux exerce son influence, et la solution de maints problèmes pédagogiques doit être cherchée tantôt dans l'un, tantôt dans l'autre, parfois dans un conflit de ces divers milieux.

Un moyen fort simple d'aborder la question consiste à dresser l'emploi du temps d'un élève depuis son lever jusqu'au coucher et, gardant ce tableau dans l'esprit, d'étudier en détail par l'observation directe ou par des questionnaires l'attitude de cet élève au cours de la journée considérée.

Nous nous bornerons ici à signaler quelques faits généraux et caractéristiques.

Le milieu familial. — Une opinion très répandue s'exprime ainsi « rien ne vaut la famille! » L'observation objective ne la justifie pas toujours.

La famille peut en effet être un milieu pauvre.

Par pauvreté, j'entends d'abord le manque de ressources, d'argent; il en résulte fatalement pour l'enfant des privations diverses qui nuisent à son plein épanouissement tant physique que mental.

Moins soupçonnée et plus néfaste encore est la pauvreté psychologique de certains milieux familiaux même aisés; voici quelques cas :

L'enfant contraint de vivre trop séparé d'autres enfants de son âge : il peut devenir par la suite incapable d'entretenir des rapports sociaux normaux.

L'enfant gâté, lequel devient égoïste, autoritaire et se heurte à la méfiance, à l'hostilité, soit de ses frères et sœurs, soit de ses camarades.

L'enfant qui, spectateur d'un milieu dissolu et désuni, prend ce milieu en horreur et, pour y échapper, tombe dans l'isolement ou le vagabondage. L'enfant victime de l'esprit trop autoritaire ou trop étroit de ses parents, il se décourage ou se révolte à moins qu'à son tour il n'adopte toutes les idées mesquines de son milieu familial.

Comme on le voit par cette énumération très incomplète, il existe bien des familles où l'enfant ne trouve ni les conditions de son plein épanouissement ni ce foyer accueillant qu'ont chanté les poètes; changer de tels milieux est un problème d'éducation, mais cette fois il s'agit de l'éducation des parents. Nous, membres de l'enseignement, nous savons par expérience que les cas d'indiscipline trouvent presque toujours leur cause et leur explication dans un milieu familial inadéquat.

L'école. — À notre tour de nous examiner dans la glace, puisque surtout dans l'école traditionnelle, le « maître » est le centre du milieu scolaire ou bien, par un effort de mémoire, souvenons-nous des maîtres que nous avons eus. L'un rêvait de créer tous ses élèves à son image comme si un exem-

plaire n'était pas suffisant et qu'éduquer voulût dire déformer. Un autre, trop débonnaire, faisait naître autour de lui l'anarchie inféconde. Celui-là avait son « chouchou » objet de l'hostilité des autres élèves et lui-même souvent victime de cette adulation.

Tel autre, trop charmeur, faisait presque exclusivement appel aux sentiments des élèves envers lui; chacun travaillait pour lui faire plaisir et non pour s'intéresser aux tâches scolaires.

Citons encore le maître zélé qui croit ne devoir s'occuper que des bons élèves sans se douter qu'en abandonnant les autres à leur médiocrité, il faillit précisément à sa mission d'éducateur.

Presque aussi néfaste est le maître autoritaire qui stérilise tout autour de lui les esprits et les cœurs afin de régner au milieu du silence.

Le vrai et bon maître sait que son rôle consiste à créer autour des élèves une atmosphère favorable à leur plein développement; il sait qu'il est plus pénible pour lui de vivre et d'enseigner dans un milieu parfois bruyant mais où chacun s'anime, se donne, se révèle.

Il sait aussi que le travail scolaire doit être socialisé si l'école doit préparer l'enfant à la vie en société; aussi encourage-t-il le travail par équipes, le travail en commun au même titre que le travail individuel.

Mieux encore, il sait que la classe est une collectivité, qu'il y naît donc une mentalité collective qu'on ne peut ni ignorer ni impunément refouler. Voilà pourquoi il transformera le plus possible l'école en un foyer social (1), s'il ne le fait pas, cette vie collective des élèves désertera l'école pour la rue.

Le « peuple enfant ». — Qui veut étudier la société infantine doit d'abord distinguer des étapes.

De trois à six ans. — C'est là première enfance. A ces âges, l'enfant s'intéresse surtout aux choses, ses conversations sont en fait des monologues; les groupes, s'ils se forment, sont très petits et peu stables; dépendant des adultes, c'est vers eux de préférence qu'il oriente son esprit et son cœur.

De sept à onze ou douze ans. — Les groupes restent instables, mais s'agrandissent, pouvant exceptionnellement réunir jusqu'à dix enfants; on y aime le jeu, les compétitions, mais on ignore le jeu par équipes; l'intérêt de l'enfant se tourne vers ses camarades de jeu, les parents doivent savoir ne pas s'imposer; à eux d'observer et d'intervenir le moins possible.

De onze à treize ans pour les filles, de douze à quatorze ans pour les garçons, c'est la préadolescence. Les groupes s'élargissent encore, s'organisent, il y a toute une vie collective avec ses secrets, ses aventures, ses chefs. Ceux-ci sont souvent les plus forts, les plus intelligents, les plus « extravertis ». C'est vraiment l'âge de la camaraderie, l'enfant apprend à se conduire normalement avec des enfants du même sexe. Ici encore, n'intervenons que pour éviter les excès et relisons : **La guerre des boutons**, de Pergaud, et **La guerre des mômes**, de Machard, si riches en enseignements.

Entre treize et dix-sept ans (plus près de treize pour les filles, plus près de dix-sept pour les garçons), c'est l'adolescence.

Les groupes sont souvent formés de filles et de garçons, l'esprit de corps y est très fort avec souvent beaucoup de conformisme. Bref, une société assez fermée et que pourtant parents et éducateurs ont intérêt à surveiller d'assez près. Le mieux pour cela est d'encourager à l'école la formation de « clubs » aux objets bien définis mais variés : musique, sports, philatélie, etc. Alors la confiance régnant entre élèves et adultes, ceux-ci gardent un droit de regard et sont même fréquemment consultés.

Les grands. — Chez ceux-ci, de nouvelles préoccupations apparaissent : le métier, l'amour; période d'enthousiasme mais aussi d'entraînement facile; rappelons-nous « les J3 », et avant de critiquer, de condamner, examinons l'exemple qu'apporte à ces jeunes gens la société des adultes.

(1) Cf. Dewey, **Les Ecoles de demain**, chap. VIII (Flammarion).

Influence des adultes. — C'est une question bien peu étudiée que celle de l'influence de la société des adultes sur la société enfantine, et c'est dommage. Nous vivons actuellement dans un monde social et matériel en pleine transformation, que vont devenir nos enfants dans un tel tohu-bohu ?

On possède quelques livres où est décrite l'influence de la guerre sur la vie enfantine, il faudrait étendre ce genre d'enquête et connaître l'influence de la vie des grandes villes, dans les petites villes, dans les campagnes; celle de la profession exercée par les parents : atelier, usine, bureau, etc.; celle de l'église qui peut être si profonde par l'appel au mysticisme et le rôle croissant des patronages.

Si le but réel de l'éducation est de développer l'être humain tout en l'adaptant au milieu social, on voit combien notre information insuffisante peut ici nuire à notre tâche.

Il ne faut pas que nos enfants soit écartelés entre les divers milieux où s'opère leur croissance, à nous donc et aux parents à tout faire pour harmoniser l'influence de ces divers milieux; si nous échouons, les victimes seront d'abord les enfants, ensuite les éducateurs à l'école. Puisque j'ai pris l'habitude de terminer par quelques conseils, en voici deux qui, bien mis en pratique, ne manqueront pas d'être féconds :

1° Lire ou relire Aimé Dupuy : **Un personnage nouveau du roman français : l'Enfant** (1); des chapitres tels que : « L'enfant et l'école », « L'enfant et le milieu religieux », « L'enfant au milieu des enfants », répondent parfaitement aux questions que nous nous sommes posées au cours de cette étude.

2° S'attacher à l'étude systématique de la vie d'un groupe d'enfants en étendant cette enquête aux divers milieux fréquentés par les membres du groupe et en observant en détail les réactions internes et externes des membres de cette petite société enfantine.

(1) Voir nos articles parus dans le **Journal Scolaire** à partir de décembre 1939.

R. DUTHIL,
Ancien Professeur d'Ecole Normale.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'EDUCATION NOUVELLE

Organe de la Ligue internationale
pour l'éducation nouvelle



Numéro spécial (novembre-décembre 1946-janvier 1947) consacré au
CONGRES EUROPEEN D'EDUCATION NOUVELLE
août 1946

**LA REFORME DE L'ENSEIGNEMENT
ET L'EDUCATION NOUVELLE**

Texte intégral des rapports, compte rendu de l'exposition

Le numéro de 116 pages : 100 francs.

Abonnement d'un an à **Pour l'Ere Nouvelle**, donnant droit à ce numéro
sans augmentation de prix : 190 francs.

TRAVAIL INDIVIDUEL EN CALCUL

Les différences individuelles s'observent en calcul plus qu'ailleurs : des enfants comptent avec une rapidité surprenante, d'autres sont d'une désespérante lenteur et font d'autant plus d'erreurs qu'ils vont moins vite : maintenir toute une classe ou toute une section au même rythme de travail est une absurdité. Il faut donner à chacun la possibilité d'aller aussi vite et aussi loin que ses moyens le permettent, aussi la seule solution est-elle d'individualiser l'enseignement.

Il est bien des façons pratiques de résoudre la question : ici une leçon exposée traite la difficulté du jour et le maître donne ensuite une série d'exercices et chacun traite ce qu'il peut dans le temps accordé; ailleurs, un fichier de calcul, qui peut être auto-correctif ou non, fournit des travaux aux élèves, permettant des retours en arrière pour consolider une acquisition mal acquise, là, enfin, un système de tâches remplace l'exposé du maître, ce qui permet une grande souplesse et beaucoup de liberté d'allure aux enfants.

C'est sur cette pratique des tâches individuelles de calcul que nous donnerons quelques détails. Mais qu'on y prenne garde : aucun progrès ne sera réalisé par l'organisation de l'enseignement individuel si on n'y voit qu'un système pratique pour dispenser le maître de faire des exposés oraux, pour distribuer commodément le travail à des sections multiples dans une école de campagne. Ainsi quelques maîtres avaient-ils cru pouvoir simplement inscrire au tableau des titres de leçons et des numéros de problèmes et, bien à tort, estimaient avoir introduit quelque méthode nouvelle dans leur classe. Le progrès commence lorsque l'on substitue à l'exposé du maître une recherche personnelle de l'enfant pour établir les faits, les propriétés, les règles. Encore

faut-il que, dans ce travail, l'enfant soit conduit selon les lois propres de son esprit et de sa logique à s'élever de l'acte à la pensée, ce qui permet encore d'éveiller son intérêt, car agir est l'un de ses besoins fondamentaux et il ne trouve un intérêt que dans la satisfaction d'un besoin. La tâche de travail personnel doit donc proposer à l'enfant une activité pratique qui lui permette d'établir seul les règles qu'on aurait exposées, ou, tout au moins, de se poser un problème, une question, dont il trouvera la solution ou la réponse, à tel endroit qu'on lui indiquera. Car il est bien évident que tout ne doit pas être réinventé et que, souvent, il faudra se contenter de rechercher une solution toute traitée dans les livres, mais l'essentiel est alors d'avoir senti la difficulté, d'avoir échoué à la résoudre, de désirer connaître cette réponse à une inquiétude ainsi éveillée... Un autre danger serait de poser une base pratique de travaux manuels, de pesées, de mesures, de découpages, de constructions, et d'en rester là. Certains maîtres ont parfois méconnu l'esprit des méthodes nouvelles et ont cantonné les enfants dans une activité purement manuelle : entendons-nous, il faut bien commencer par l'action, encore faut-il que ce ne soit pas une fin en soi, mais un simple moyen pour rendre possible et efficace le déclenchement des activités cérébrales, l'acte doit conduire à la pensée et pour des enfants la seule façon profitable et adaptée à leurs moyens est d'agir pour pouvoir penser. Des exemples, mieux que tout, illustreront ces principes, mis en application dans des tâches de calcul pour le cours moyen.

Commençons par la plus simple question, celle de l'organisation de la classe : des fiches ont été préparées, pour chaque semaine, une de calcul, une de géométrie, représentant les deux leçons

habituelles, des feuilles de tâches ou des renvois au livre d'arithmétique dont les exercices correspondants à la leçon.

Dans le programme, on a extrait les notions qui paraissent absolument indispensables, elles forment les fiches obligatoires, une vingtaine pour l'année dans chaque matière. Et encore ces fiches comportent-elles très souvent une partie facultative. Ce qui est strictement obligatoire correspond au travail des élèves les plus lents et les moins doués (anormaux exceptés, bien entendu), la partie facultative de chaque fiche est le complément normal pour un élève moyen, des tâches extraordinaires portant sur les questions délicates sont réservées aux enfants doués et actifs. Par exemple, tous les élèves devront établir la formule qui donne la surface du triangle, ce que permettent quelques pliages simples, la moyenne de la classe apprendra à calculer la hauteur ou la base connaissant la surface et l'une des dimensions, les meilleurs élèves pourront s'exercer à tracer des hauteurs et vérifier qu'on peut choisir n'importe quel côté comme base, ils mesureront les angles au moyen du rapporteur dans des triangles très divers et constateront que la somme des angles donne toujours cent quatre-vingts degrés. Ainsi tient-on compte de la diversité de développement des esprits, les uns se bornant à comprendre la notion indispensable, les autres s'élevant à des considérations plus délicates.

Si la fiche donne la tâche qui doit apprendre à l'élève ce que le maître lui aurait enseigné par sa leçon collective, il faut encore que l'enfant, ayant compris, s'exerce et acquière le mécanisme indispensable. En plus de la tâche, d'autres fiches donnent uniquement des exercices. Ce peut être alors tout simplement le livre d'arithmétique auquel on a déjà souvent renvoyé l'élève pour trouver une définition, l'énoncé d'une règle, une formule que son travail personnel a permis de comprendre. On peut aussi avoir des fiches-exercices; le mieux serait d'établir deux séries de couleur différente, une pour chaque année du cours. Les problèmes y seraient numérotés A, B, C, D, etc., accompagnés d'une mise en garde, d'une explication brève quand c'est utile. Les exercices

étant gradués, le travail est progressif, et, selon ses capacités comme selon son rythme de travail, l'élève va plus ou moins loin. En fin de semaine, il suffit de noter sur le tableau de contrôle, en face du nom de l'élève, et dans le casier réservé à la géométrie par exemple, 18 F (ce qui veut dire l'enfant Un tel a su faire la tâche 18 et les exercices jusqu'à F compris). La semaine suivante, il entamera la tâche 19, à moins qu'il n'ait pas satisfait aux exigences de la fiche 18, auquel cas il devra la continuer. On peut même prévoir des tâches supplémentaires, deuxième édition simplifiée d'une même question, pour les retardés et les élèves peu doués. En deuxième année de cours moyen, la tâche-leçon reste la même avec la partie facultative devenue obligatoire pour tous, mais la tâche-exercice change : certains enfants peuvent aussi être dispensés de recommencer la tâche-leçon à laquelle ils se reportent seulement en cas d'échec dans les exercices. Le contrôle du maître s'exerce à chaque instant : il serait bien imprudent d'attendre le samedi pour regarder toute une série de problèmes où la même erreur se reproduirait et prendrait racine. On peut, tout simplement, donner la réponse des premiers exercices : l'enfant ne montre son travail que s'il a trouvé la réponse correcte, sinon il recommence ou sollicite un conseil.

Un système auto-correctif convient également, mais il est nécessaire qu'un esprit de loyauté règne dans la classe, ce qui dépend essentiellement du milieu, de l'ambiance qu'on a su y créer. Des maîtres, méfiants ou simplement instruits par l'expérience, donnent des réponses partielles, suffisantes pour vérifier l'exactitude d'une réponse, incomplète pour ne pas permettre de la copier (par exemple : prix du terrain, 207.408 francs).

Dans les classes nombreuses, certaines parties des tâches peuvent être faites collectivement, mais il importe alors que les enfants lents ou peu intelligents puissent refaire seuls les travaux pratiques qui doivent permettre de comprendre la question étudiée. Parfois, plusieurs enfants auront intérêt à s'associer en équipes pour réaliser plus commodément des mesures ou des constructions : toutes ces souplesses sont

possibles et, de temps en temps, pour une question délicate, le maître fera un exposé collectif pour présenter, à un groupe d'enfants arrivés au même niveau, une question délicate.

Tout l'horaire de calcul ne sera pas individualisé : il restera du temps libre pour des exercices de calcul rapide, des conversions de système métrique, du calcul numérique en temps mesuré, des révisions indispensables.

Voilà pour l'organisation du travail individuel dans la classe, mais il ne faut pas perdre de vue que la rédaction des tâches et la constitution d'un fichier d'exercices n'est qu'une question matérielle qui ne change rien à l'enseignement s'il n'est pas conçu dans un esprit nouveau. C'est dans la *conception des tâches*, dans la façon de les rédiger qu'on pourra en fondant toute acquisition sur une *activité personnelle* de l'enfant, transformer le calcul en vraie *méthode active*. Des exemples le feront comprendre.

GÉOMÉTRIE

La surface du triangle.

Découpez un rectangle de papier de couleur de 4 sur 7 centimètres. Écrivez quelle est sa surface. Tracez la diagonale et découpez (avec les ciseaux). Quelles figures obtenez-vous ? Placez l'une sur l'autre pour qu'elles se recouvrent exactement. Pouvez-vous deviner quelle est la surface de l'un des triangles ?

Écrivez : la surface du triangle est la moitié de celle du rectangle.

Découpez un autre rectangle de 4 sur 7 centimètres. Découpez-le suivant les droites MA et MB. Retournez les deux petits triangles pour les placer sur le grand de façon à le recouvrir exactement. Quelle est la surface de ce triangle AMB ? Écrivez-le.

Recommencez avec le même rectangle, mais en plaçant le point M' d'une façon différente. Découpez encore suivant M'A et M'B, etc. Quelle est encore la surface du triangle AM'B ?

Mesurez les côtés du triangle AMB dans le premier cas et dans le second (côté AB = ..., côté AM = ..., côté MB = ...). Quel côté n'a pas changé ? C'est la longueur du rectangle que l'on a découpé. Les deux autres côtés ont changé de longueur, mais la surface est la même dans les deux cas ; ils ne servent donc pas à calculer la surface du triangle. Tracez sur chacun des deux triangles la hauteur MH, mesurez-la.

C'est justement l'autre dimension du rectangle. (Et dans le premier triangle découpé au début de la leçon, quelle était la hauteur ? Est-il besoin de la tracer ?)

Dans tous les cas, vous avez constaté que la surface du triangle était la moitié de celle du rectangle qui a une base pour longueur et la hauteur pour largeur.

Vérifiez-le, dessinez à la règle un triangle, n'importe lequel. Tracez la hauteur (à l'équerre). Construisez (toujours à l'équerre) le rectangle qui a cette hauteur pour largeur. Ensuite, découpez-le et assurez-vous qu'il forme bien deux triangles égaux.

Lisez maintenant dans votre livre, p. 00, comment on calcule la surface des triangles ; faites les exercices n°

La surface du cercle.

Tracez au compas un cercle de 30 millimètres de rayon. Découpez-le et collez-le sur un carré de 60 millimètres de côté. Joignez le milieu des côtés du carré. Vous obtenez quatre carrés égaux, chacun ayant pour côté le rayon du cercle.

Écrivez la surface d'un carré en millimètres carrés : $30 \times 30 =$

Ou, en appelant R (rayon) le côté du carré : $R \times R$ ou R^2 .

Laquelle des deux surfaces est la plus grande ? Le cercle ou le grand carré ? Écrivez la surface du grand carré : $4 R^2$.

— Pesez avec précision le cercle découpé dans le contreplaqué, pesez également le carré dont le côté est égal au rayon : vous diviserez ensuite les deux poids pour trouver combien de fois le cercle vaut le carré (...). Évaluez la surface du cercle.

— Tracez sur du papier de couleur un cercle de 30 millimètres de rayon, découpez-le, pliez-le en deux, puis encore en deux et tracez la figure à huit côtés inscrite dans le cercle. Cherchez sa surface (huit triangles égaux). Cette surface est-elle plus grande ou plus petite que celle du cercle ?

— Relevez les trois valeurs trouvées pour la surface du cercle :

1° surface plus petite que ;

2° évaluation ;

3° surface plus grande que.

— Appliquez maintenant la formule que vous ne pouvez pas démontrer, mais que vous pouvez comprendre : surface du cercle : $3,14 \times R \times R$ ou R^2 .

Faites les exercices : livre, p. 00.

Le volume du prisme.

Pour chacun des trois prismes que vous avez construits, faites les opérations suivantes :

— Emplissez bien à bord le prisme avec

du sable (c'est pour cette opération que le couvercle n'avait pas été collé);

— Videz le sable en mesurant son volume en centimètres cubes;

— Notez le nombre de centimètres cubes : c'est le volume du prisme en centimètres cubes;

— Calculez la surface de base en centimètres carrés :

pour le triangle, mesurez exactement la hauteur;

pour l'hexagone, décomposez-le en six triangles ou deux trapèzes et mesurez les dimensions utiles;

pour le trapèze, mesurez la hauteur;

— Multipliez la surface de base en centimètres carrés par la hauteur du prisme en centimètres.

Comparez votre réponse avec le nombre obtenu en mesurant le sable contenu dans les prismes.

Si les résultats ne sont pas exactement semblables, dites quelles sont les causes d'erreurs possibles.

Écrivez maintenant la règle suivie pour calculer les volumes de prismes droits.

ARITHMÉTIQUE

Divisibilité par trois.

Préparez un carré de cent cases (voir fiche n° 7), mais n'y inscrivez que les nombres 1 à 60, pour commencer. Les autres cases resteront provisoirement en blanc.

Parmi les nombres inscrits dans les cases, cherchez ceux qui sont divisibles par trois : vous connaissez tous ceux, déjà, de la suite : 3, 6, 9, 12... Quand vous ne savez plus, faites la division pour savoir s'il y a un reste. Au crayon de couleur, hachurez les cases qui contiennent un nombre divisible par trois.

Regardez maintenant votre tableau; que remarquez-vous ? Les cases hachurées sont-elles placées au hasard ? Faites des remarques sur leur disposition :

- dans les rangées horizontales;
- dans les rangées verticales.

Voyez-vous un alignement régulier en oblique sur le tableau ?

En vous aidant des remarques que vous avez faites, hachurez à l'avance les carreaux où doivent s'inscrire les nombres divisibles par trois (entre 61 et 100).

Écrivez ensuite les nombres de 61 à 100, vérifiez enfin que les nombres écrits dans les cases hachurées sont bien divisibles par trois (faites la division, le reste doit être zéro).

Il faut trouver une règle simple pour reconnaître qu'un nombre est divisible par trois, sans être obligé de faire la division : peut-on se fier au dernier chiffre comme

pour la divisibilité par deux et cinq ? Regardons.

Par quels chiffres se terminent les nombres divisibles par trois ? Relevez, par exemple, en suivant un alignement oblique, tous les nombres qui vont de 9 à 81, soulignez le dernier chiffre, que remarquez-vous ? Peut-on en tirer une règle ?

Il faut donc chercher autre chose : prenez au hasard cinq nombres divisibles par trois dans le tableau, faites la somme des chiffres (par exemple 81, on dit : 8 et 1... 9, en divisant 9 par 3, le reste est zéro, et, en divisant 81 par 3, le reste est zéro également). Pour les nombres choisis, divisez le nombre par trois, divisez ensuite la somme des chiffres par trois : le reste est le même (toujours zéro).

Lisez dans votre livre la règle pour reconnaître si un nombre est divisible par trois, p. 00.

Poids par unité de volume.

Emplissez de sable sec un décimètre cube, pesez-le, écrivez en kilos le poids du décimètre cube de sable.

Écrivez en kilos le poids du mètre cube de sable, écrivez ce poids en tonnes; cherchez ensuite quel est en grammes le poids du décimètre cube de sable, écrivez ensuite en grammes le poids du centimètre cube.

Emplissez ensuite le décimètre cube de sciure de bois. Pesez.

Écrivez le poids du centimètre cube, du décimètre cube, du mètre cube de sciure (en grammes, en kilos, en tonnes). Cherchez maintenant le poids du décimètre cube de limaille de fer (vous n'avez sans doute pas assez de limaille pour remplir le décimètre cube, alors, pesez une petite quantité connue de limaille : cinq centimètres cubes par exemple, et faites le calcul). Écrivez de même le poids en grammes, en kilos, en tonnes, du centimètre cube, du décimètre cube, du mètre cube.

Vous connaissez le poids du litre d'eau. Écrivez en grammes, en kilos, en tonnes, le poids de : un centimètre cube, un décimètre cube, un mètre cube d'eau.

Faites un tableau du poids par unité de volume :

Corps pesé	en grammes par cm. ³	en kilos par dm. ³	en tonnes par m. ³
------------	---------------------------------	-------------------------------	-------------------------------

(Ranger les corps pesés en commençant par le plus léger.)

Expliquer pourquoi les nombres d'une même rangée horizontale sont les mêmes (combien y a-t-il de centimètres cubes dans un décimètre cube et combien de grammes dans un kilo ?).

Qu'appelle-t-on poids spécifique ? (Cherchez dans le livre, p. 00.)

La fontaine ou le robinet coule...

Pesez un récipient vide (seau, broc, lessiveuse...) et emplissez-le à la fontaine ou au robinet en laissant couler l'eau pendant un nombre de secondes que vous mesurerez. Pesez le récipient plein : quel est le poids de l'eau ? quel est le volume de cette eau ? Calculez le débit de la fontaine ou du robinet en litres par minute, en litres par seconde, en litres par heure, en mètres cubes par heure.

Connaissant le volume du broc, le débit de la fontaine, le temps nécessaire pour remplir le broc, écrivez avec les nombres utiles les trois énoncés de problèmes qui peuvent se poser.

Dans tous ces exemples tirés de fiches de travail récemment composées pour le *Groupe d'Etude de Langres*, on remarquera la base pratique d'acquisition des notions, l'appel à l'observation, à la constatation personnelle. Il ne s'agit pas pour le maître de manipuler devant une classe attentive et passive : chacun fait pour lui-même toutes les mesures, toutes les constructions ; chacun, à sa propre vitesse d'assimilation, franchit les étapes qui conduisent de l'action à la pensée. En même temps cette activité indispensable à l'assimilation profonde des connaissances est un besoin de l'enfant et il trouve à la satisfaire une évidente satisfaction, une source de joie, ce qui favorise son effort et rend fécond son travail.

Les élèves mieux doués s'élèveront à des notions plus abstraites mais toujours établies sur le solide terrain de l'observation. La traduction des réalités pratiques par des graphiques sera souvent réservée à des tâches facultatives, c'est pour un enfant intelligent un exercice précieux et une excellente habitude mathématique.

Le graphique de l'automobile. — Sur deux axes rectangulaires, indiquez verticalement les distances parcourues (en kilomètres : un centimètre ou un carreau pour vingt-cinq kilomètres), horizontalement les temps (en heures : un centimètre ou un carreau pour une demi-heure) :

— Une automobile roule régulièrement et parcourt 75 kilomètres en 1 heure. Tracez le graphique de sa marche pendant 3 heures, prolongez la droite obtenue. Lisez sur le graphique les réponses aux questions :

— Où est l'automobile 4 h. $\frac{1}{2}$ après son départ ? 5 heures après son départ ? 6 h. $\frac{1}{2}$... ?

— Elle est partie à 8 heures du matin, quelle heure est-il quand l'auto est à 125 kilomètres du point de départ, à 225 kilomètres, à 375 kilomètres ?

Sur le même graphique, indiquez la marche d'un cycliste qui parcourt 25 kilomètres en une heure, puis d'une automobile rapide qui fait 100 kilomètres à l'heure, puis d'un avion dont la vitesse est 275 kilomètres à l'heure.

Tracez chaque droite d'une couleur différente, indiquez au long de la droite de quel moyen de locomotion il s'agit : que remarquez-vous en observant l'inclinaison des droites ?

Composer un énoncé de problème est une tâche difficile qui suppose déjà une maîtrise de la question posée. Les tâches demandent souvent aux enfants de s'y essayer ; la plupart des questions du cours moyen reviennent à considérer trois nombres : deux facteurs et leur produit. Il suffit de donner deux de ces nombres pour connaître le troisième : cette recherche est l'objet de très nombreux problèmes.

L'avion. — Un avion vole très régulièrement et parcourt 360 kilomètres par heure. Représentez sa marche par un graphique (échelle : un centimètre pour 100 kilomètres).

Chemin parcouru au bout d'une heure :

Au bout de deux heures :

Au bout de trois heures :

Etc.

Avec ces trois nombres : distance parcourue, durée du vol, distance en kilomètres par heure, quels problèmes peuvent se poser ? Par exemple, faites trois énoncés avec les nombres 1440, 4 et 360 (en utilisant deux des nombres pour faire trouver le troisième).

Comment appelez-vous le nombre qui mesure le chemin parcouru dans l'unité de temps ? c'est-la ... de l'avion.

Écrivez la vitesse de l'avion en kilomètres par heure, transformez en mètres par heure, puis par seconde (combien de secondes dans une heure ?).

Le billet de chemin de fer. — L'employé vous donne au guichet un billet aller pour la ville voisine et vous dit le prix à payer. Ce prix comprend un droit de timbre (comme pour les paiements), retirez-le du prix du billet et il reste le prix du transport. A la gare, vous pouvez savoir le prix du kilomètre en troisième classe, le nombre de kilomètres à parcourir (sur les affiches horaires). Avec ces trois données, composez l'énoncé de trois problèmes (prix du billet, prix par kilomètre et nombre de kilomètres).

Dans les exercices, il est souvent possible de prendre les données autour de soi, de façon à faire de vrais problèmes : la classe-promenade a permis lors d'une visite à la ferme, à l'usine, au moulin, de relever des nombres; avec les renseignements recueillis, on fera des calculs réels (voir dans *Méthodes Actives*, n° 4, 1946 : la visite de la Tuilerie). Des chiffres des livres restent morts; ce sont, au moins pour les mauvais élèves, des grandeurs vides de sens avec lesquelles on jongle au hasard (combien d'enfants ne réagissent pas devant un énoncé, puis font par routine les mêmes opérations que dans le problème précédent au petit bonheur; si la division ne « tombe pas juste », ils essaieront une multiplication, et dans tout cela, la pensée est absente). Que les prix dont on se servira soient les prix réels pratiqués actuellement dans les boutiques et les magasins, prix relevés par l'enfant lui-même, aussitôt ces chiffres prennent un sens précis et les données du problème ne s'ordonnent plus au hasard d'une pensée absente : l'enfant réalise l'énoncé. Il est très facile de trouver de nombreux exemples de semblables données recueillies par les enfants, utilisées en classe dans les problèmes. On objectera peut-être, dans les classes nombreuses, le mal que donne la correction; le remède est facile : qu'on se mette d'accord, au début de la semaine, sur les chiffres à adopter et, les différences étant généralement faibles, les données garderont toute leur valeur concrète et la correction sera simplifiée. Voici, cueillies au hasard dans les tâches, des questions invitant l'enfant à se renseigner :

La pelote de ficelle. — Renseignez-vous sur le prix auquel est vendue une pelote de ficelle. Comment faire pour savoir à quel prix revient le mètre de ficelle ? Faites la mesure dont vous avez besoin. Rédigez trois énoncés de problèmes relatifs à cette pelote (prix du mètre, nombre de mètres, prix de la pelote).

— Connaissez-vous des marchandises qui se vendent au mètre ? Relevez des prix de tissus, de rubans. Renseignez-vous sur ce qu'on appelle une pièce d'étoffe, sur les largeurs courantes des étoffes. A l'aide des renseignements recueillis, rédigez trois énoncés de problèmes différents où il s'agira de trouver le prix du mètre.

Le tonneau de vin. — Renseignez-vous

sur la contenance en litres d'un pièce de vin, sur le prix du litre de vin acheté au détail.

On achète une pièce de vin : que peut-on se demander ? Rédigez les trois énoncés de problèmes possibles.

Quel est le prix d'autres marchandises qui se vendent au litre (huile, vinaigre, eau de Javel, eau minérale, essence), au double (double décalitre) (noix, pommes, haricots secs, etc.), à l'hectolitre (vin...). Préparez avec les renseignements recueillis au moins trois énoncés de problèmes différents où il faudra trouver le prix de l'unité (prix du litre d'huile, du double de noix, etc.). Exercices n°

Les vitesses. — Renseignez-vous sur différentes vitesses :

Un homme à pied (des soldats sur la route) : kilomètres à l'heure.

Un cycliste bien entraîné : kilomètres à l'heure.

Une voiture automobile de série :

Une voiture automobile de course (relevez un record récent).

Un bateau (cargo, transatlantique, record de la traversée Europe-Amérique).

Un avion (record actuel).

Vitesse du son (en mètres par seconde).

Vitesse de la lumière (en kilomètres par seconde).

Cette préparation peut paraître lente. En fin de compte, dira-t-on, l'enfant prend une arithmétique et fait les problèmes qu'on lui propose car, bien entendu, le maître ne va pas passer son temps à construire des énoncés avec des données mobiles qui changent chaque année et si on commence par des mesures et des travaux pratiques, si on continue par des exercices bâtis avec les données prises dans la vie courante, on aboutit toujours aux problèmes du livre ou du fichier de calcul acheté tout fait. La grande différence est qu'alors, et alors seulement, l'enfant sait faire les problèmes parce qu'il est passé par les étapes indispensables, parce qu'il a accordé son attention et que les choses ont pris un sens pour lui. Le temps passé à franchir les étapes, en assurant l'assimilation, permet ensuite d'aller vite, de résoudre rapidement de nombreux problèmes sur lesquels on aurait sans cela traîné et l'on a pu faire l'économie de criaileries, de coups de règle sur le bureau, d'imprécations et de colères. De plus, chaque élève a été constamment occupé, est allé aussi loin qu'il a voulu : dans une classe de cours moyen, cette

année, plusieurs élèves avaient déjà fait et fort convenablement quinze tâches hebdomadaires, en moins de dix semaines, d'autres n'en étaient qu'à cinq : que serait-il arrivé si on avait contraint les enfants à travailler ensemble, dans le cadre de la classe collective ? Les lambins n'auraient rien compris et tout serait à reprendre ; les « surnormaux » auraient perdu leur temps à attendre les moyens. L'organisation du travail individuel permet de suivre le rythme moyen pour l'ensemble d'une section, d'exiger un minimum de travail, lent mais sûr, des retardés et des mal doués et aussi de donner sa pâture à l'élite : chacun travaille selon son rythme et aussi selon ses capacités, on ne peut pas espérer de meilleur rendement. Et dans une classe où le système individuel se généralise, l'enfant disposant chaque semaine de plusieurs tâches, peut aussi organiser son travail, choisir ses occupations, changer d'exercice à son gré : liberté et initiative qui lui conviennent, facilitent son effort et lui plaisent.

Une objection est faite souvent : dans ces systèmes de tâches individuelles, où l'on emploie des méthodes actives de travail personnel, l'étude du sujet choisi pour la semaine est cependant imposée à l'enfant et n'est pas en rapport avec son intérêt. Et l'on cite, chez les partisans du texte libre et de l'imprimerie à l'école, des exemples de problèmes qui surgissent de l'étude du texte adopté, de l'exploitation du « complexe d'intérêt » ; mais le jour où le texte élu raconte le sort d'un gâteau à la crème, faudra-t-il pour respecter l'intérêt de

l'enfant calculer des prix de revient de recettes de pâtisserie ? N'importe quel système a ses défauts : s'il arrive que le calcul s'harmonise parfaitement avec le sujet du texte libre choisi et imprimé, tant mieux, mais ce sera rare et après tout, ce texte qui a obtenu *n* voix n'intéressait vraiment à fond que son auteur, plaisait encore à quelques électeurs, mais tous les autres dont les voix se sont comptées ailleurs ? Le centre d'intérêt decrolyen fondé sur l'étude d'un besoin essentiel de l'enfant, se prête souvent à l'extension au calcul des questions abordées ailleurs, mais il arrive aussi que le lien entre l'étude entreprise et l'intérêt profond de l'enfant ou sa préoccupation du moment soit assez léger. Et puis, faut-il toujours suivre l'intérêt fugitif et versatile de l'enfant ou, tout en faisant la plus grande place possible aux lois psychologiques qui régissent son activité scolaire, faut-il orienter son intérêt vers des sujets scolaires en usant d'artifices (qui sont le recours à l'activité, la liberté partielle et l'initiative) qu'accorde le travail individuel ? Ce dernier, méthodique et rationnel, a de plus le mérite de suivre une sage progression, de respecter les programmes et, en gros, les horaires : c'est une solution administrativement acceptable, une étape seulement dans la voie de l'éducation nouvelle, mais un progrès important qui non seulement donne un bon rendement, mais encore transforme radicalement l'ambiance de la classe.

GRUPE D'ÉTUDES
DE LANGRES.

LIBÉRATION...

Comment une fillette a été guérie de la peur

On dit que le texte libre est, pour l'enfant, une *libération* : mais, souvent, l'enfant écrit un texte parce qu'on lui en a donné l'habitude, parce qu'il sera peut-être choisi et imprimé, parce que les échanges interscolaires « motivent » son texte. Parfois, il arrive qu'un texte soit vraiment une libération. Voici l'exemple d'un dessin

et d'un texte où l'enfant se libère d'une crainte qui aurait pu le paralyser, nuire à l'équilibre de son caractère et changer son comportement scolaire.

TEXTE. — *J'ai fait une image : c'est une petite fille qui va à l'école et qui a vu un serpent; elle s'est mise à pleurer, alors le serpent s'est sauvé, mais l'autre serpent est venu et il s'est enroulé autour de sa jambe; alors elle a pleuré de plus belle, elle a remué et il l'a mordue. Pauvre petite fille!*



J.D.
7 ans

J'ai fait une image; c'est

COMMENTAIRE. — Quelques jours plus tôt, un chien a mordu cruellement l'institutrice à la cheville. Gros émoi dans le village et dans la classe, où la maîtresse a raconté l'accident et dit que si elle avait remué au lieu de rester calme, elle aurait eu la cheville emportée et serait restée estropiée pour le restant de ses jours. Bien des textes libres, dans la classe, ont donné une version et des réflexions relatives à l'accident. La petite J. D., éveillée et sensible, a transposé l'accident de sa maîtresse : son texte et son dessin traduisent ses craintes, et le serpent, autre bête dangereuse, remplace le chien qu'elle ne nomme pas. Que ferait-elle si elle rencontrait l'animal en venant en classe? Elle pleurerait (les larmes coulent abondam-

ment, sur le dessin); réussirait-elle à apitoyer par ses larmes? Et s'il venait un deuxième animal? Et aurait-elle la force de ne pas remuer? Dans le texte, le serpent mord la fillette après s'être enroulé autour de sa jambe...

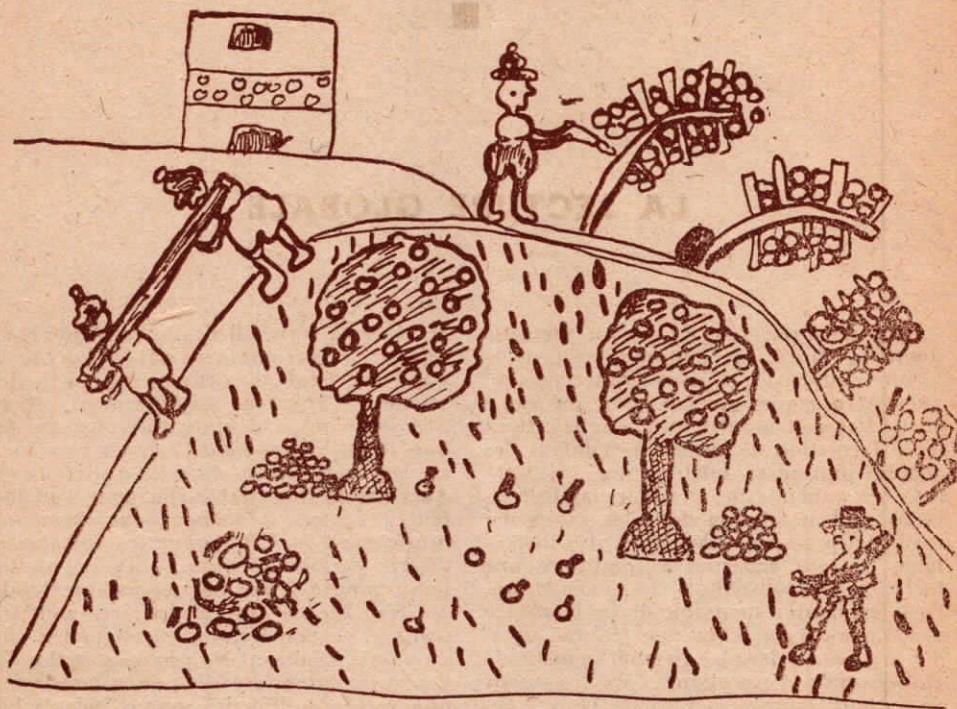
M^{me} A. Hauser, secrétaire du groupe adlérien à Paris, ayant pris connaissance de ce dessin et du texte, a bien voulu nous adresser quelques conseils, aussitôt communiqués à l'institutrice de la classe :

« Les dessins libres, comme les rêves, sont imprégnés de souvenirs récents qui se rattachent généralement à des impressions plus profondes, dont l'enfant cherche à se libérer. Il s'agit dans ce cas, comme dans la plupart, d'une peur, et je crois que l'enfant aimerait qu'on cherche avec elle

l'origine de cette peur pour la faire disparaître. Comme l'enfant qui a peur du loup-garou et qui ne se calme que lorsque sa mère ou la personne en qui il a confiance lui a expliqué qu'il n'existait pas, cette petite aimerait une explication et un réconfort... Le serpent est le symbole de l'objet de sa peur. Est-ce une personne de son entourage dont elle craint la méchanceté à son égard ? A-t-elle peur de certaines questions d'ordre sexuel ? Tout cela serait à rechercher avec elle dans une conversation libre, sans question précise. En tout cas, ce dessin a sûrement été pour elle une première *souape d'échappement* et, sans aucun doute, elle recherchera d'autres moyens de libération jusqu'à ce qu'elle reçoive une réponse qui la satisfasse. »

La maîtresse de la classe est alertée au sujet de cette fillette, élève sensible, à l'imagination riche, très douée du point de vue

scolaire. Les commentaires précédents lui ont donné à réfléchir et elle guette une occasion de parler librement avec l'enfant. Justement, quelques jours plus tard, J. D. fait un nouveau dessin libre (elle est la seule de la classe à faire des dessins expressifs sur le thème de la peur). Cette fois, il s'agit de voleurs de pommes, mais aucun texte n'accompagne le dessin. L'institutrice saisit, dans la semaine, une occasion de parler avec l'enfant, qui finit par avouer sa peur : dans l'année, un très riche commerçant des environs a été attaqué par des bandits masqués, la fillette en a été d'autant plus frappée que des voisins, pour des raisons identiques, craignent les voleurs à mitraillettes et parlent souvent de leurs craintes (sur le dessin, le voleur de droite surveille, la mitraillette à l'épaule). Peu de temps après la conversation où l'enfant s'est livrée, elle écrit le texte libre suivant :



Texte libre
Je n'ai pas rien, que peur des serpents

« Je n'ai pas rien que peur des serpents, j'ai peur des voleurs, parce qu'ils volent chez les gens : de l'argent, du linge, des chemises d'homme, des bérêts, du sucre,

du lard, des services en verre, et puis, ils tuent, des fois, les gens.

« C'est ma tante Marguerite des Chavannes qui m'a fait peur, elle racontait qu'il y

avait un homme qui avait égorgé sa femme parce qu'il était fou. Sur mon dessin, c'est des voleurs qui volent des pommes et ils prennent les troncs pour faire du feu.

« Mais quand j'ai montré mon image à la demoiselle, elle m'a dit qu'il ne fallait pas avoir peur des voleurs, qu'ils n'allaient pas chez ceux qui avaient des petits enfants et qui ne touchaient que la paye d'ouvrier; alors, maintenant, je n'ai plus peur des voleurs : ils ne vont que chez les riches; Mademoiselle m'a dit aussi qu'il ne fallait pas avoir peur des serpents parce qu'il n'y en a pas ici : c'est plutôt eux qui ont peur de nous, ils se sauvent vite dans l'herbe quand ils nous voient. Les fous on les enferme au bain, comme Chéri-Bibi que j'ai vu au cinéma. » J. D.

Dans ce texte passent, avec les échos de l'entretien entre J. D. et la maîtresse de la classe, tous les motifs de peur (les voleurs, les serpents, les fous et même le souvenir de Chéri-Bibi, et les images du bain confondu avec l'asile). Après quoi, l'institutrice peut écrire que la fillette est redevenue normale et n'a plus peur (elle ne voulait plus traverser l'insignifiant bosquet qui coupait le chemin de la maison à l'école, elle pleurait souvent à l'école et craignait toujours que ses voisins ne lui dérobaient quelque affaire scolaire).

F. MORY.

LA LECTURE GLOBALE

Nous nous réservons de revenir sur cette question capitale de l'apprentissage de la lecture : aujourd'hui, nous donnerons simplement quelques aperçus, l'un théorique où G. Herrgott montre qu'il s'agit surtout de la formation de l'esprit de l'enfant, les autres, pratiques, relatent des expériences. Les ennemis de la lecture globale — et ils sont nombreux dans les rangs des instituteurs comme dans ceux des inspecteurs — sont acharnés à combattre une méthode que souvent ils connaissent mal, ils la rendent responsable de la décadence de l'orthographe chez nos élèves (décadence générale dans un pays où la méthode globale reste l'exception!), ils l'accusent de lenteur (comme si l'intérêt était d'apprendre vite à annoncer au lieu d'apprendre lentement à bien lire!), ils la concèdent tout au plus pour les enfants exceptionnellement doués (et on l'emploie dans les classes de perfectionnement!).

C'est ainsi que M. Lhotte termine un article (Les méthodes actives et l'exercice d'observation) par ces mots : « Et ne donnez pas à croire que la formation d'un esprit résulte de la manière dont il a acquis le b a ba ou qu'il a tracé ses premiers bâtons. » C'est ainsi encore que

M. Leclercq écrit ailleurs (« Pour une réaction ») : « Sans doute ne sait-il plus lire (il s'agit de l'enfant victime des méthodes actives). L'effort de déchiffrement, effort libérateur qu'on a voulu lui éviter au début, il doit maintenant l'exercer sans cesse en présence de n'importe quelle page. Aussi la lecture reste-t-elle pour l'adolescent ce qu'est le solfège pour l'apprenti musicien : il la fuit comme trop pénible et déserte les bibliothèques... » De telles citations, preuve d'une méconnaissance totale des résultats de l'expérience, irriteront les maîtres et soulèveront l'indignation de ceux qui, délaissant les procédés faciles du b a ba, acceptent avec élan et enthousiasme une méthode difficile, source inépuisable de peines, mais aussi de joies et de satisfactions... A ceux-là, M^{me} G. Herrgott apportera le réconfort d'une pensée nourrie par l'enquête et l'expérience, appuyée sur des travaux sérieux et des recherches précises, contre quoi ne peuvent rien des opinions rétrogrades formulées a priori, M^{me} Marchal appuiera de sa personnelle expérience les résultats exposés et, dans le prochain numéro, M^{me} L. Vincent dira comment elle a conçu l'enseignement de la lecture.

LA MÉTHODE GLOBALE

L'apprentissage de la lecture par la méthode globale mise en valeur par le D^r Decroly s'appuie sur des bases psychologiques si solides et se déroule suivant une marche si conforme au développement de l'enfant, que ceux qui l'ont vraiment pratiqué ne peuvent que déplorer qu'il y ait encore si peu d'enfants qui en bénéficient.

Pourquoi cette méthode s'est-elle si peu répandue et pourquoi a-t-elle été si souvent déformée ou abandonnée ? Les raisons m'en sont apparues de plus en plus nettement au cours de mon expérience personnelle à l'École Nouvelle de Strasbourg, de 1932 à 1939, puis dans les recherches faites spécialement sur ce sujet, en 1945-1946, pour le Centre de Recherches et d'Études pédagogiques. D'une part, chaque fois que cette méthode n'est considérée que comme un procédé, elle perd son véritable caractère de démarche se dégageant du développement spontané de l'enfant; d'autre part, l'acquisition de la lecture ne se place pas sous l'angle où elle doit l'être.

La méthode globale n'est pas un simple procédé, c'est-à-dire qu'il ne faut pas se borner à y voir un mode d'acquisition qui part de l'ensemble de la phrase pour aboutir aux éléments. Comme toute réelle méthode active, elle demande un renversement des conceptions habituelles de l'enseignement; ce n'est plus l'adulte qui, au moyen de présentations plus ou moins heureuses, s'ingénie à faire acquérir à l'enfant le mécanisme de la lecture, mais l'enfant qui, par ses propres forces, fait la conquête du langage écrit comme il a fait celle du langage parlé. Tant que l'éducateur ne concevra pas le problème ainsi, il méconnaîtra et faussera la méthode globale. C'est ainsi que ceux qui admettaient la fonction de globalisation sans l'approfondir, ont fait fausse route. Ils ont cru que le tout était de faire acquérir à l'enfant un certain nombre de phrases choisies de telle manière que certains mots s'y retrouvent plusieurs fois, ce qui permet d'amener plus ou moins habilement la décomposition de ces phrases en mots et, par suite, la composition de nouvelles phrases avec les mots connus. Puis l'on décide qu'il est temps de passer à une décomposi-

tion encore plus poussée et de découper les mots en syllabes. La reconstitution des mots à l'aide de syllabes familiarise les enfants avec celles-ci et il est alors prêt à déchiffrer n'importe quel texte. Ce processus n'est pas contraire à la méthode globale, mais, imposé à l'enfant au lieu de venir de lui, il perd toute sa valeur éducative. Les trois stades : perception globale, décomposition ou analyse, recomposition ou synthèse, ont bien été passés dans l'ordre normal, mais sans qu'on se soit inquiété de savoir si l'enfant y était prêt. Le souci primordial n'est pas alors d'aider l'enfant dans son travail personnel de recherche de la clef du langage écrit, mais de mener à bien un procédé. Celui-ci subit les fluctuations des conceptions personnelles des éducateurs et l'accent est mis tantôt sur l'un, tantôt sur l'autre des trois stades. Il arrive même que l'on ne s'aperçoive pas de ce qu'il y a d'anormal à vouloir faire repasser l'enfant par les trois stades chaque semaine, comme s'il ne s'agissait pas d'une évolution unique et continue. On aboutit ainsi aux méthodes mixtes qui sont toutes des procédés. Ces adaptations ont aussi été influencées par une mauvaise conception de l'analyse. L'adulte familiarisé avec l'analyse dans le mécanisme de la lecture, n'a pas la patience de laisser l'enfant y arriver de lui-même, il la lui impose et l'empêche de faire le travail d'élaboration conforme à son développement, bien plus enrichissant. C'est plus rapide dans certains cas, mais moins fructueux pour la formation générale de l'enfant. Au lieu de reconnaître que le sens du texte est le moteur de la recherche, parce que lié à l'intérêt et à l'affectivité, on commet l'erreur d'attirer artificiellement l'attention de l'enfant sur les signes.

L'observation des enfants a conduit les promoteurs de la méthode globale à faire des constatations que chacun de nous peut reprendre, on se convaincra ainsi que le mode d'acquisition du langage écrit doit se calquer sur celui du langage parlé.

La mère ne s'ingénie pas à apprendre à parler à son enfant en lui imposant

de passer par des exercices déterminés. Elle accompagne de commentaires les soins et les caresses qu'elle lui prodigue. L'enfant s'est trouvé dès son plus jeune âge devant la complexité du langage et c'est de lui-même qu'il est arrivé à mettre de l'ordre dans ce chaos et à conquérir la maîtrise de ce moyen merveilleux de communication : la parole. C'est l'enfant qui fait ce travail, mais les conditions dans lesquelles il le fait lui sont plus ou moins favorables. Les enfants élevés dans certaines pouponnières où ils sont privés d'une affection qui s'adresse à eux personnellement parlent souvent plus tard. L'enfant apprend d'autant mieux à parler qu'il s'épanouit normalement, qu'il se trouve en sécurité, heureux. Il se mêle aux activités qui accompagnent les phrases qu'il entend, il exécute les ordres qui lui sont donnés, il veut préciser l'expression de ses désirs pour qu'ils soient satisfaits, il veut communiquer sa joie parce qu'elle est expansive, il aime qu'on explique ce que l'on fait devant lui. Si les personnes de son entourage ne font pas l'erreur de le noyer dans un flot de paroles ou d'employer avec lui un *idiome bébé*, mais s'adressent à lui dans une langue sobre et correcte, à sa portée, empreinte de sympathie et de respect à son égard, cette langue se reflétera dans le langage de l'enfant. Son premier vocabulaire n'a trait qu'à ce qui le touche personnellement. Il va à l'essentiel, néglige les mots de liaison et commence par évoquer toute une phrase avec quelques sons, c'est le sens qui l'intéresse. Peu à peu son vocabulaire s'étend, mais il n'est vraiment sien que dans la mesure où il s'attache à ses propres expériences.

Cette méthode naturelle d'acquisition s'appliquera tout aussi bien au langage écrit si l'on en donne l'occasion à l'enfant. Pour cela il faut d'abord que l'enfant trouve à l'école, comme à la maison, une atmosphère de sympathie, qu'il puisse s'y épanouir, y mener la vie d'activité spontanée qui lui convient, s'y exprimer librement. Puis, quand il aura atteint l'âge de la lecture (six ans généralement), on lui présentera sous leur forme écrite quelques-unes des phrases qui viennent spontanément aux lèvres des uns et des autres, maîtresse ou enfants. Cette forme d'expression in-

téressera l'enfant dans la mesure où elle accompagnera ses activités, soit qu'elle les commente : petites phrases résumant une observation, une impression, un récit, soit qu'elle les provoque : ordres indiquant des actions à exécuter ou des dessins à faire. Comme la parole a complété ses gestes, les phrases qui complètent ses dessins qui sont sa première expression graphique ont un attrait spécial pour lui.

C'est dans le chaos de tous les sons qu'il entend que le petit enfant a dégagé ceux qui évoquaient ce qui l'intéressait, ne soyons donc pas surpris de voir l'enfant entrer de prime abord avec la complexité d'une phrase écrite. L'essentiel est que cet ensemble ait un sens qui le touche. Forcément, dans ces phrases, des éléments identiques se retrouveront : membres des phrases, mots, parties de mots. Les unes après les autres, ces ressemblances frapperont l'enfant, mais à un moment que l'on ne peut pas prévoir : quand il remarquera cette *mobilité*, comme dit Mlle Claret, l'étape décisive est franchie. L'enfant est de plus en plus curieux de ces rapprochements et de ces substitutions possibles, il les met en œuvre pour le déchiffrement de nouveaux textes. En laissant les enfants faire leurs réflexions et leurs essais les uns devant les autres, la maîtresse fait bénéficier les enfants les moins actifs des découvertes des autres, mais sans rien brusquer. C'est-à-dire que s'ils sont mûrs pour l'analyse, leur attention sera attirée sur les ressemblances signalées et mise en éveil, en découvrira d'autres, mais s'ils ne le sont pas, cela ne les intéressera pas et leur perception globale ne sera pas troublée, ce qui serait arrivé si toute la classe devait obligatoirement procéder à tel ou tel exercice de décomposition.

Si l'on parvient à convaincre des éducateurs qu'il suffit ainsi d'aider l'enfant pour qu'il arrive à apprendre à lire par un travail personnel, survient une objection : Oui, c'est possible que laissé à son rythme l'enfant arrive à lire, mais quel avantage y a-t-il à le laisser faire ainsi, alors que l'on peut l'y faire arriver autrement et souvent plus rapidement ?

Parlons tout de suite de cette question de rapidité qui est toujours un gros grief. Si l'on totalise les heures consa-

crées à l'enseignement de la lecture, je ne crois pas que les méthodes traditionnelles ou même mixtes l'emportent, car si avec elles la majorité des enfants déchiffre n'importe quel texte à Noël ou à Pâques, suivant les ambitions des cours préparatoires, elles prennent dans l'horaire une place beaucoup plus grande que la lecture globale qui se contente, à juste titre, d'être une des activités de la classe : activités qui doivent s'interpénétrer comme dans la vie. Cette question de rapidité n'a d'ailleurs que bien peu d'importance en face de l'essentiel qui est de permettre à l'enfant d'avoir devant un texte l'attitude qui lui sera la plus profitable dans la vie.

Les enfants qui n'ont pas l'occasion de développer leur langage parlé en relation directe avec leurs expériences et leurs impressions, mais ont en classe des « leçons de langage », ont à leur disposition un langage courant qui reste pauvre et un langage conventionnel qui est celui de l'école, dans lequel ils sont toujours plus ou moins empruntés. On peut aussi faire apprendre à lire à un enfant par n'importe quelle méthode, mais au cours de la vie ses lectures lui seront plus ou moins profitables suivant la facilité avec laquelle il dégagera le sens d'un texte. Il aura le goût de la lecture dans la mesure où ce sera pour lui un véritable moyen d'entrer en communication avec d'autres expériences, d'autres pensées. Il ne faut pas que l'enfant prenne l'habitude de lire passivement, sans que le monde avec lequel il entre ainsi en contact ne réagisse sur lui. Il faut se méfier de l'acquisition prématurée de la lecture. On n'y voit généralement qu'un avantage, parce qu'on juge la chose d'un point de vue scolaire, cela permet de « gagner un an » pour certains, c'est très utile pour apprendre ses leçons et faire ses devoirs ; et alors l'enfant est de plus en plus soustrait à la vie.

Si l'on plaçait la lecture sur son véritable plan, on verrait qu'elle est un merveilleux moyen d'enrichissement, mais seulement pour ceux qui y sont préparés. C'est un moyen d'extension de culture dans le temps et dans l'espace, mais, comme l'a si bien montré le docteur Decroly, seulement quand il se rattache à des observations et des expé-

riences personnelles. Il arrive déjà que les images donnent des représentations mentales différentes de la réalité, il faut d'autant plus craindre qu'un texte n'évoque pas quelque chose de parfaitement clair pour l'enfant. C'est à l'habitude de faire appel à l'intelligence pour déchiffrer un mot inconnu dans un texte dont le sens général est perçu que plus tard l'enfant aura recours pour éclairer le sens d'un mot par le contexte. Ce contact pour ainsi dire direct avec le sens de la phrase facilite aussi beaucoup la compréhension des rapports grammaticaux. La manière de lire a une telle importance que c'est au cours de toute la scolarité et dans le développement général de l'enfant que l'on devrait juger une méthode d'apprentissage, et non dans les résultats immédiats d'un déchiffrage à Pâques ou à la Pentecôte.

Le passage de la globalisation à l'analyse, l'enfant n'a pas à le faire seulement pour la lecture. C'est dans toutes les branches de connaissances humaines, dans toutes les circonstances de la vie, à tous les âges, qu'il se retrouve. Il ne faut donc pas perdre cette occasion, parmi d'autres, d'aider l'enfant à se former des habitudes de travail qui conduisent de l'observation et du classement des faits à la généralisation et à l'abstraction. L'apprentissage de la lecture, au lieu de se réduire à l'acquisition d'un mécanisme enseigné, devient un travail intérieur de formation générale. Il faut aussi penser que toute découverte personnelle est un enrichissement dont on n'a pas le droit de priver l'enfant.

Il est frappant de voir que les éducateurs qui ont poursuivi leurs expériences de lecture globale pendant plusieurs années ont abouti pour la plupart à laisser les enfants complètement à leurs rythmes. Tandis que ceux qui y renoncent ou croient meilleur de faire des adaptations ce sont ceux qui avaient des idées préconçues, qui ont fait des expériences trop limitées et ont fait des comparaisons avec les autres méthodes en cours d'acquisition au lieu d'attendre le résultat final ou n'ont pas haussé le programme à un plan de formation générale. Il est aussi à remarquer que ceux qui ont été amenés à abandonner toute décomposition systématique sont ceux qui, à l'époque où ils provoquaient l'analyse, le faisaient en décomposant les mots en syllabes, en s'appuyant

uniquement sur le sens visuel; et non en extrayant des sons.

La lecture globale n'étant pas un procédé, elle ne peut pas être introduite dans une classe où ne règne pas l'esprit de l'éducation nouvelle. Comme les centres d'intérêt, elle est fatalement déformée si on veut la faire cadrer avec les conceptions traditionnelles de l'enseignement. Il faut que la vie sous toutes ses formes entre à l'école pour que le langage écrit n'y ait plus la place prépondérante qu'on lui donne artificiellement à cet âge mais ait son rôle normal de moyen d'expression à côté du dessin qui garde toute sa valeur.

Le respect du développement de l'enfant pousse à lui représenter la méthode globale; les éducateurs qui s'y sentent inclinés seront amenés à transformer toute la vie de la classe.

La lecture globale risque de ne pas profiter en France du courant actuel en faveur des méthodes nouvelles parce

M^{lle} J. Seguin, tout en approuvant les excellentes indications contenues dans l'article de G. Herrgott, fait quelques réserves qu'il est intéressant de signaler :

« Si l'on attend que l'analyse se fasse spontanément, il faudra donner un enseignement strictement individuel : est-ce possible dans des classes qui comptent quarante élèves et plus ?

« Le passage de la perception globale à l'analyse, étape elle-même nécessaire, à la généralisation, représente l'accès aux opé-

qu'on ne connaît le plus souvent qu'une globale faussée qui usurpe son nom. Les préventions de l'école primaire viennent le plus souvent de ce que certaines écoles maternelles présentent sous ce nom des méthodes mixtes, pour quelques classes qui pratiquent la méthode Decroly ou les techniques Freinet. La lecture globale n'est pas pratiquée en France, il n'est donc pas question de lui imputer des insuffisances en orthographe comme on le fait souvent. Ce serait trop long ici de développer ce point, mais la lecture globale s'appuyant sur le sens visuel est celle qui permet les exercices les meilleurs pour acquérir une orthographe aussi peu phonétique que celle du français.

Nous pouvons conclure en disant que la méthode globale a la grande supériorité d'être naturelle et de poursuivre une formation d'esprit plus qu'une acquisition de technique.

G. HERRGOTT.

rations intellectuelles les plus hautes et les plus nécessaires. Il faut bien arriver à l'abstrait, même avec l'enfant : pourquoi ce passage difficile et important ne serait-il pas facilité, et dans certains cas accéléré ? C'est le but que veulent atteindre les méthodes mixtes : si elles conservent un caractère fortement global, elles répondent à la fois au processus de départ de la pensée enfantine et aux exigences du développement de l'esprit. »

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE, DANS UNE CLASSE DE PERFECTIONNEMENT, NE PEUT SE FAIRE QUE PAR LA METHODE GLOBALE

« La méthode globale de lecture est excellente, mais ne convient qu'aux enfants intelligents », entend-on dire couramment. Je l'emploie pourtant avec des enfants arriérés, et mon intention est de montrer simplement, loyalement, comment cette méthode peut réussir dans une classe de perfectionnement.

La méthode globale convient à tous les esprits, si l'on veut bien noter toutefois que tout apprentissage de la lecture

est prématuré avec des enfants qui n'ont pas atteint l'âge mental de cinq ans, quelle que soit la méthode employée. Les résultats obtenus ont été satisfaisants. Mon ambition n'était pas d'apprendre à lire à des élèves en quelques mois ou même en un an, puisqu'il s'agissait d'arriérés et je voulais avant tout les intéresser à la lecture. En faisant naître en eux un attrait pour ce qui est écrit, la partie est à moitié gagnée et

c'est pourquoi j'ai préféré une méthode analytique.

Plaisir de lire. — La méthode globale plaît aux enfants; j'avais déjà constaté combien dans les écoles maternelles les petits étaient actifs et joyeux au cours de ces leçons. Ce sont également les leçons de lecture globale qui sont le plus utilement animées dans ma classe et aussi les plus aimées des enfants. Lorsqu'en classe un incident quelconque écourté ou supprime une des deux leçons de lecture consacrées aux petits, je suis certaine d'entendre ces reproches : « Madame, moi j'ai pas lu deux fois... » Et il faut voir l'air de jubilation des élèves qui se déplacent au tableau et le regard victorieux jeté aux camarades par celui qui arrive le premier et qui se hâte de lire avant les autres.

A mon arrivée dans cette classe de perfectionnement, trois élèves ne possédaient à peu près aucun élément de lecture et parmi eux se trouvait un arriéré de caractère très difficile, alors âgé de 9 ans, bien décidé à ne rien faire qui ressemblât à du travail scolaire, incapable de rester en place, cabré et buté pour plusieurs heures au moindre échec, au moindre reproche. A la fin de la première année, ces trois élèves, y compris « l'enfant terrible », reconnaissent tous les mots-clefs de la méthode de lecture. J. D. n'avait pas pu résister au plaisir de manipuler des étiquettes, de les placer, de les découper en mots, de se déplacer pour venir accrocher sous une image le mot correspondant. Il dessinait avec plaisir ce qu'exprimait la phrase lue, il était surtout très stimulé par l'idée qu'il savait lire puisqu'il reconnaissait des phrases entières, et heureux de constater qu'il réussissait aussi bien, sinon mieux, que les deux autres.

Plaisir de comprendre. — Ce goût pour la lecture s'explique d'ailleurs facilement : dès le premier jour, nous lisons des mots ou des phrases qui représentent quelque chose : une personne que l'on connaît ou une petite histoire que l'on a commentée ou jouée, mimée ensemble. Quand on présente une phrase globalement qui traduit ou résume une idée connue, des arriérés de plus de cinq ans d'âge mental sont capables de comprendre; la phrase correspond à ce qui les intéresse : ils tendent les mains vers

les cartons où sont écrites les phrases, ils désirent les écrire, et même les dessiner; pour eux, c'est un jeu.

Plus tard, en général au cours de la deuxième année de lecture, quand nous abordons la décomposition, l'analyse du mot, pour en extraire le son, la lettre, puis quand nous reformons des mots nouveaux avec les éléments connus, le plaisir de lire et de comprendre est plus vif encore. A ce stade, l'enfant sent qu'il a fait un progrès, ce n'est plus la maîtresse qui lit le mot la première, c'est lui-même qui le déchiffre, qui le découpe et lui arrache son secret. A ce moment, une des leçons de lecture de la journée est sans inconvénient remplacée par une tâche individuelle. Ce sera, par exemple, cinq phrases simples du type : « le ramoneur nettoie la cheminée » (le sujet, le verbe et le complément sont écrits sur des étiquettes de couleurs différentes), le travail consiste à ranger les étiquettes pour composer les cinq phrases jusque-là inconnues. Les élèves s'enthousiasment pour ce travail : le terrible J. D. lui-même était capable de rester vingt minutes tranquille pour réussir. Fronçant les sourcils, il examinait minutieusement chaque étiquette, isolait les syllabes en cachant le reste du mot avec son doigt, déchiffrait lentement. S'il trouvait tout seul, il se frottait les mains ou même esquissait un sifflement de joie, en surveillant du coin de l'œil où en étaient les autres; s'il ne trouvait pas, il venait demander de l'aide. Les phrases alignées, il les lisait à haute voix ou en dessinait une, par exemple, le ramoneur juché sur le toit à côté de la cheminée. Grâce à ces tâches actives, les apathiques se réveillent, les terribles se calment au moins tant que dure l'exercice et c'est pour la maîtresse une certitude que chacun a fait un effort. Et combien c'est plus agréable que d'obliger l'apathique à suivre du doigt la lecture du livre et d'empêcher l'insupportable de tourner les pages ou de tourmenter son voisin!

Méthode conforme à la psychologie de l'enfant. — En commençant l'apprentissage de la lecture par l'acquisition globale de phrases et de textes, nous sommes loin de l'alphabet indigeste, du *n* et du *r* qui ne signifient rien, et dont on a même oublié le nom le lendemain, nous sommes loin du méca-

nisme $r+a=ra$, $r+i=ri...$, qui nous semble à nous adultes d'une logique et d'une simplicité rigoureuse, mais des arriérés ne saisissent pas cela facilement. Quand nous apprenons aux enfants arriérés des phrases, des mots et même des textes avant qu'ils ne sachent les décomposer en syllabes et en lettres, nous savons bien que d'eux-mêmes ils ne passeront pas à la lecture courante sans aide, mais ils s'intéresseront à la lecture, traduction de récits, de pensées, d'actions par des signes qui, alors, ne les rebutent pas. Dès le début de l'initiation, l'enfant a l'impression qu'il sait, qu'il lit déjà quelque chose, il en éprouve une fierté qui l'encourage à continuer; un peu plus tard, il est heureux de retrouver seul, dans un texte nouveau, un mot déjà appris; plus tard encore (à la fin de la première année de lecture), quand il aura acquis un certain nombre de mots et de phrases, il remarquera des analogies entre certains mots : il sera temps alors de lui livrer le secret de la lecture, de lui montrer la décomposition des mots, en même temps qu'il procédera à la synthèse des éléments connus pour constituer des mots nouveaux. Mais ce travail, équivalent de celui que demandent les vieilles méthodes, a un intérêt pour l'enfant; il s'agit de lire des mots nouveaux pour traduire de nouvelles pensées.

De plus, durant les quelques mois d'apprentissage, l'intelligence des enfants a pu mûrir, leur niveau mental se sera un peu élevé : saisir les mécanismes de décomposition et de synthèse présentera pour eux moins de difficulté. Il est bien inutile d'entonner de force à un enfant le $r+i=ri$; s'il ne voit pas dans les mots connus les éléments communs, il est sage d'ajourner les exercices de décomposition et de poursuivre les acquisitions globales. Un travail presque impossible aujourd'hui se fera sans peine dans quelques mois quand l'intelligence de l'enfant aura atteint un niveau de maturation supérieur.

Activité et joie. — Si la méthode globale est plus séduisante et plus intéressante pour les enfants, elle ne l'est pas moins pour la maîtresse. Les leçons de lecture pendant lesquelles la maîtresse travaille avec ses élèves sont actives, animées. Les enfants cherchent une étiquette-phrase et l'apportent : c'est à qui trouvera le plus vite l'étiquette demandée; la maîtresse montre une image : les enfants cherchent dans un groupe d'étiquettes la légende qui correspond; inversement, la maîtresse montre une phrase : l'enfant cherche l'image; parfois, les enfants composent la « phrase vivante », chacun tenant une ardoise avec un mot qu'il a lu, se range à la place convenable pour que se forme la phrase qu'un enfant lit. Cette activité, cette joie sont une satisfaction pour la maîtresse : quelle différence avec le morne ànonnement « re-né a me-né ré-mi à u-ne fê-te ». En dehors des leçons de lecture auxquelles la maîtresse participe, une quantité de tâches individuelles permet d'occuper les enfants, ce qui est précieux quand il faut partager son activité entre plusieurs sections.

Deux objections. — On dira : « L'apprentissage de la lecture par cette méthode est plus lent », mais le temps compte-t-il pour des enfants arriérés ? Et la perte de temps n'est bien qu'apparente : elle est compensée largement par l'ardeur au travail de l'enfant. Et, dès que l'enfant est capable de déchiffrer, il cherche un sens à tout ce qu'il lit. Au contraire, l'enfant arriéré qui apprend à lire par la méthode syllabique énonce une à une les syllabes qu'il rencontre, les dit d'une voix saccadée et chantante, et, tout absorbé par l'effort mécanique, oublie de penser au sens de ce qu'il déchiffre.

On dit aussi : « Il faut beaucoup de matériel. » C'est exact. Mais n'est-il pas possible de s'entendre, dans une classe de perfectionnement annexée à une école primaire, avec les maîtres qui ont de grands élèves et de leur demander de consacrer des leçons de travail manuel ou de dessin à la préparation d'images, d'étiquettes, de jeux.

Pour des enfants anormaux plus encore que pour des enfants intelligents, la méthode globale est nécessaire : un enfant doué peut apprendre à lire par n'importe quel procédé, alors qu'un arriéré ne fera l'effort indispensable que si l'on éveille son intérêt et si on emploie une méthode adaptée à son intelligence déficiente.

A. MARCHAL,
Institutrice.

LES MARIONNETTES (suite)

Le castelet

Quand nos jeunes marionnettistes commencent à savoir manipuler convenablement, le besoin se fait sentir d'un vrai théâtre, d'un *castelet*. En effet, pour que la marionnette ait sa vie personnelle, il faut que le spectateur puisse la voir sans apercevoir celui qui l'anime. Sans castelet, ou au minimum sans une installation de fortune qui en tienne lieu, il est à peu près impossible de créer l'atmosphère.

Le premier but du castelet, c'est donc de cacher le manipulateur; c'est pourquoi la première idée des marionnettistes novices, c'est de tendre une couverture dans le montant d'une porte, entre deux arbres, ou même entre deux enfants chargés de la soutenir. Mais, à l'usage, on constate vite que la couverture est insuffisante,

car elle ne permet de poser aucun des accessoires. C'est pourquoi le castelet le plus élémentaire peut être formé d'une table sur laquelle on installe un banc ou deux jusqu'à la hauteur moyenne du coude des manipulateurs (bras levés) (fig. 15). Devant cet échafaudage, on peut étendre quelques couvertures pour cacher totalement les enfants qui jouent. Cette installation est pratique, facile, rapide, mais elle montre assez vite un inconvénient; les personnages, pour entrer en scène, surgissent du sol d'une manière un peu gênante pour l'imagination, c'est pourquoi on est vite obligé de compléter l'édifice par deux planches (plateaux de table par exemple) qui ménagent de rudimentaires coulisses (fig. 16).

Mais le besoin de sécurité des enfants se rebelle vite contre l'instabilité et l'aspect précaire de cette installation. De plus, les

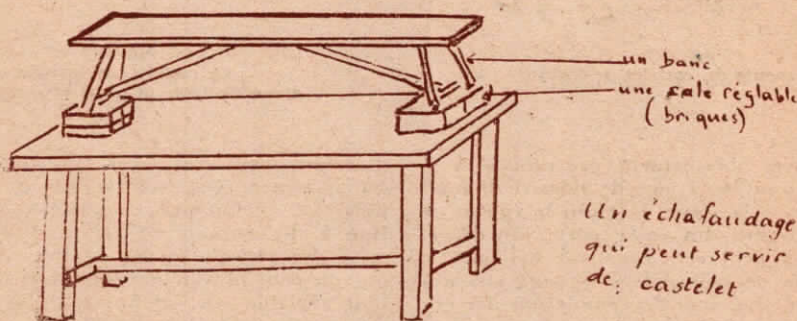


fig. 15

Un échafaudage qui peut servir de castelet

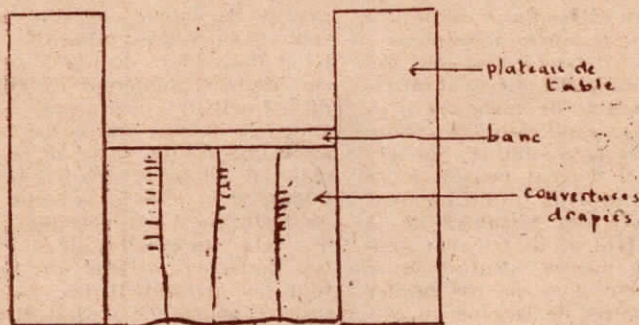


fig. 16

Le même échafaudage muni de coulisses et vu du point de vue du spectacle

petites troupes d'enfants marionnettistes ont vite envie d'avoir un matériel simple, transportable, qui leur permette de faire profiter les écoles voisines de leurs joyeuses trouvailles. Il est facile de leur donner satisfaction : une planchette horizontale, facile à fixer rapidement à deux montants verticaux, un jeu de trois ou quatre couvertures et le tour est joué. Deux enfants peuvent soutenir les montants verticaux, à moins qu'on ne fixe à l'aide de charnières après chaque montant une sorte d'étau oblique destiné à le maintenir (fig. 17 et 18).

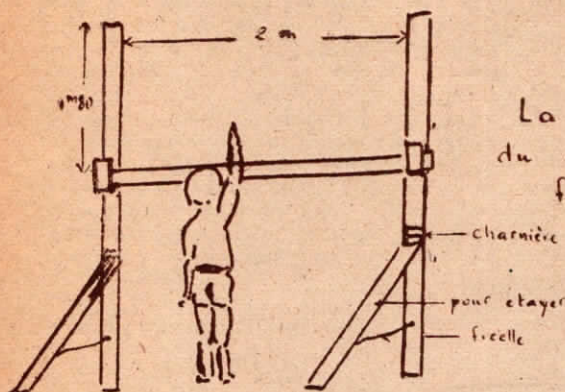


fig. 17
La charpente du castelet de fortune

Les bancs sur la table, ou les trois banes en H, c'est très simple, très facile à monter, mais quand la petite équipe de marionnettistes commence à devenir habile et ambitieuse, il lui faut un vrai castelet, car elle a envie de rideaux, de décors interchangeables, de jeux de scènes et surtout de lumière. Évidemment, il y a bien des formules de castelets, mais en somme ils reviennent tous à la disposition générale : le devant de scène avec sa tablette de jeu (bande), ses deux montants-coulisses et un jeu de rideaux aussi simple que possible, le premier plan de décors qui

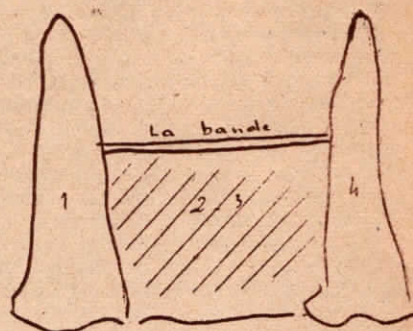


fig. 18
Le castelet de fortune
drapé de trois ou quatre couvertures

sont placés obliquement par rapport à la scène, un ou deux jeux de rideaux de fond parallèles à la scène, et enfin le rideau de fond qui peut, lui aussi, porter un décor. Tout cela peut être construit à l'aide de montants de bois (vissés les uns aux autres si on veut que l'ensemble soit démontable) et garni de contreplaqué ou au minimum de gros papier d'emballage. Un castelet transportable peut être conçu de sorte que le devant du castelet replié constitue les deux côtés d'une valise qui sert à transporter les autres accessoires.

Les dimensions ? Il faut à tout prix s'éloigner de la formule des vieux théâtres-jouets et des guignols de mauvaise qualité. Surtout ne pas avoir peur de « faire grand » si on en a la possibilité. Nos jeunes marionnettistes doivent pouvoir jouer sur leurs jambes, il faut qu'ils puissent se déplacer au gré des exigences de la mise en scène, il faut qu'ils puissent danser, courir à pas menus, s'enfuir et se poursuivre. On peut donc ne pas hésiter à donner deux mètres de largeur au castelet. Sa hauteur est évidemment calculée d'après la taille des enfants : il faut que les poupées, brandies au bout d'un bras

dressé, laissent voir toute leur taille sans qu'on puisse apercevoir la tête du manipulateur. Quelquefois, le castelet est destiné à des enfants de tailles différentes, ou à des enfants et des adultes. Dans ce cas, on peut prévoir des montants de hauteur réglable, ou, ce qui est plus facile, un plateau amovible derrière le castelet. Si des grands et des petits doivent jouer ensemble, les plus petits se placeront en avant, très près de la bande, et les plus grands en arrière. Si adultes et enfants veulent jouer de compagnie, on peut installer dans l'aire de jeu deux bancs en V sur lesquels évolueront les enfants. Si les marionnettistes sont grands, on peut être amené à donner au théâtre une hauteur assez importante, mais, de ce fait, on est obligé de placer le premier rang des spectateurs assez loin de la scène, pour éviter les torticolis. C'est pourquoi, chaque fois que cela sera possible, il sera bon de prévoir derrière le castelet une fosse où joueront les marionnettistes. La hauteur du castelet pourra de ce fait être réduite et permettre une meilleure utilisation de la place réservée aux spectateurs. Pour les castelets montés en plein air, pour les

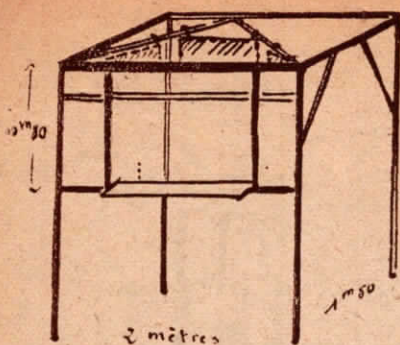


fig. 19
La carcasse du castelet

théâtres de verdure pour marionnettes, cela pourra être en général facilement réalisé (fig. 19).

Selon la place disponible, selon les matériaux employés, le montage du castelet peut varier dans les détails, mais deux principes doivent guider les jeunes architectes : donner aux marionnettes le maximum d'aise et de place pour leur jeu, et faire simple; qu'ils pensent à la nervosité des jours de grande représentation, à la fragilité des décors que les poupées ne sauraient voir et surtout à la malice de toutes les ficelles. Rien ne gêne mieux l'atmosphère d'un spectacle de marionnettes qu'une paire de rideaux qui s'écroulent, vite relevés par de grosses mains ridicules. Quand on est pauvre comme une école primaire ou quand on traverse une période de pénurie matérielle, la forme et la disposition du castelet sont aussi fonction des matériaux dont dispose l'équipe. Mais le vrai marionnettiste est tellement bricoleur qu'il est capable de tirer parti de bien des objets hétéroclites. Des toiles à matelas usées peuvent être partagées en bandes utilisables, recousues, teintées et transformées en rideaux. Le mode d'utilisation de ces rideaux est aussi une affaire d'ingéniosité, mais, dans tous les cas, il est bon de prévoir de très gros anneaux, si on veut que le glissement du système soit facile et souple. Des boîtes de conserves bien polies peuvent être d'excellents projecteurs. L'installation de l'éclairage, d'ailleurs, est généralement la grande gloire des monteurs de castelets. On peut prévoir plusieurs rampes d'éclairage, munie chacune de son ou de ses boutons de commande sur un tableau bien organisé : une rampe à l'avant, si possible capable d'éclairer la marionnette-annonceur qui joue devant le rideau, une rampe pour éclairer la scène et même, si on est très riche, une pour le rideau de fond. Évidemment, les éclairages de côté

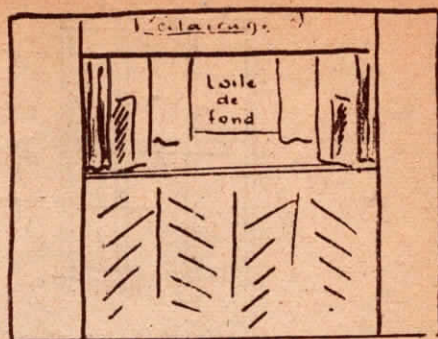


fig. 20
Le castelet habillé

et d'en bas sont possibles, mais dès qu'on complique, il faut étudier sérieusement le jeu des ombres (fig. 20).

Quand toute l'installation est sur pied, il ne reste plus qu'à peindre et à décorer le castelet. Et je crois que cette décoration doit être, d'une part, aussi sobre que possible pour éviter de heurter ou de détruire l'harmonie créée par les marionnettes elles-mêmes, et pour ne pas gêner le caractère des spectacles successifs, mais, d'autre part, marquée d'un détail, d'une originalité propre à l'équipe pour donner, avant même que les marionnettes entrent en scène, le ton joyeux, le premier grain de fantaisie du spectacle qu'elle encadre.

Les décors, les accessoires

Il faut donner aux décors la place qu'ils méritent, sans timidité ni exagération. Avec des décors bien construits, évocateurs et harmonieux, on facilite grandement la tâche des marionnettistes, en créant dès l'abord le climat, en donnant aux poupées un cadre digne d'elles. Mais quand un jeune artiste (ou même un moins jeune) a entre les mains le pinceau du décorateur, il ne faut pas trop lui laisser la bride sur le cou, car, même s'il sait sacrifier le petit détail à la ligne générale, il peut être tenté de donner aux décors une telle richesse de couleurs, une telle recherche, une telle ampleur, que les marionnettes en soient éclipsées. L'essentiel, c'est de créer pour le jeu un cadre discret dans lequel il puisse se dérouler sans gêne et qui participe lui-même à la fiction.

Évidemment, selon le castelet employé, les décors seront fixés d'une manière différente. Pour le castelet de fortune, on peut prévoir des décors portés par des enfants ou posés sur un pied stable. Ces décors doivent évidemment présenter une certaine rigidité, on peut les peindre sur contreplaqué ou sur carton fort. Dans le cas-

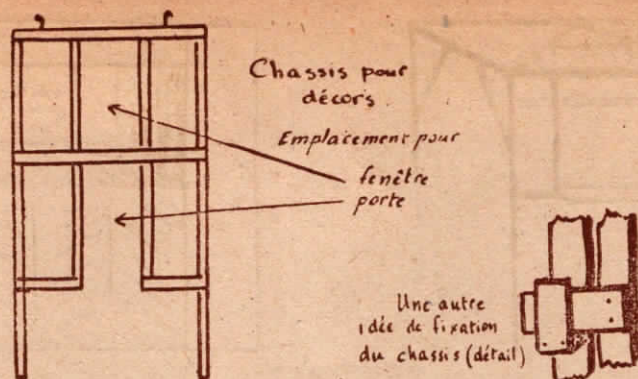


fig. 21

Des ouvertures ménagées dans les décors peuvent permettre le passage ou l'apparition des poupées (porte, balcon)

telet construit, il faut prévoir un système pratique d'accrochage des décors. Chaque mise en scène peut comprendre deux décors latéraux placés obliquement par rapport à la bande et, le cas échéant, un décor médian qui se superpose à la toile de fond. Certains éléments peuvent être construits en matière rigide et soutenus

par un pied stable (un arbre, un bec de gaz, une tour, par exemple) (fig. 21 et 22).

Les décors du castelet fixe peuvent aussi être peints sur contreplaqué ou sur carton si on en a la possibilité, mais il est souvent plus facile de tendre sur un cadre de baguettes, soit une toile, soit un papier (papier peint ou papier d'emballage) que l'on enduira d'une couche homogène de blanc à plafond et que l'on peindra ensuite, après séchage. Il peut être prévu dans le matériel du castelet deux ou trois séries de cadres de dimensions appropriées sur lesquels on fixera, pour chaque spectacle, les décors. Que ce soit sur carton, sur toile ou sur papier, la technique de la peinture reste à peu près la même. Comme il s'agit de peindre des surfaces assez importantes, on utilisera de préférence de petites brosses pour peinture en bâtiments (la forme dite « queue de morue » est particulièrement pratique pour les fonds). La matière à employer la moins coûteuse est une peinture à la colle constituée par une colle à papier peint soigneusement délayée et colorée par des mélanges de ces poudres de couleurs qu'on utilise pour les peintures murales. Ce mélange a l'avantage de couvrir. Il ne permet pas de réaliser des détails très finolés, mais cela aide plutôt les jeunes artisans à conserver dans ce travail la sobriété nécessaire. En général, il est bon de ne pas utiliser simultanément plus de trois ou quatre teintes harmonieusement assorties à la couleur des poupées. Des décors trop multicolores éclipsaient les marionnettes et gênaient leur jeu (fig. 23).

Il est bon aussi d'éviter, dans le dessin des décors, un trop grand réalisme, les marionnettes sont des petits êtres trop fantaisistes pour s'accommoder d'un dé-

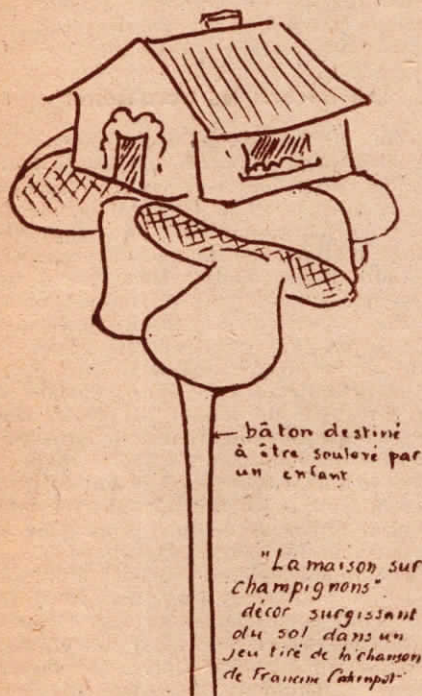


fig. 22

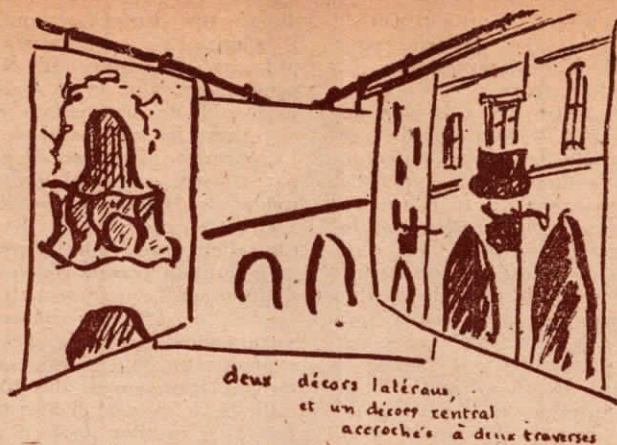


fig. 23

cor-chromo ou d'une copie trop fidèle de la réalité.

Il faut juger aussi les décors d'après l'éclairage. La lumière électrique change les teintes, le sens de l'éclairage, met en valeur tel ou tel détail, tel ou tel élément. On peut même, comme au music-hall, éclairer spécialement un personnage ou un coin particulier du décor.

Mais tout cela, ce sont des idées que l'équipe découvrira elle-même au cours de son travail. Si, dans le début de leur œuvre, les marionnettistes ont été de bons artisans consciencieux, il suffit, pour finir, qu'un peu de poésie idéalise la mise en scène, qu'un peu d'audace l'entraîne, et les poupées évolueront, charmantes comme des contes de fées, persifleuses comme des lutins, conduites par un meneur de jeu qui se sentira magicien.

Valeur éducative de la marionnette

Comme tout jeu, celui de la marionnette est une occupation dans laquelle les enfants mettent beaucoup de passion. Et c'est pour cela qu'il peut être l'occasion d'une action vraiment éducative.

Il est évident que la fabrication des marionnettes, celle du castelet, des décors et des accessoires est un entraînement manuel d'une grande valeur, elle est un bricolage presque complet. Aucun travail ne doit rebuter le marionnettiste. De la menuiserie à la couture, du modelage à l'électricité, nul détail ne doit lui échapper, car un spectacle est un équilibre délicat où la plus menue des choses a son prix. Les enfants sont, plus que ne le croient les éducateurs, souvent sévères, capables d'achever, de polir un travail. Le montage d'un spectacle de marionnet-

tes est l'occasion, par l'enthousiasme qu'il crée, d'habituer les enfants à une exigence dans le travail, à un goût de la *belle-œuvre* qu'ils n'ont pas souvent spontanément.

Parallèlement à cette culture personnelle de l'adresse manuelle, parallèlement au développement de cette honnêteté qu'est le souci du travail bien fait, la création des marionnettes a l'influence habituelle de tous les travaux d'équipe. Au sein de cette équipe, il n'y a guère de hiérarchie préétablie, chacun accomplit la partie de l'œuvre collective dont il est digne et capable. Et là il n'y a pas d'art mineur. Le plus brillant des metteurs en scène est appelé quotidiennement à planter un clou ou à recoudre une gaine défilante, le plus humble des déchetteurs de papier jouera peut-être le premier rôle. D'ailleurs, quelle gloire y a-t-il à jouer le premier rôle ? Le spectacle de marionnettes est un tout dont les acteurs et les artisans sont responsables. Derrière le castelet, il n'est pas de place pour les cabotins. Et c'est là que l'art des marionnettes a une double action curieuse. Il donne confiance au timide qui, caché derrière la base du théâtre comme l'autruche sous son aile, ose s'exprimer et donner sa mesure. Et, d'autre part, il oblige à la modestie le petit *m'as-tu vu* qui n'a pas le plaisir dangereux de s'exposer en long et en large et qui ne peut utiliser sa suffisance qu'en la transposant à l'usage de sa poupée, d'une manière souvent comique et caricaturale.

Intellectuellement aussi, bien des possibilités.

La recherche première des sujets, des exemples, des dialogues, oblige les enfants à lire, à consulter, à étudier. Le maître peut trouver là une rare occasion d'o-

trier les enfants vers des lectures dont ils découvriront l'intérêt. Tout l'attrait de la marionnette n'est pas de trop pour contrebalancer le succès regrettable des petits journaux d'aventures.

Le montage de scènes tirées de légendes historiques ou non, l'évocation de certaines chansons, de certaines coutumes permettent une assimilation agréable et réelle de connaissances. Les marionnettes sont un des aspects les plus joyeux et les plus efficaces du « gai savoir ». Les tout-petits des jardins d'enfants apprécient fort les leçons de calcul, de lecture, de vocabulaire présentées par leur héros favori, *Guignol*, *Marmouset* ou *Pinokio*. Dans certains pays, les éducateurs ont haussé ce procédé à la hauteur d'une méthode.

Mais le profit intellectuel le plus indiscutable que les enfants peuvent tirer de la marionnette, c'est la culture de leur imagination créatrice et, parallèlement, un développement de leurs possibilités d'expression qui vaut toutes les leçons de vocabulaire du monde.

Créer un personnage, c'est-à-dire le fabriquer, l'animer, lui donner une personnalité et même une vie, avec des aventures, des sentiments, des réactions particulières devant les faits et devant les autres personnages, n'est-ce pas avoir librement épanouies devant soi toutes les possibilités de création artistique les plus variées qui peuvent s'ouvrir devant quelqu'un ? Au marionnettiste enfant ou adulte de mettre ces possibilités à la taille de son propre talent. Les premiers personnages créés seront peut-être vivants avant de devenir poupées. Ils seront peut-être un héros de

légende, un personnage historique ou l'un des pantins d'une farce ou d'une histoire. Il s'agira, et ce sera un entraînement précieux, de comprendre et d'analyser ces personnages afin de les réaliser en marionnettes et de les mettre en scène. Puis viendront les créations plus personnelles. La première sera peut-être celle du petit héros favori qui symbolisera l'équipe elle-même, le Marmouset éveillé et fripon, la Jeannette malicieuse, le Louveteau, le Chevalier. Quel riche moyen de connaître les enfants à travers ce qu'ils livrent ainsi d'eux-mêmes, ingénument et sans réticences ! Il arrivera même parfois, dans certaines circonstances, que la marionnette exprime des sentiments ou raconte, légèrement transposées, des histoires un peu difficiles à avouer. L'éducateur a toujours intérêt à profiter de tout ce qui, directement ou non, le rapproche de ses enfants. Enfin, du personnage existant au personnage symbolique, image ou caricature de la communauté qui le crée, les enfants passeront sans encombre aux personnages de fantaisie pour lesquels leur imagination pourra se donner libre cours et dont les aventures les enchanteront plus encore que leurs spectateurs les plus enthousiastes.

Mais l'équipe des marionnettistes n'aura sans doute pas attendu ce stade pour former un tout actif, harmonieux, une véritable équipe où les personnalités ne se seront pas additionnées, mais fondues, mêlées et mutuellement entraînées.

J. et S. LACAPÈRE.

LIBRES DISCUSSIONS

BALAYER DEVANT SA PORTE...

On lit dans un journal pédagogique, à la suite d'une critique de l'exercice à base de mesures individuelles mêlant calcul et observation, les réflexions suivantes : « C'est cette passion, c'est cette inquiétude qu'il faut communiquer à l'enfant (il s'agit de l'exemple de Fabre, qui avait les mains vides, mais la tête bouillonnante de mille problèmes). Et c'est de la manière dont on peut enflammer un esprit, tourmenter une âme, qu'il vous faut nous entretenir. Et il vous apparaitra sans doute que cet embrasement est vie, spontanéité, élan du maître vers l'élève. N'embarrassez donc point l'éveilleur d'âmes de vos trucs et de vos procédés. Les seuls efficaces pour lui, ce sont les siens, non les vôtres. Vous

savez tout le respect qu'il faut avoir de la personnalité de l'enfant. Apprenez donc que celle du maître n'a pas moins de prix et que son efficacité dépend surtout de son intégrité... » (*Manuel général*, n° 6, 7 décembre 1946).

Voilà qui est fort bien dit et nous sommes tout contrits d'être ainsi vigoureusement rappelés à l'observation des principes. Encore qu'il soit injuste de juger l'effort d'une revue sur une portion d'un article paru voici un an, ne cherchons pas d'excuses en disant que nous donnons parfois des trucs et des procédés, mais aussi des suggestions et des justifications théoriques... Feuilletons plutôt ledit journal qui nous reproche si véhémentement de violer l'intégrité de la personnalité des maîtres et cherchons-y une leçon, pour

apprendre comment on doit respecter l'éducateur, cet éveilléur d'âmes qui sait meubler un esprit d'inquiétudes. Pour plus de ressemblance avec la chose incriminée, prenons de préférence cet exercice d'observation au cours élémentaire, intitulé : « Un arrosoir en zinc », et voyons comment on a su tout à la fois proposer un modèle à l'intelligente méditation de l'instituteur et respecter l'intégrité de sa personnalité en lui suggérant simplement la façon de meubler un esprit d'inquiétudes. Nous lisons : « Un arrosoir en zinc. 1. L'arrosoir de jardin comprend : le réservoir muni d'une anse et le tuyau de déversement auquel peut s'adapter une pomme. » Jus- qu'ici, pas d'inquiétudes... un mauvais esprit verrait plutôt une tendance au dogmatisme; mais le maître avait sans doute besoin, pour le respect de l'intégrité de sa personnalité, qu'on guide fermement ses premiers pas, sait-on jamais où l'imagination aurait pu l'entraîner ? Et puis, il n'est pas sûr qu'il aurait trouvé tout seul « tuyau de déversement ». Mais continuons : « 2. Le réservoir. Sa couleur gris-bleu (comparer à celle de l'acier). Sa forme : généralement, l'arrosoir en zinc n'est pas rond, mais plus long que large : il est ovale (plus facile à transporter), etc. » Cette fois nous sommes rêveurs : il était peut-être utile de guider le maître en lui donnant un plan (couleur, forme...), puis- qu'on ne lui fait pas assez confiance pour supposer qu'il aurait pu le trouver tout seul, car, enfin, s'il a devant lui un arrosoir en zinc, il verra peut-être, qu'il est ovale et non pas rond, mais il aura la ressource de constater si son modèle est bien conforme au cas général ou forme une attristante exception, puisque « généralement, l'arrosoir en zinc n'est pas rond... » (ô précision du langage mathématique !). Bref, le maître qui adopte cette leçon y trouve d'excellentes œillères dont il peut se munir et un travail tout mâché, ce qui est précieux quand on manque de loisirs pour préparer sa classe, mais celui qui s'est pénétré des conseils de la première page et qui prend au sérieux son rôle d'éveilleur d'âmes, qui veut que l'observation naisse de l'inquiétude du sujet plutôt que des vertus de l'objet, comment trouvera-t-il son bien ?

Le même jour, dans un autre journal — coïncidence ou offensive ? — un article dit, avec une belle franchise qu'accompagne un manque affligeant de compréhension, les bienfaits d'une réaction pédagogique (*Journal des Instituteurs*, 7 décembre 1946). On y critique le travail individuel, liberté de distraction par l'interdiction des leçons

du maître, et on affirme que les enfants sont inattentifs, paresseux, ignorants, ne savent plus écrire, délaissent l'orthographe et lisent mal. La raison de cette décadence de notre école ? Tout cela semble bien être le résultat de l'école exagérément sur mesure, qui supprime l'effort... A vrai dire, on ne soupçonnait pas que l'enseignement individuel, même sans qu'il fût exagérément sur mesure, eût gagné tant de partisans... mais les quelques maîtres qui le pratiquent riront bien en apprenant qu'il supprime l'effort. Il est, hélas ! bien vrai qu'on ne peut comprendre une chose que si on a de la sympathie pour elle : alors, pourquoi s'irriter qu'une fois de plus le dénigrement systématique s'accompagne d'une incompréhension totale ? Aussi bien, n'est-ce pas là notre propos. Nous pensions simplement au lecteur de bonne foi, facile à émouvoir et qui se dit en effet : « Les élèves écrivent moins bien que jadis, on constate beaucoup de fautes dans les dictées d'examen, le goût de la lecture se perd », toutes vérités d'expérience, et qui conclut, comme l'auteur de l'article, en bannissant l'écriture script, en vitupérant la méthode globale de lecture, en accablant de tous les torts l'enseignement sur mesure. Convaincu de la nécessité d'une réaction contre les méthodes nouvelles qui nous font tant de mal, le lecteur tourne la page et tombe sur une information dont le titre, *Angleterre : méthodes nouvelles*, le fait largement sourire et il se dit finement : « Nos voisins outre-Manche ont compris, ils ne veulent pas s'embarrasser de ces méthodes et se soucient peu de liberté de l'enfant ou de travail sur mesure, voyons ce qu'ils en disent... » Et nos voisins, en effet, ont jugé les « méthodes nouvelles », puisque, lors des réunions des associations de maîtres, la plupart des propositions exprimées insistent sur les points suivants : 1° Nécessité d'adapter l'enseignement aux besoins individuels et de tenir compte des exigences de vie d'une société moderne (individualisation des méthodes...); 2° Avantages d'appliquer les méthodes actives dans toutes les écoles, etc. Alors, qui faut-il croire ? L'isolé qui, enfermé dans son intransigeance réactionnaire, préfère prôner les bonnes vieilles méthodes pour ne pas faire l'effort de connaître les nouvelles, ou la majorité des maîtres d'un grand pays qui, réunis et discutant librement, demandent que soit promue la réforme de l'éducation ? Soyons indulgents et modestes : terminons- là cette rubrique.

MÉTHODES ACTIVES.

LA JOIE DE CONNAITRE

Viennent de paraître :

JEAN NESMY

L'ALPHABET DE LA FORÊT

Un volume (14 x 20) de 168 pages; nombreuses photographies, dessins de M. Parry. Broché 115 fr.
Cartonné 155 fr.
série verte

D^r ROBERT GESSAIN

LES ESQUIMAUX

Du Groenland à l'Alaska

Un volume (14 x 20) de 128 pages; 50 photographies de l'auteur. Broché 105 fr.
Cartonné 145 fr.
série orangée

ALBERT DAUZAT

VOYAGE A TRAVERS LES MOTS

Un volume (14 x 20) de 160 pages; 20 illustrations.
Broché 115 fr.
Cartonné 155 fr.
série verte

JEAN DAUTRY

LE PERCEMENT DE L'ISTHME DE SUEZ

Une porte ouverte entre deux mondes

Un volume (14 x 20) de 72 pages; 8 planches hors-texte.
Broché 75 fr.
Cartonné 105 fr.

Série bleue « L'Aventure humaine »

Baisse générale de 10 % sur les prix ci-dessus.

Editions BOURRELIÉ et Cie, 55, rue Saint-Placide, PARIS-6^e