

MÉTHODES ACTIVES

F. J. BERTIER

ÉDITIONS BOURRELIÉ & C^{IE} - PARIS



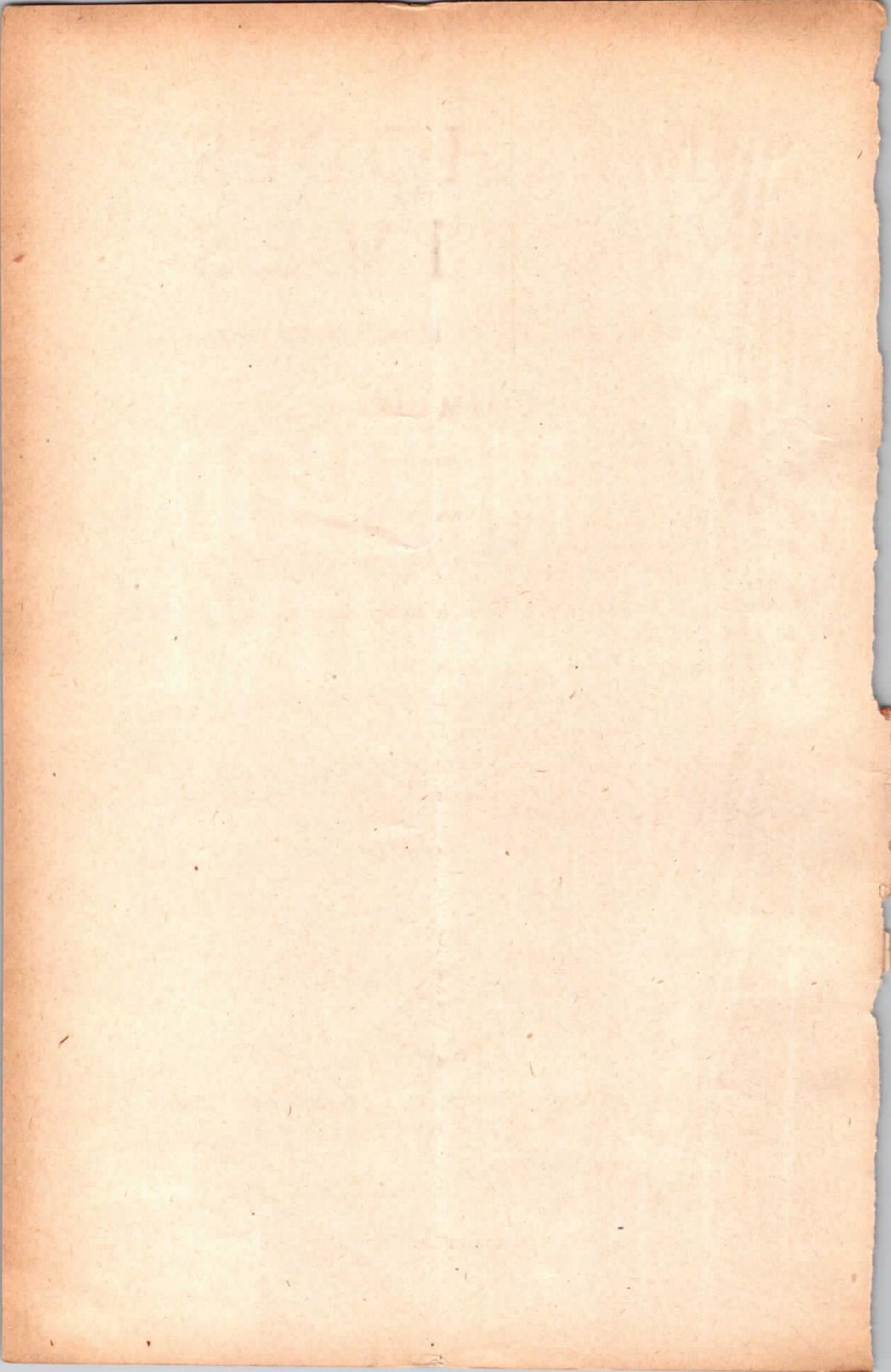
3^e ANNÉE

N^o 7

AVRIL

1948





MÉTHODES ACTIVES

REVUE MENSUELLE DE PEDAGOGIE PRATIQUE

SOMMAIRE

Cinquante élèves racontent leurs premiers souvenirs d'enfance, par PAUL PLOTTKE	194
Les Annuaires statistiques et historiques départementaux	199
Chronique bibliographique, par J. EVRARD-FIQUEMONT	203
Le coin des petits : Vocabulaire, par M. MORY	204
Enseignement individualisé : Histoire de la Révolution, par le GROUPE D'ETUDES DE LANGRES	207
Peut-on laisser les enfants choisir leurs récitations ?	209
Travail par groupes : Le dytique, par L. VEREL	213
Le travail libre : Récits d'imagination, ECOLE DE MUSSEAU	218
Pour la bibliothèque des enfants : « Prix Jeunesse », par M. LERICHE ..	220
Libres discussions : Education nouvelle et relations avec les familles, par L. VINCENT	222
Propos de l'inspecteur en tournée : Quelques pages du carnet	224



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

Tél. : LITré 00-51 et 65-81. — Ch. Post. PARIS 1598-28. — R. C. Seine 249.111 B

Abonnement d'un an	190 fr.
Etranger	230 fr.
Le numéro	25 fr.

Abonnement à six numéros (n^o 5 à 10)

120 fr.

ENQUÊTES

Cinquante écolières racontent leur premier souvenir d'enfance

La psychologie moderne ne se contente plus d'étudier les éléments abstraits et statiques de l'âme; elle veut comprendre l'individu concret comme un tout dynamique dans son comportement en face de la vie réelle. Cette psychologie, et notamment celle développée par Alfred Adler (Le Tempérament nerveux), a reconnu que notre mémoire, comme les perceptions, la pensée, les sentiments, sont une expression de toute notre personne. Cela vaut aussi pour nos souvenirs, qu'on peut donc interpréter : Dis-moi ton premier souvenir et je te dirai qui tu es!



Avant de lire les résultats de notre enquête, le lecteur pourrait se poser quelques questions. Par exemple : quel âge avais-je au moment où s'est déroulé ce que je considère comme mon premier souvenir ? L'événement dont je me souviens est-il triste ou gai ? Y a-t-il des couleurs, des mouvements, des choses à manger ? Quelles personnes y figurent ? Si vous rédigez même en quelques lignes votre premier souvenir **avant** de poursuivre la lecture de cette étude, vous aurez du matériel personnel pour comparer et réfléchir.



Les cinquante écolières qui ont rédigé pour nous leur premier souvenir montrent leur individualité d'abord par la **longueur** particulière de leur rédaction : cinq lignes et vingt-deux lignes sont les extrêmes, et onze lignes est la simple moyenne. A part cela, il y a une certaine **homogénéité sociale** parmi elles, puisque toutes sont élèves d'un cours complémentaire dans la banlieue Nord de Paris.

Si quelqu'un vous dit qu'il se rappelle comment à l'âge de trois mois il a tété; ou si un autre vous dit qu'il ne se rappelle rien de ce qui s'est passé avant sa neuvième année, vous pouvez en douter avec raison. Selon notre enquête, l'**âge où se place le premier souvenir** est le suivant :

2 ans :	26 %	des cas;
3 ans :	22 %	—
4 ans :	32 %	—
5 ans :	4 %	—
6 ans :	10 %	—
7 ans :	2 %	—
8 ans :	4 %	—

Les événements retenus remontent donc dans la vaste majorité des cas à l'âge de deux à quatre ans, et cela restera probablement vrai même s'il y avait des erreurs chez un certain nombre de nos auteurs.

Nous n'avons pas été étonné de trouver que 64 % des souvenirs ont un **caractère négatif** : de tristesse, d'échec, d'injustice; seulement 36 % sont **positifs** dans ce même sens.

C'est souligné par le fait que 34 % des rédactions mentionnent des larmes, et seulement 6 % des rires. 60 % sont indifférents sur ce point. Nous avons, par contre, été agréablement surpris de voir seulement 20 % des souvenirs parler d'une **punition**, à savoir :

- 12 % : fessée (correction);
- 2 % : mise au lit avant l'heure ordinaire;
- 2 % : reproches.



Combien de personnes et lesquelles figurent dans les souvenirs ?

Aux extrêmes, nous trouvons 8 % des auteurs qui ne mentionnent aucune personne, et 4 % qui en nomment jusqu'à cinq.

Les 8 % qui ne parlent que de **choses** dans leur souvenir semblent indiquer un certain manque d'adaptation sociale. On peut deviner que ce sont des êtres qui par leurs hésitations ont des difficultés dans les rapports avec des camarades et amies et tendent vers l'isolement. 10 % seulement mentionnent des frères ou des sœurs, ce qui ne nous étonne pas non plus.

La personne la plus souvent mentionnée est la **mère** (52 %); le père ne figure que dans 5 % des cas, ce qui ne va pas non plus contre ce que l'on pouvait s'attendre. Le pourcentage sera probablement le même dans le cas des garçons. Le freudien le plus orthodoxe ne peut pas y voir une confirmation de l'hypothèse du complexe d'Œdipe, selon laquelle chaque garçon aime sa mère et est jaloux du père, tandis que chaque fille aime son père et jalouse sa mère. (Nous savons bien que c'est par d'autres méthodes que Freud est arrivé à la notion du complexe d'Œdipe, que nous considérons comme une simple fiction.) Les **parents** ensemble sont notés dans 10 % des cas, et en voici les autres personnes mentionnées : docteur, pharmacien, infirmière : 24 %; diverses personnes du voisinage : 20 %; cousins et cousines : 8 %; amies : 8 %; oncle, tante, marraine : 6 %.



Nous ne prétendons pas que cette analyse générale et plutôt sociologique ait une autre valeur que celle d'inviter le lecteur à voir notre réalité de la façon la plus concrète; mais voyons quelques-unes des rédactions pour interpréter leur contenu du point de vue d'une psychologie individuelle.

Avant Alfred Binet (**Les Idées modernes sur les Enfants**, 1911) et Wilhelm Wundt, le père de la psychologie expérimentale, Sir Francis Galton peut être considéré comme le premier psychologue qui, par son étude des différences individuelles, s'opposait fortement à la psychologie philosophique et abstraite, pour laquelle une âme est une âme. Aujourd'hui, il est bien admis que nous différons, comme individus, par les organes des sens que nous préférons dans notre activité, et qu'il y a des individus plutôt visuels, acoustiques, moteurs, gustatifs, olfactifs. Ces caractéristiques sont frappantes dans les trois récits suivants :

I. — B. D., 15 ans. — J'avais deux ans. Je **regardais** par la fenêtre tous les passants lorsque je **vis** un pauvre homme saoul qui tournait autour d'un poteau d'autobus. Je **revois** encore la peur que j'ai eu en le **voyant** tomber.

II. — Sans nom, 14 ans. — Je me rappelle un jour, le premier jour où j'ai **mangé** des sardines (2 ans). J'étais très contente et je trouvais cela très bon.

III. — S. R., 16 ans. — Je me souviens très bien d'un jour d'enfance lorsque j'avais deux ans et demi. J'ai été élevée avec mes grands-parents, à la campagne. Ce jour-là ma grand-mère m'avait **emmené** avec elle au lavoir, qui se trouvait au milieu d'un champ. Je voulais faire ma grande, et **gambadais, courais, sautais** partout, quand tout à coup, sortant d'une broussée de ronces, une vipère **surgit** à mes pieds, la tête droite en l'air. Je m'**arrêtai** court, sans ne plus pouvoir prononcer une parole. Je **partis** **en courant** me blottir dans le tablier de ma grand-mère qui fut bien étonnée. Je pleurais et lui disais que j'avais vu une vilaine bête. J'avais compris, après je ne la quittais plus et restais assise **sans bouger** près d'elle.

Sans étudier en ce moment l'origine de notre préférence pour l'un ou l'autre de nos organes (qui peut bien être la compensation d'une infériorité organique selon la loi exposée par Adler dès 1907), nous soulignons que nous avons devant nous un visuel (I), un gustatif (II) et un moteur (III).

I. — La jeune fille qui s'intéresse à regarder, mais ne montre aucune activité, conserve le souvenir pessimiste d'un ivrogne, probablement pour se prémunir contre les hommes en général. La classification de Galton nous permet de voir qu'elle est un type visuel; la psychologie concrète d'Adler nous montre en outre de quelle façon l'individu se débat dans son existence et quel style de vie unifie son comportement: voyant la misère et le malheur d'un autre, notre cas a **peur** — sans devenir active, sans avoir l'idée de faire quelque chose « pour que ça change ». Elle se révèle comme une isolée qui, pour justifier son attitude peu sociable, verra toujours le côté défavorable d'une chose ou d'une personne. Trouvera-t-elle un jour la personne qui la tirera de l'isolement, qui l'encouragera à se proposer comme but une activité dans la coopération sociale ?

II. — La jeune fille qui trouvait les sardines très bonnes ferait peut-être une excellente cuisinière; ce serait une réalisation positive de sa préférence pour les goûts qui implique, d'autre côté, le danger que, découragée par les difficultés de la vie, elle choisisse la boisson comme échappatoire.

III. — Enfin, peut-on se présenter cet être turbulent comme future couturière, ou comme sténo-dactylo, condamnée à une vie sédentaire ? Elle ne pourrait que s'y résigner par peur.

Ce sont souvent des enfants nés gauchers qui développent une grande mobilité; et parmi les poètes se trouve le plus souvent le type visuel. Ce dernier fait a été démontré en ce qui concerne Victor Hugo (voir sa psychanalyse par Charles Baudoin, Genève, 1945). Dans la conduite de cet homme extraordinaire, nous pouvons aussi étudier l'importance de la place que l'on occupe par rapport à ses frères et ses sœurs, sur laquelle Adler a toujours insisté. En voici une autre belle illustration :

IV. — B. M., 14 ans. — J'avais deux ans environ, c'était un mercredi matin. Maman était partie au marché. J'étais dans mon parc sous le cerisier du jardin. Ma **sœur** dormait dans sa voiture. A un endroit du parc, il manquait un barreau; je n'ai pas trouvé mieux que passer à travers de ce petit espace et d'atteindre bientôt la voiture. Je montai sur la roue et en me penchant sur elle je réussis à attraper son nez qui m'intéressait beaucoup. Je la mordis, elle se mit à pleurer d'une telle force que maman, qui rentrait au même moment, n'eut que le temps de poser ses provisions, m'attraper et me donner une bonne fessée. Ceci m'avait bien amusé, tant qu'à la fessée elle était bien méritée, je pense!

Dans ce récit d'un type visuel-moteur, il ne manque certes pas d'activité; la mère qui a si vite recours à une fessée comprend-elle pourtant le grave problème qui se cache dans cette anecdote amusante ?

Le premier-né, qui peut souvent se sentir comme un petit roi ou une petite reine, puisque tout l'entourage s'occupe beaucoup de sa personne si faible, peut aussi se sentir comme détrôné à la naissance du deuxième enfant qui exige naturellement une plus grande attention de la part de la mère. C'est souvent dans le but irréalisable de reconquérir la favorable situation de l'unique que l'aîné développe des comportements surprenants; leur sens peut être le désir d'obtenir de nouveau une plus grande attention de l'entourage ou de mettre le rival dans un état d'infériorité, de le déprécier. On connaît des cas où l'agressivité du « détrôné » allait jusqu'au meurtre du dernier

venu. Des parents sages prépareront donc leurs enfants à l'arrivée du petit frère ou de la petite sœur, ce qui exige évidemment un grand tact. (Une dame, ayant demandé à un bambin s'il préférerait avoir un frère ou une sœur, eut comme réponse : « Je préfère un grand ours ! ») La mère peut faire comprendre à leurs enfants qu'ils peuvent l'aider dans le travail augmenté que le nouveau va donner et que son amour maternel, même partagé par tous, ne sera diminué pour aucun.

Un manque de compréhension pour l'enfant se révèle aussi dans les cas suivants :

V. — J. C., 13 ans. — Je me rappelle d'un Noël. Je devais avoir quatre ans et j'étais chez ma grand-mère. Je croyais encore au Père Noël. J'avais mis comme tous les ans de l'argent dans la gueule du crocodile empaillé. Quelle fut ma surprise, le lendemain, de voir l'argent resté et que le Père Noël était passé. Il m'avait apporté ce que j'avais demandé. Ce qui m'avait le plus frappé, c'est lorsque maman m'avait dit : « Va embrasser grand-mère et dis-lui merci. » J'avais obéi, mais en me demandant pourquoi je disais merci à ma grand-mère et non au Père Noël.

Ne prenons donc pas les enfants pour moins intelligents et critiques qu'ils ne le sont !

VI. — M. S., 11 ans. — J'avais à peu près trois à quatre ans; maman m'avait privée de dessert, car je ne voulais pas de légumes. Maman étant partie, papa me donna mon dessert : de beaux fruits, pêches, poires. Depuis ce jour-là (il y a eu d'autres petites histoires dans ce genre-là), j'ai toujours une toute petite préférence pour papa.

Encore une fois : cette préférence de la petite fille n'est nullement l'expression du « complexe d'Œdipe »; elle est ici, comme dans d'autres cas, analysés par des adlériens, le résultat du désaccord en matière d'éducation entre le père et la mère. Les parents feraient bien d'étudier **ensemble** le développement de leurs enfants ainsi que des rapports entre eux, et ils doivent s'accorder sur leurs méthodes d'éducation, ce qui enrichit en même temps leur vie comme mari et femme.

La pudeur n'est certes pas innée. Un être normal et naturel ne trouvera rien de troublant à l'idée de la nudité dans des circonstances adéquates; pourtant, une religiosité mal comprise et une organisation de la société où l'on peut exploiter le « nu » commercialement produit une mentalité pathologique comme celle qui se reflète dans le récit suivant :

VII. — R. C. 12 ans 10 mois. — J'avais deux ans et trois mois, c'était par une chaude journée d'août. Mes parents avaient décidé de me photographier. Dans ma cervelle d'enfant, je comprenais très bien cela et c'était avec joie que je m'élançai sur le talus. Mais quelle fut ma déception en voyant ma mère qui s'apprêtait à me déshabiller. Enfin, me voici nue, un magnifique chapeau de soleil se trouvait à côté de moi, j'étais assise sur une couverture. Je me tenais assise faisant une moue affreuse. Maman tâchait de me faire sourire en me montrant ma poupée : en voyant ma fille, je souris. Papa était prêt à appuyer le déclic. Mais je veillais aussi, laissant tout : poupée, maman, je m'enroulais dans la couverture pour couvrir ma nudité.

La pudeur déjà faisait effet et je ne voulais pas me voir nue en photo, tout le monde me regarderait. Cet incident eut des effets, une fessée de papa et une bouderie de maman. Mais le sens féminin était déjà en moi.

Quand nous essayons de nous identifier avec l'auteur de ces lignes, nous sentons bien qu'elle accorde beaucoup d'importance à sa personne, qu'elle s' imagine être à 13 ans une grande femme; enfin, qu'elle cherche une supériorité facile. Peut-être ce récit contient-il aussi une protestation contre un entourage exagérément pieux.

Un homme, désireux de fonder un foyer heureux et désirant choisir son

épouse selon le premier souvenir des candidates, ferait mieux de prendre l'auteur de ce récit :

VIII. — B. M., 15 ans 11 mois. — J'avais à ce moment-là cinq ans. J'avais une petite amie plus jeune que moi de deux ans. Lorsque j'avais un moment, mon plus grand plaisir était de l'habiller en communiant. Quand je la voyais enveloppée dans un bout de tissu blanc et encapuchonnée dans un morceau de tulle (ancien rideau), descendant majestueusement les marches du grenier, j'étais folle de joie. J'avais vraiment conscience de mon rôle de maman. Mes deux ans de plus que ma camarade me donnait une importance et une fierté sans limite. Je crois que j'éprouvais un peu d'orgueil de voir ma « fille » ainsi parée. Ce souvenir compte parmi les meilleurs et les plus lointains de ma jeunesse heureuse et choyée.

L'entraînement au rôle future de mère se montre ici d'une façon heureuse. Si cette enfant a été « choyée » dans le sens de « soignée avec tendresse », les éducateurs n'ont pas négligé d'éveiller en elle l'intérêt pour autrui, ils ne l'ont pas gâtée — ce qui est le cas de trop d'enfants français. Exiger trop d'un enfant, tout en étant d'autre côté très indulgent, est un moyen sûr de déséquilibrer le jeune être.



La vie en général impliquant le mouvement et la vie d'un individu pour surmonter des difficultés et s'adapter courageusement ou pour éviter les responsabilités sociales, nous pouvons retrouver ce même dynamisme plus ou moins clairement exprimé, dans le récit qu'une personne nous fait de son premier souvenir d'enfance. L'analyse caractérielle d'innombrables cas a démontré que nous choisissons parmi les souvenirs celui qui exprime le plus parfaitement notre état psychique actuel; et s'il faut certainement un expert pour interpréter correctement tous les détails du récit d'un souvenir par rapport à la personne qui le fait, l'attitude générale de courage ou de découragement, le mouvement préparatoire vers la solution des tâches sociales de la vie ou le mouvement de recul sont faciles à constater.

PAUL PLOTKE.

DOCUMENTATION POUR LES MAITRES

Les Annuaires statistiques et historiques départementaux

Au début du XIX^e siècle, la plupart des préfets ont fait éditer, pour leur département, des Annuaires statistiques et historiques. Ces recueils périodiques ont été écrits avec les renseignements recueillis dans toutes les mairies. Ils sont très inégaux et il faut les aborder avec l'esprit critique de l'historien, mais ils renferment de précieux renseignements qui permettent de restituer la vie des campagnes, l'activité des villes, les soucis dominants il y a un siècle. Et surtout, ces documents sont à la portée de tous les maîtres et de tous les élèves. Dans le Doubs, L. Vignau a systématiquement utilisé les Annuaires, et son livre donne l'exemple d'un emploi rationnel et intelligent propre à favoriser dans la classe les méthodes actives par l'étude du milieu. C'est une méthode de travail qu'expose L. Vignau, et les exemples pris dans le Doubs peuvent être transposés partout où existent des Annuaires.



« Il nous a semblé, dit l'auteur dans l'Avant-propos, que la connaissance du présent pourrait surgir avec un plus saisissant relief de sa perpétuelle comparaison avec le passé, un passé suffisamment lointain pour qu'il suscite l'intérêt, mais pas assez reculé, toutefois, pour que l'on n'en puisse, avec facilité, retrouver la trace.

« C'est à cette connaissance du milieu local présent et passé que nous convions l'enfant, en faisant appel aux multiples ressources qu'offrent les diverses formes indissolublement liées de son activité physique, manuelle et intellectuelle.

« De son *activité physique*, tout d'abord, en l'invitant à entreprendre des *explorations* dans sa commune, dans son canton et au-delà de son canton...

« De son *activité manuelle* ensuite, en l'invitant, le plus souvent possible, à dessiner, à dresser un graphique, à construire un plan en relief ou la maquette d'un monument.

« De son *activité intellectuelle* enfin, en lui offrant l'occasion de briser les cadres classiques de chaque discipline et de procéder, par la création de liaisons nouvelles, issues de points de vue nouveaux, à un brassage fructueux de connaissances; en donnant un aliment à sa curiosité naturelle et à son goût des collections; en flattant son besoin de s'exprimer par la pratique de la correspondance inter-scolaire; en essayant de développer chez lui le sens de la précision, le goût de la réflexion et l'esprit critique, facteur essentiel de la sûreté du jugement... »



**EXEMPLE DE DOCUMENTS
TIRES DES ANNUAIRES
(et leur utilisation)**

I. — Les communications vers 1830

Ce chapitre énumère les routes royales et départementales, indique les moyens et les conditions de transport, renseigne sur la poste aux chevaux. Voici la page des transports :

HIER

1. LISONS :

1815.

Le service des transports des marchandises et des voyageurs est assuré par un Bureau des Messageries royales à Besançon et par un service de voitures publiques.

**1. — Bureau des Messageries royales
à Besançon**

M. Rémy, directeur. Le bureau est rue de Glère

Départ pour PARIS : tous les deux jours, à 4 heures du matin.

Départ pour DOLE : les jours intermédiaires du départ pour Paris, à 11 heures du matin.

Départ pour GRAY : tous les jours, à 3 heures du soir.

2. — Service de voitures publiques

On trouve chez M. Morris, maître de poste aux chevaux et propriétaire de l'hôtel du Sauvage, rue Saint-Vincent, n° 704, les voitures publiques ci-après :

Pour PARIS : départ de deux jours l'un, à 2 heures du matin; le trajet en trois jours, couchant une nuit.

Pour LYON : départ de deux jours l'un, à 4 heures du matin; le trajet en deux jours et demi, en couchant toutes les nuits.

Etc. (Strasbourg, Pontarlier; Vesoul, Salins, Gray.)

1825.

Les *malles-poste* pour Paris, en partant de Besançon les lundi, mercredi, vendredi et dimanche, à 5 heures précises du matin, sont rendues à Paris en quarante-huit heures, etc.

2. COLLECTIONNONS des gravures représentant des diligences, des malles-poste.

3. DOCUMENTONS-NOUS :

Comparons le temps mis pour aller de Besançon à Paris en 1815, en 1825, de nos jours ;

— la distance parcourue en trois jours il y a cinquante siècles (au temps des Pharaons), en 1815, aujourd'hui (avion). Consultons des indicateurs ;

— le prix du transport de cent kilos de marchandises en 1815 (44 francs de Besançon à Paris) et aujourd'hui.

Traduisons les résultats par des graphiques.

Lisons dans notre livre d'histoire ce qui concerne les progrès des moyens de communications.

AUJOURD'HUI

4. ENQUÊTONS :

De quels moyens de transport disposons-nous dans notre commune, dans notre canton? Depuis quand existent-ils? Quels sont les horaires, les prix? Quel est le mode de locomotion le plus avantageux parmi ceux qui sont mis à notre disposition?

5. DESSINONS :

Traçons sur le plan du canton, ou sur la carte du département, un croquis des moyens de locomotion desservant notre région. Utilisons une couleur différente pour chacun d'eux.

DEMAIN

6. DOCUMENTONS-NOUS :

Cherchons des photographies des véhicules les plus rapides (automobile, chemin de fer, avion). Notons les records de vitesse. Calculons l'espace parcouru, le temps mis pour le parcourir. Traduisons les résultats par un graphique.

II. — Comment s'habillait-on en 1830 ?

1. LISONS :

L'habillement des habitants de la campagne était simple autrefois et avait un type particulier, comme dans les autres provinces.

Les hommes portaient les cheveux longs et tombants sur les épaules; leurs habits, leurs culottes courtes étaient confectionnés avec un tissu de laine, ou coton commun, tramé de fil; la laine et le fil, produits du sol et des étalles, étaient travaillés par le tisserand du village; des bas de laine ou de coton, des souliers à boucles très ferrés, qui devaient durer plusieurs années, et un chapeau de feutre à trois pans relevés, dont l'un se rabattait pour ombrager la figure, complétaient le costume du laboureur.

Les femmes portaient des jupes courtes, avec un mantelet de tissu; un grand chapeau de paille rond, posé par-dessus un bonnet de toile de ménage; des souliers à boucles pour le dimanche et des sabots pour la semaine. Tel était le costume simple et modeste des villageoises.

Le luxe, toujours progressif dans nos villes, a pénétré dans tous les villages. Aujourd'hui, les étoffes confectionnées avec des produits naturels sont dédaignées; elles ont fait place aux draps, aux toiles imprimées de Mülhausen, de Jouy; les femmes sont mises avec plus de soin, les jeunes filles se parent davantage, et enfin les larges chapeaux de paille ont fait place à de légères capotes, tissées en paille choisie, qui ont pris la forme des chapeaux des dames de la ville. Si l'on assiste, un dimanche, aux offices de la paroisse, on voit briller de toute part, chez les femmes, la mousseline, la blonde, les indiennes et les rubans, façonnés comme à la ville.

Chez les hommes, on voit des draps de toutes les couleurs, des chapeaux ronds en feutre, des casquettes achetées dans les villes et des pantalons au lieu de culottes courtes. Le vieux costume du Franc-Comtois a disparu totalement.

(Annuaire du Doubs, 1835.)

2. RECONSTITUONS la silhouette et le costume d'un couple franc-comtois vers l'époque de la Révolution et vers 1830. (Les garçons tailleront un mannequin d'environ 50 centimètres et les fillettes l'habilleront.)

3. ENQUÊTONS :

Un tisserand a-t-il existé jadis au village? Trouve-t-on encore des étoffes qu'il a tissées?

4. COLLECTIONNONS :

Recueillons, si nous le pouvons, des échantillons d'étoffes utilisées par les dames vers 1830 et des échantillons d'étoffes plus anciennes. Classons-les.

Collectionnons aussi des gravures représentant les costumes des habitants d'autres provinces, d'autres pays. Dessinons-les.

III. — Les fromageries

1. LISONS :

Au 1^{er} janvier 1826, on comptait dans le département 546 fromageries ou fruitières, produisant ensemble annuellement 2.614.163 kilos de fromage de Gruyère dit Vachelin, valant 1.876.818 francs, et

260.000 kilos de beurre, d'une valeur de 261.590 francs. A lui seul, l'arrondissement de Pontarlier comportait 383 fruitières, produisant 1.979.703 kilos de fromage, d'une valeur de 1.385.790 francs, et 174.971 kilos de beurre d'une valeur de 175.000 francs.

Les fromages s'écoulaient dans l'intérieur du royaume, par Lyon et Paris; quant aux beurres, ils se consomment dans les trois départements de l'ancienne Franche-Comté. Les meilleures fromages et les beurres de qualité supérieure sont ceux fabriqués dans l'arrondissement de Pontarlier.

On nomme « fruitières », dans ce pays, les fabriques de fromage; on en distingue de deux sortes : les grosses granges appartenant à des propriétaires particuliers, qui y tiennent 40 à 60 vaches, où l'on fait 7.000 à 8.000 fromages dans l'été, et les fruitières d'association dans chaque village, où un certain nombre de cultivateurs se réunissent pour mettre en commun le lait des vaches de leurs étables et faire du fromage, chacun en proportion du lait qu'il fournit. Dans un grand nombre de communes, on loue une maison à frais communs pour la fabrication du fromage; dans d'autres, et surtout dans la moyenne montagne, chaque sociétaire fabrique le fromage à son tour. Les associés prennent presque toujours un fromager à leurs gages, qui se charge de la réception du lait et de toutes les opérations de la fruitière.

Ce n'est que vers la fin d'avril que les fruitières d'association commencent à entrer en activité, et c'est un mois, six semaines plus tard que les propriétaires des fruitières particulières conduisent leurs vaches dans les chalets des montagnes.

Dans quelques communes des hautes montagnes de l'arrondissement de Pontarlier, et surtout sur les revers du Mont-d'Or, on fabrique un fromage de crème en boîte, fort estimé. On évalue les quantités de ce fromage, fabriqué par un procédé particulier, à 8.000 ou 10.000 kilos, ayant dans le commerce une valeur de 5.000 à 6.000 francs. Ce genre de fromage, d'un goût assez délicat lorsqu'il est parvenu au point convenable, est très recherché.

(Annuaire du Doubs, 1826.)

2. DESSINONS :

Traduisons, par un graphique simple, les nombres cités dans le premier paragraphe.

3. ENQUÊTONS :

LA FROMAGERIE DE NOTRE VILLAGE

Nous allons y porter le lait chaque jour, et pourtant... la connaissons-nous bien? Renseignons-nous : sur les instruments utilisés dans notre fromagerie,

sur la manière dont on y fabrique le fromage, le beurre ; sur son organisation : est-ce une coopérative ? Comment fonctionne-t-elle ? Où vont le beurre et le fromage qui y sont faits ?

4. VISITONS un chalet modèle. Établisons un compte rendu.



Ces exemples montrent quel peut être l'intérêt des documents qu'on trouvera dans les Annuaires départementaux, source variée d'exercices renouvelés. On pourrait objecter : « Quelle est la valeur historique de ces Annuaires ? » Il est certain qu'elle dépend beaucoup des réponses que MM. les maires firent vers 1813 au questionnaire préfectoral et dont on a, d'année en année, recopié les textes, parfois sans changement, mais avec très souvent une mise à jour. N'y cherchons donc pas des renseignements historiques de haute valeur, mais, comme y invite L. Vignau, le témoignage précis et coloré de la vie d'il y a cent ans. L'auteur ajoute :

« Et je voudrais justement que l'on utilisât la possibilité d'erreur impliquée de par la conception même de mon recueil pour modifier l'état d'esprit de l'enfant vis-à-vis de la chose lue et pour l'initier, d'une façon intuitive, à un état

d'attention critique, précurseur de l'esprit critique qu'il serait louable qu'il possédât à son âge mûr.

« J'ai, pour ce faire, essayé d'utiliser divers procédés, en particulier la découverte par l'enfant lui-même d'une erreur contenue dans un texte par confrontation avec un texte d'un historien moderne traitant du même sujet (ainsi l'histoire de la ville de Pontarlier, contée par l'Annuaire de 1835, est-elle confrontée, pour des points précis, avec certaines pages du livre de J. Mathez, *Histoire de Pontarlier*). L'enfant trouve donc qu'il peut se glisser des inexactitudes dans le texte d'un auteur bien intentionné, mais mal documenté : il a paru nécessaire de maintenir son attention éveillée sur ce point et, enfin, de lui montrer que certains textes, par trop remplis d'erreurs, ont dû être abandonnés et remplacés par une documentation plus moderne (comme le château de Cléron, du XIV^e siècle, p. 188).

« Ainsi, ce qui aurait pu faire la faiblesse du recueil devient un instrument pédagogique de développement de l'esprit, ce qu'on pourrait appeler *l'utilisation pédagogique de l'erreur en vue de la formation de l'esprit critique*. »

(D'après *Chez nous, il y a cent ans*, par L. VIGNAU, Insp. de l'E. P. (Édit. Campocno, à Besançon.)

ON NOUS COMMUNIQUE

L'Équipe scolaire des

BONSHOMMES TEMPO

peut dès à présent, avec les Marionnettes de la troupe **Marmouset**, assurer un spectacle d'une heure dans toutes les Ecoles Maternelles et Primaires des groupes de Paris, de Seine et Seine-et-Oise.

Pour prendre date ou recevoir la visite de notre directeur, écrire ou téléphoner à M. Marcel TEMPORAL, 4, square Desnouettes, Paris-15^e (VAU 12-95), auteur de **Comment construire et animer nos Marionnettes** (Bourrelier, éditeur, 55, rue Saint-Placide, Paris-6^e).

CHRONIQUE BIBLIOGRAPHIQUE

HUBERT (René) : *Traité de Pédagogie générale*. Presses Universitaires de France, 108, boulevard Saint-Germain, Paris-7^e, 1946. « Logos ». 350 fr.

Gros ouvrage de 688 pages où l'auteur traite, d'une part, de l'éducation dans ses rapports avec la nature, la société, l'être humain, et, d'autre part, des bases expérimentales de l'éducation, suivies des principes philosophiques d'une doctrine de l'éducation. Les renseignements sont pris aux meilleures sources et de nombreuses citations émaillent le texte. Pour l'auteur, la pédagogie fait corps avec la morale, c'est-à-dire que l'on subordonne ses conceptions pédagogiques à ses conceptions de morale. Il définit les termes de pédagogie et d'éducation et fait une revue des disciplines éducatives. Livre de longue haleine, mais très intéressant à lire. Plusieurs chapitres, une bibliographie importante, index alphabétique, index nominatif, table des matières détaillées.

PRUDHOMMEAU (M.) : *Le Dessin de l'Enfant*. Préface de Henri Wallon. Presses Universitaires de France, 108, boulevard Saint-Germain, Paris-7^e, 1947. « Bibliothèque de Philosophie contemporaine ». 250 fr.

Ce livre est en quelque sorte le condensé d'un gros ouvrage à paraître par la suite, un ouvrage d'attente. Tel que, il est déjà très intéressant du point de vue étude psychologique de la nature enfantine. C'est, en effet, le fruit d'une longue expérience et de nombreuses observations avec des enfants anormaux et par la suite des enfants normaux. L'auteur est arrivé à établir des tests de dessin qui sont systématiquement appliqués au Laboratoire de Psycho-Biologie; conçus à l'origine pour des anormaux, ils se sont révélés être un instrument précieux pour l'étude du comportement et du caractère. Ils sont utilisables depuis trois ans jusqu'à l'âge adulte. Prudhommeau a recours au dessin copié pour mesurer le niveau intellectuel et comme indice de troubles psychomoteurs ou affectifs. La première partie de l'ouvrage contient les lignes essentielles de l'étude, et la seconde partie la technique d'application et d'interprétation.

FREINET (C.) : *L'Éducation du Travail*. Ophrys, École Moderne française, 6, avenue Jean-Jaurès, Gap (Hautes-Alpes). 130 fr.

Gros livre de 378 pages. C'est un échange de conversations entre un paysan et un couple d'instituteurs de l'endroit, ou plutôt un long monologue du paysan Mathieu qui, mettant son bon sens et son expérience enrichie d'observations et de réflexions au service de l'éducation, démontre les méfaits de la vie factice que nous menons : idées préconçues, acquisitions de connaissances superficielles, vie artificielle; n'allant jamais au fond des choses, nous méconnaissons de profondes et éternelles vérités. Il faut se rendre compte qu'il y a autant de préjugés modernes que de préjugés anciens, et, sans vouloir retourner en arrière, il est sot de faire fi de l'expérience du passé. Freinet démontre, en outre, que le besoin de l'enfant est le *travail*, non le jeu; quand nous croyons qu'il joue, en réalité il travaille. Freinet fait une description et une classification intéressantes des jeux basés sur ce qu'il appelle le *travail-jeu* et le *jeu-travail*, et c'est bien de l'éducation du travail qu'il nous parle à travers les dires de Mathieu et non pas de l'éducation par le travail.

Une étude très fouillée du livre de M. Freinet a été publiée dans le numéro 5 de *L'Éducation Nationale* (édition A, 29 janvier 1948), sous la signature de M. A. Fabre, inspecteur de l'Enseignement primaire de la Seine.

GAUTIER (Marcel) : *L'Enseignement de la Géographie locale et régionale* (Pédagogie pratique). Éd. Delalain, 128, boulevard Blanqui, Paris-14^e. 110 fr.

Guide pratique pour l'étude du milieu au service de l'enseignement de la géographie locale et régionale : sources de documentation, méthodes de recherches, travaux pratiques, conseils sur la préparation et la conduite des leçons et des réalisations.

J. EVRARD-FIQUEMONT.

PEDAGOGIE PRATIQUE

LE COIN DES PETITS

Vocabulaire

On ne choisit pas « a priori » le sujet de la leçon de vocabulaire, mais on profite de l'occasion qui s'offre et l'on s'efforce de faire acquérir activement les mots nouveaux en plaçant l'enfant dans des conditions où il a vraiment besoin de les employer. Ainsi, il les acquiert réellement.

La classe-promenade, par un bel après-midi d'octobre, avait ravi les petites filles : l'air était calme, le soleil pénétrait doucement à travers les branches presque nues déjà, et l'on avait, comme il se doit, bouleversé à grands pas le somptueux et doux tapis de feuilles rousses et brunes.

La maîtresse avait profité de l'occasion pour faire ramasser des feuilles, mais elle était moins réjouie que ses fillettes : les enfants mélangeaient les rouges et les bruns, n'avaient pas su voir les reflets violets de certaines feuilles dentelées qu'elles avaient collectionnées avec ravissement, personne ne savait nommer la couleur d'un objet gris ni trouver l'objet quand on désignait la couleur; enfin, les adjectifs clair, pâle et foncé étaient presque aussi étrangers que des mots d'une autre langue. Le vocabulaire relatif aux couleurs n'était pas connu. Il fallait apprendre à reconnaître les couleurs, à discerner leurs différences, à les classer, à les nommer et à les reproduire. Ce fut l'objet d'une série d'exercices.

PREMIERE ÉTAPE

En dehors de la difficulté qu'introduit le langage pour des enfants jeunes au vocabulaire pauvre, l'hésitation à reconnaître une couleur ne viendrait-elle pas simplement d'une identification difficile ?

Dans un album de papier peint, parmi les échantillons de papier uni, on a choisi quelques feuilles. Dans une première série, on a conservé des tons francs (rouge, bleu, orangé, vert, jaune, gris) en coupant la grande feuille en deux parties égales : l'une conservée ainsi, l'autre découpée en un certain nombre de rectangles à l'usage des élèves. Une autre série faisait intervenir plusieurs nuances du même ton (rouge vermillon, rouge vif, rouge violacé; bleu clair et bleu foncé; gris bleuté et gris perle; orangé; jaune d'or et jaune citron; vert épinard et vert d'eau).

Pour chacune des deux séries, on donne aux enfants des exercices d'identification : papiers de la maîtresse fixés au mur dans un ordre donné, élèves classant les papiers de leur pochette dans le même ordre sur leur table. La correction est facile et, très vite, on a décelé les enfants qui ne voient pas bien les couleurs. On a remarqué que les anciens élèves de l'école maternelle, habitués aux exercices sensoriels, étaient nettement en avance sur leurs camarades. Dans l'ensemble, les enfants reconnaissent très facilement les couleurs, moins aisément les nuances et quelques-uns sont nettement embarrassés.

DEUXIEME ÉTAPE

Quand on s'est assuré que les enfants voient les couleurs, on peut apprendre le vocabulaire. On a trois rouges : comment s'y retrouver ? Il faut bien leur

donner un nom. Le plus facile est de donner un nom emprunté à une comparaison : le rouge brique, le rouge cerise et le rouge bordeaux. Peu à peu, les adjectifs clair et foncé seront employés.

Il ne faut pas craindre de recourir à l'activité de jeu : jouons au marchand de peintures (ou de papier peint), c'est tout indiqué. Montons une vitrine de marchand de couleurs. Une série de petites boîtes cylindriques représenteront les pots de peinture (les soldats américains avaient laissé des montagnes de boîtes de *beans with meat*, qui, nettoyées, convenaient fort bien). Il suffisait de les entourer d'une bande de papier de couleur et de les poser, retournées, sur le bord du bureau devenu vitrine du magasin. On commence naturellement par les nuances étudiées et l'on peut même entourer les pots avec les feuilles retirées à l'album de papier peint.

Exercices : on propose, par exemple, de ranger les pots de peinture pour que le marchand puisse facilement servir les clients. Les enfants ont toujours l'idée de mettre ensemble les rouges, puis les bleus, etc. On demande ensuite un nom pour chaque nuance et l'on se met bien d'accord pour que le marchand et le client puissent se comprendre. Alors, des enfants viennent montrer les différentes boîtes en donnant les noms des couleurs, ou bien la maîtresse dit le nom et il faut prendre la couleur annoncée... On classe les nuances d'une même couleur en commençant par la plus claire ou par la plus foncée.

Après cette initiation, on peut jouer à la marchande. On désigne une marchande et des clients. La classe est juge des erreurs qui pourraient être commises par l'une ou par les autres : on destitue la marchande si elle se trompe, on renvoie sans marchandise le client qui, sans protester, s'est laissé donner une autre couleur que celle qu'il a demandée. C'est en même temps un exercice d'élocution, si on y tient un peu la main (évidemment, le premier client arrive et dit : « Du rouge cerise », et se sauve en emportant la boîte, mais on arrive à un dialogue si on a des élèves habitués à « jouer »).

— *Bonjour, madame, je voudrais de la peinture verte.*

— *Oui, madame, mais j'ai plusieurs verts. Voulez-vous du clair ou du foncé ?*

— *C'est du vert foncé que je veux.*

— *Voici, madame, ce que j'ai, le voulez-vous ? etc.*

Quand toutes les nuances sont bien connues et qu'il n'y a plus moyen de « coller » la marchande, la maîtresse lui livre une nouvelle série de pots, où elle a introduit des nuances nouvelles. Il faut de nouveau distinguer les nuances, etc...

Un autre exercice consistera à nommer la couleur de tous les objets de la classe, des pièces de vêtement, des rubans de cheveux. Quand on est arrivé à ce stade (au bout de plusieurs leçons, naturellement), on peut raisonnablement penser que le vocabulaire concernant les couleurs est acquis.

TROISIÈME ÉTAPE

Il ne faut pas se contenter de leçons de vocabulaire sur les couleurs, de leçons sans lendemain. Il faut revenir souvent sur ce qui est acquis, mais sous des formes variées.

Les enfants ont constaté qu'une couleur n'est pas simple et qu'il faut presque toujours ajouter un deuxième nom pour préciser; on a dû dire : un jaune orangé ou un jaune verdâtre, un gris bleuté ou un gris jaune, etc. Les couleurs de la modeste palette des enfants sont à peu près des couleurs franches. Comment va-t-on reproduire le jaune qu'on a appelé jaune verdâtre ? Le mélange des couleurs, les essais au pinceau pour reproduire le ton voulu, la critique du résultat : autant de rappels de la leçon de vocabulaire. Les enfants apprendront à composer leurs couleurs pour le dessin, à foncer ou à éclaircir un ton (autrement qu'en le délayant plus ou moins, ce qui est leur première technique), à choisir des tons voisins pour créer une harmonie ou des tons opposés pour faire un contraste.

Des sorties serviront à des révisions : une fois, au printemps, on rapportera des fleurs jaunes; une autre fois, ce sera des tiges ou des feuilles de tous les verts, ou, à l'automne, des feuilles mortes rousses et brunes...

On peut encore étudier une couleur en particulier : faire apporter, au courant de l'année, tout ce qui est violet,

par exemple : les fleurs innombrables, les fruits (questches, raisins, figues fraîches), les légumes (aubergines, certains navets couronnés de mauve, pointes d'asperges, choux, betteraves à salade, certains haricots secs); les papillons les insectes, les pierres... On étudie toutes les variantes, du violet rouge ou bleu le plus foncé jusqu'au mauve rose le plus pâle. On peut dessiner, après une observation attentive, les modèles apportés, et, après avoir choisi les dessins les plus ressemblants aux objets, — par la couleur, — on compose un album en classant les dessins dans l'ordre des nuances. Cet album, laissé à la disposition des enfants, sera feuilleté de temps à autre et renouvellera leurs connaissances (nom de l'objet et couleur). Si on préfère, on laisse les feuilles volan-

tes dans un dossier pour laisser à l'enfant le plaisir de refaire le classement, ou d'inventer un nouveau classement de son choix. Enfin, si la classe est assez nombreuse pour y constituer plusieurs groupes de travail, on répartira les couleurs entre ces groupes et ce n'est pas un album ou un dossier qu'on constituera, mais plusieurs séries : ainsi, on disposera d'un matériel intéressant.

De semblables collections peuvent se faire avec des échantillons variés : petits coupons de tissus, brins de laine, etc... On ajoute à l'attrait de l'exercice actif le plaisir de faire une collection, ce qui correspond aussi à un intérêt de l'enfant.

M. MORY.

Tous les maîtres doivent lire :

AU PIED DU MUR

Propos sur la pratique de l'éducation

par LOUIS DUMAS

Dans ces propos familiers, dénués de tout dogmatisme, Louis Dumas, ancien secrétaire pédagogique du Syndicat des Instituteurs, ancien membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique et du Conseil supérieur de l'Enseignement technique, secrétaire général de la Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs, esquisse une technique de l'éducation, en praticien riche d'une longue expérience. De sa connaissance approfondie des problèmes essentiels de l'éducation, il a tiré la matière d'un ouvrage d'une lecture attachante et que tous les maîtres consulteront avec profit.

Une importante bibliographie de culture générale et de culture professionnelle complète ce livre.

Un vol. broché. Collection « Carnets de Pédagogie pratique » 190 fr.

EDITIONS BOURRELIÉ, 55, rue Saint-Placide, PARIS-6^e

Histoire de la Révolution

(Exploitation de données locales pour conduire à l'histoire générale)

LES QUESTIONS FINANCIÈRES

Les impôts

Dans les cahiers de 1789, les habitants d'un petit village haut-marnais (Vraincourt) exposent au roi ce qu'ils paient chaque année : 4.586 livres d'impôts pour 36 habitants (12 laboureurs et 25 manouvriers). Voici le détail de ces impôts :

Droits seigneuriaux : 120 livres; dîme : 900 livres; sel : 500 livres; corvées : 300 livres; aides : 100 livres; taille : 2000 livres... Le reste comprend diverses taxes (papier marqué, cuirs et marque des fers, milice, frais de perception, amendes...).

— Représentez par un rectangle (largeur : 10 mm., longueur : 4 mm. pour 100 livres) les impôts payés à Vraincourt. Divisez le rectangle suivant les divers impôts, indiquez par une couleur différente les impôts payés au seigneur, à l'église, au roi.

— Dans le livre d'histoire ou le dictionnaire, cherchez à quoi correspondent ces noms d'impôts (on dit sel ou gabelle).

— Il est difficile de transformer l'ancienne monnaie royale en monnaie actuelle, mais, dans le même texte, on dit : « Un manouvrier gagne 150 livres par an » : en supposant les impôts répartis également entre les 36 habitants de la commune, quelle serait la part de chacun ? Comparez cette part au salaire du manouvrier.

Et voici ce que pensent les habitants en 1789 :

Les trois quarts et demi des biens qui sont situés sur le finage appartiennent aux nobles seigneurs, ecclésiastiques et bourgeois des villes qui augmentent journalle-

ment leurs biens et ne paient rien des impôts ci-dessus, ce qui réduit le cultivateur à la dernière misère en le privant du nécessaire de la vie et des bestiaux pour la culture...

— Qui possédait la terre cultivée à Vraincourt ? Représentez ces terres par un demi-cercle, indiquez les trois quarts et demi qui appartiennent aux riches et ce qui reste propriété des cultivateurs. Est-ce encore ainsi aujourd'hui ? Qui payait les impôts ? Le propriétaire ou le cultivateur de Vraincourt ?

— Cherchez dans votre livre qui réclamait l'égalité, pourquoi on voulait une juste répartition de l'impôt, la suppression des privilèges.

Les finances

Les habitants des paroisses sont écrasés d'impôts.

Pour voir son état misérable, il faudrait que le ministère se trouvât dans les cabanes des pauvres malheureux de la campagne qui sont sans linge, sans bois, souvent sans pain, pieds et tête nus...

On voit dans ces campagnes la plus grande partie des habitants les plus indigents écrasés sous le pesant fardeau des impositions royales auxquelles ils ne peuvent satisfaire que par la vente du peu de meubles qu'ils ont...

Mais les finances du roi sont très pauvres; lisez dans votre livre : le déficit, les efforts des derniers ministres des finances, la nécessité de convoquer les États Généraux pour obtenir de l'argent.

Il faut un système nouveau

On doit trouver de l'argent pour payer

les dettes et faire vivre l'État : lisez dans votre livre (vente des biens du clergé).

Il faut aussi une juste répartition des contributions, comme le demandent les Cahiers : « Qu'è les trois ordres partagent toutes les charges de l'État présentes et à venir sans distinction des privilèges, mais en raison de leurs propriétés... »

— *Que paieraient, dans ces conditions, les cultivateurs de Vraincourt sur le total de 4.586 livres? (Relisez plus haut quelle partie de la terre ils possédaient.) Renseignez-vous sur les contributions qui existent encore (directes ou indirectes).*

LA JUSTICE

Dans un manuscrit du XVIII^e siècle, conservé dans un village haut-marnais, on a trouvé le *procès-verbal de question ordinaire et extraordinaire* faite en prison royale de la ville :

L'accusé s'étant mis à genoux, avons procédé à son interrogation : nom, surnom, âge, qualité, demeure et religion. Ce fait, ledit accusé ayant été déshabillé, lui avons fait donner la question ordinaire en la manière accoutumée par l'exécuteur, lequel lui a attaché les deux mains avec des cordes aux poignets, et ensuite lui a attaché à ses pieds des poids pesant à chacun cinquante livres, et après lui avoir fait réitérer le serment de dire vérité, a été élevé de cette manière en l'air avec une corde qui était dans une poulie attachée au plancher de la chambre de la question et y est resté quelque temps pendant lequel l'avons interrogé...

... Ensuite, ledit ayant été rabaissé, lui a été mis deux poids de cinquante livres chacun au gros doigt droit de ses pieds et autant à l'autre, a été élevé pour la seconde fois de cette manière et y est resté quelque temps pendant lequel l'avons encore interrogé..., etc. Après quoi, ayant été rabaissé et les mains déliées, lui avons fait donner la question extraordinaire... Lié aux poignets et attachés à ses pieds quatre poids de cinquante livres chacun, a de cette manière été élevé pour la quatrième fois... et nous l'avons encore interrogé... Lequel persiste dans ses réponses et dit n'avoir pas

commis le crime dont il est question et, ayant été rabaissé et délié, a été mis sur le matelas... L'accusé, qui a souffert sans rien avouer, est renvoyé absous.

(Stile criminel, manuscrit sans date : 17.., ni auteur; archives de Saulles) (1).

Comprenons le texte

Il s'agit d'un homme accusé d'un crime : que fait-on pour savoir s'il est coupable? Qu'est-ce que la question? (Cherchez dans le dictionnaire et dans le texte.) Expliquez « absous ».

1. *L'accusé est-il reconnu coupable? Pourquoi? Et, s'il avait avoué, pensez-vous que c'est à coup sûr parce qu'il était vraiment coupable? Quelle raison aurait pu le faire avouer?*

2. *Que pensait-on, en 1789, de la façon de rendre la justice? (Voir livre.)*

3. *Que réclamait-on en 1789, dans les Cahiers, au sujet de la justice?*

Dans les Cahiers de la Haute-Marne :

La communauté a le malheur de se trouver engagée dans un procès qui dure depuis dix ans, pendant lequel il est mort une des parties...

Et...

Tout honnête homme tremble quand il est dans la nécessité de commencer un procès...

Il faudrait abréger les procédures dont les tortillages aboutissent toujours à la perte des malheureux plaideurs.

Relevez ce qui montre que la justice est lente, qu'elle est coûteuse.

GRUPE D'ÉTUDES DE LANGRES.

(1) Il s'agit d'un modèle de procès-verbal à l'usage des gens de justice : il suffit de recopier les formules en remplissant les blancs.

« Aujourd'hui ... du mois de ... 17.. nous ... commissaire ès prisons royales de cette ville en la chambre de la question avons fait venir en ladite chambre par l'exécuteur des sentences criminelles de ce siège ... accusé d'avoir ... auquel étant tête nue et à genoux a été prononcée la sentence rendue ... », etc. On a extrait du texte ce qui concerne la torture.

Peut-on laisser les enfants choisir leurs récitations ?

La liberté de l'enfant peut-elle être respectée dans le domaine de la récitation des morceaux choisis ? Quel intérêt présente cette liberté de choix laissée à l'élève ? Quelles précautions peut-on prendre pour éviter certains dangers ? Telles sont les questions auxquelles vont répondre plusieurs maîtres qui, en des points différents, avec des élèves de milieux très divers et d'âges variés, ont tenté la même expérience.

Un exercice motivé

Un exercice aussi classique, aussi traditionnel que la récitation peut-il devenir individuel et impliquer le libre choix de l'enfant ? A première vue, la question semble difficile et l'intérêt même peut n'en pas paraître évident. Alors, peut-être faut-il déjà montrer cet intérêt. Habituellement, le maître ayant décidé qu'un texte mérite d'être appris, le présente aux enfants, l'explique, apprend à le bien dire et le donne comme leçon à apprendre à la maison. La leçon de récitation devient la monotone répétition avec les hésitations et les variantes individuelles du texte appris. Quelques enfants savent bien le texte, le disent avec goût, donnent le ton juste. Mais ils ont appris le texte parce qu'on leur a dit de le faire, comme pour un résumé de géographie ou une définition de grammaire.

Laissons maintenant l'enfant choisir un texte parce qu'il le trouve beau, que le premier contact lui a donné un choc, qu'il a ressenti une émotion : si l'objet de la récitation du texte est de le traduire pour le faire trouver beau à la classe, pour gagner les camarades à l'émotion éprouvée, alors l'exercice prend un sens pour l'enfant, il est *motivé* et n'a plus rien de commun avec la récitation du résumé ou de la règle. Voilà donc deux points de vue opposés : apprendre sur commande un texte imposé par le maître et le réciter pour prouver qu'on a obéi — ce qui peut se faire avec plaisir parfois — ou choisir librement un morceau parce qu'il est beau et s'entraîner à le bien dire pour faire par-

tager son sentiment. C'est au point de vue particulier qui nous occupe toute l'opposition entre l'ancienne et la nouvelle pédagogie.

Le fichier de récitations

Relatons maintenant les expériences. La première difficulté rencontrée fut de concilier le libre choix des enfants et la nécessaire qualité littéraire des textes à apprendre. Les uns, prêts à toutes les audaces, décident de faire confiance à l'enfant et de le laisser absolument libre de réciter ce qu'il veut. Le résultat est désastreux : on entend réciter toutes les rengaines du folklore scolaire des classes précédentes, toutes les niaiseries des auteurs moralisants ou didactiques et aussi quelques belles poésies, mais rares et mal dites.

Faut-il renoncer à l'expérience et imposer de nouveau des textes ? Non, mieux vaut réfléchir : des enfants à qui on a toujours distribué du travail tout prêt ne peuvent pas passer brusquement à la liberté, car alors ils ne savent pas se servir de leur liberté, et puis ils ont besoin d'être guidés et élevés. Alors, cherchons à les guider. Les plus timorés soumettent donc à la classe deux textes, parfois trois, font choisir et imposent l'opinion de la majorité. D'autres proposent aussi les textes, mais permettent aux enfants d'apprendre celui qu'ils préfèrent. L'initiative adulte est encore très apparente, la liberté de l'élève reste très limitée, mais, déjà, le maître recueille des indications sur le goût de ses élèves — première condition nécessaire pour contribuer à le rendre plus sûr —

et l'enfant, s'étant engagé dans le choix, éprouve déjà une certaine obligation à apprendre le morceau ainsi choisi. La meilleure conciliation de la liberté de l'exécutant et de la qualité littéraire a été la constitution du *fichier de récitations*.

Le maître choisit un certain nombre de textes, vers et prose de nos bons auteurs (une trentaine de morceaux paraît à l'expérience, un nombre raisonnable au cours moyen). Ces textes sont copiés ou collés sur des cartons de même dimension et classés dans un boîte (par auteurs, par titres, par périodes littéraires, par sujets, peu importe, pourvu qu'il y ait une classification et un répertoire commode à utiliser). L'enfant peut, quand il le désire, choisir un texte, l'apprendre et le dire en classe à l'heure réservée à cet exercice.

Avantage de ce procédé

Un avantage évident s'aperçoit aussitôt : pour choisir, l'enfant doit lire les textes, en regarder plusieurs jusqu'à ce qu'il ressente ce choc qui le décidera à prendre la fiche. L'heure de récitation perd toute monotonie puisque ce n'est plus le morne défilé d'enfants disant tous le même texte avec plus ou moins de bonheur, mais l'effort personnel de chacun pour intéresser la classe à son propre choix. Il est facile aussi de prendre la classe pour juge : celui qui a réussi à intéresser ou à émouvoir ses camarades a bien récité et mérite des compliments, celui qui a dit son texte dans l'indifférence générale devra chercher à faire mieux la prochaine fois. Avec les élèves plus âgés, en section de fin d'études ou au cours complémentaire, le maître peut demander au récitant de justifier son choix : ce peut être, dans une classe d'un bon niveau, l'occasion d'intéressantes discussions littéraires et artistiques. Enfin, l'expérience montre que, pour presque tous les élèves, le nombre des textes appris dans une année augmente : les mieux doués choisissent de nombreux textes et, presque toujours, des morceaux que le maître n'aurait pas donnés parce qu'il les jugeait trop difficiles pour l'ensemble de la classe. *C'est le mérite propre de tout travail individualisé.*

Des questions pratiques se sont posées

peu à peu. Un jour, la maîtresse, qui faisait les cent pas dans la cour pendant la récréation, voit arriver une fillette tenant à la main une fiche de récitation, et qui lui dit : « *Madame, je voudrais apprendre celle-ci, mais je ne sais pas l'air.* » Il fut facile de l'aider, mais cette réflexion naïve soulevait un problème général. Quand le maître impose son texte, il le lit, le commente et donne son modèle de diction : que va faire l'enfant qui se trouve devant le texte, sans secours ? Il faut donc remplacer en partie les indications du maître : les uns y parviennent en utilisant un petit nombre de signes conventionnels qui indiquent les liaisons utiles, les *e* sourds qu'il faut prononcer parce qu'ils comptent dans la mesure du vers, les enjambements, les arrêts indispensables. Mais, *pour apprendre l'air*, il n'est que l'exemple du maître qui prend la fiche et la lit à l'élève, ou à un groupe, ou même à toute la classe. Le fichier, s'il doit dès le début comporter un certain nombre de morceaux choisis, gagne d'ailleurs à s'enrichir progressivement : le programme d'histoire appelle-t-il l'étude de la Renaissance, c'est l'occasion de lire quelques poésies de Ronsard et de Joachim du Bellay, de les expliquer, puis de les ajouter au fichier. Cet apport progressif, fait en liaison avec d'autres enseignements, est intéressant en ce sens qu'il incite les enfants à choisir ces textes nouveaux, à un moment où ils s'entourent d'un intérêt temporaire.

Il arrivera aussi qu'un élève, ayant trouvé quelque part une poésie qu'il désire choisir, demande au maître de l'inclure dans le fichier : rien n'est plus facile si l'on juge que le poème le mérite. Ce sera encore une façon d'accroître la liste des récitations. Souvent aussi un enfant épuise tous les textes d'un même auteur (cela semble assez fréquent, même lorsque les morceaux ne sont pas classés par auteurs et s'il faut certaines recherches) ; il est généralement possible de donner encore satisfaction au demandeur.

Quelques objections

Mais, dira-t-on, et les *paresseux* ? Si nous répondions qu'il n'y a plus de paresseux dans les classes actives, nos lec-

Résultats obtenus

teurs ne nous croiraient pas. Et pourtant, c'est presque vrai ! Dans ce cas particulier, dans les diverses classes où l'expérience fut faite, *aucun exemple ne s'est présenté où un élève eût renoncé à choisir des textes*. Est-ce la motivation de l'exercice ? la pression du groupe ? la fierté de choisir librement ? Le fait est là. Il faut évidemment confesser que certains enfants ont commencé par réciter des textes qu'ils savaient déjà, ont choisi ensuite des morceaux courts et faciles, mais, devant le manque d'enthousiasme collectif à les approuver, ils ont peu à peu participé à l'effort général. Et si, par aventure, vous aviez dans votre classe un rebelle, vous pourriez toujours le prendre à part et lui suggérer l'effort à faire ou même, à la rigueur, lui imposer un texte à apprendre après avoir cherché à savoir les causes d'une telle apathie. De même, un texte qui vous paraît désirable n'est-il jamais choisi ? Profitez de dix minutes libres, sortez la fiche de la boîte et lisez le texte avec vos meilleures ressources artistiques. Très souvent, sans aucun commentaire, sans vaine exhortation et sans reproches inutiles, cela suffit.

On demandera aussi : « Faut-il un cahier de récitations ? » Mais oui, pourquoi s'en passer ? Le fait qu'on tient habituellement un cahier n'est pas une raison suffisante pour le réprouver ! Ayez donc un cahier de récitations, où chacun copiera le texte choisi (excellente occasion de faire plaisir aux parents : laisser emporter la fiche un soir pour copier le texte à la maison, en guise de devoir du soir). Et naturellement aussi, il sera permis, voire recommandé, d'illustrer les morceaux choisis.

Dernière objection, plusieurs fois posée : « Que devient le tableau de récitations que M. l'Inspecteur regarde lors de son passage ? » Après avoir cru que cette objection n'était faite que par plaisanterie et humour, il a bien fallu reconnaître qu'elle inquiétait réellement des maîtres, tant nos inspecteurs sont terribles ! Alors, conseillons à M. l'Inspecteur de consulter le catalogue, de feuilleter le fichier et même de demander à la classe « qui récite bien tel morceau » ?

Quelles sont, maintenant, les réactions des enfants ? Consultés dans une commune rurale où, depuis un an, ils choisissent ainsi leurs récitations, les enfants ont répondu dans la proportion de 9 contre 1 qu'ils préféreraient choisir librement, qu'ils choisiraient alors ce qu'ils aimaient et qu'ils aimaient ce qu'ils comprenaient. Des garçons, en ville, ont su exprimer qu'ils aimaient la vie, les poèmes qui mettent en scène des personnages ou des animaux. Dans l'ensemble, le choix est variable et dépend du tempérament, du courage, de l'humeur du jour, de l'inspiration du moment. Les vers sont partout préférés à la prose, qui n'est cependant pas exclue, et les vers réguliers, les alexandrins notamment, ont toujours plus de succès que les vers libres et les rythmes savants.

Des élèves doués prennent des textes difficiles, inabordable pour toute une classe ; ainsi Bernard apprend vingt-trois textes dans son année parmi lesquels figurent : *Le Verger* (R. de Jourmont), *La Biche* (M. Rollinat), mais aussi : *Les Pauvres gens* (V. Hugo), *Les Petits Bonheurs* (M. Maeterlinck) et *Hymne au Soleil* (E. Rostand). De son côté, Janine a étudié en particulier : *Pannychis* (A. Chénier), *La Maison du Matin* (A. Samain), *Au Jardin* (Colette) et *Sonnet à Hélène* (Ronsard). Or, Bernard a huit ans et Janine douze.

Des garçons de dix ans ont appris : *La Grenouille et le Bœuf* (13 fois sur 28), *La Fenêtre de la Maison* (Lamartine), 12 fois ; *Ode contre les bûcherons de la forêt de Gastine* (Ronsard), 9 fois ; *Le Chat* (Baudelaire), 9 fois ; *Milly ou la Terre natale* (Lamartine), 8 fois ; *Chant de l'Eau* (E. Verhaeren), 7 fois ; *Booz endormi* (V. Hugo), 5 fois dont un élève catalogué « intelligence très moyenne, inculte, milieu pauvre » (cet élève interrogé a dit : « J'ai choisi pour la musique des vers »). Les filles ont aimé : *Les Pauvres gens* (V. Hugo), *Ode contre les bûcherons de la forêt de Gastine* (Ronsard), *Le petit poisson et le pêcheur* (La Fontaine). Dans la même classe, on a proposé d'ajouter *Oceano Nox* à la liste. Victor Hugo a eu beaucoup de succès.

Ces quelques exemples, parmi beaucoup d'autres, permettent de dire que les enfants aiment les vers bien rythmés,

sont sensibles à l'harmonie et choisissent souvent de la vraie poésie; mais ils aiment aussi sans autre mérite les poèmes qui mettent en action des animaux. Les poésies modernes, les vers courts, les rythmes difficiles, les attirent peu.

La quantité de textes appris est aussi un élément intéressant de l'expérience. Citons une institutrice :

« Avec l'ancienne méthode, mes élèves apprenaient une moyenne de deux récitations chaque mois, soit au total entre 15 et 20 morceaux dans l'année, mais si les élèves de niveau normal les étudiaient convenablement et les disaient bien, il faut convenir que les moins doués ne les savaient que partiellement et imparfaitement. Voici, d'ailleurs, quelques chiffres (école rurale mixte à une classe).

« *Monique*, 14 ans, apprend six récitations seulement, elle quitte l'école sans avoir pu se présenter à l'examen du certificat d'études.

« *Pierre*, 13 ans, sait parfaitement 22 textes; *Ginette*, *Micheline* et *Janine* qui ont 12 ans, récitent respectivement 15, 20 et 28 morceaux dans l'année. *Janine* est une excellente élève qui continue ses études l'année suivante au cours complémentaire. *Germaine*, 11 ans, ap-

prend 18 récitations; *Marie-Claude* et *Lucienne*, chacune 20; *Bernard*, 8 ans, élève exceptionnel, 23 textes et ses 5 camarades du cours élémentaire, peu brillants, de 10 à 20 textes faciles et courts. »

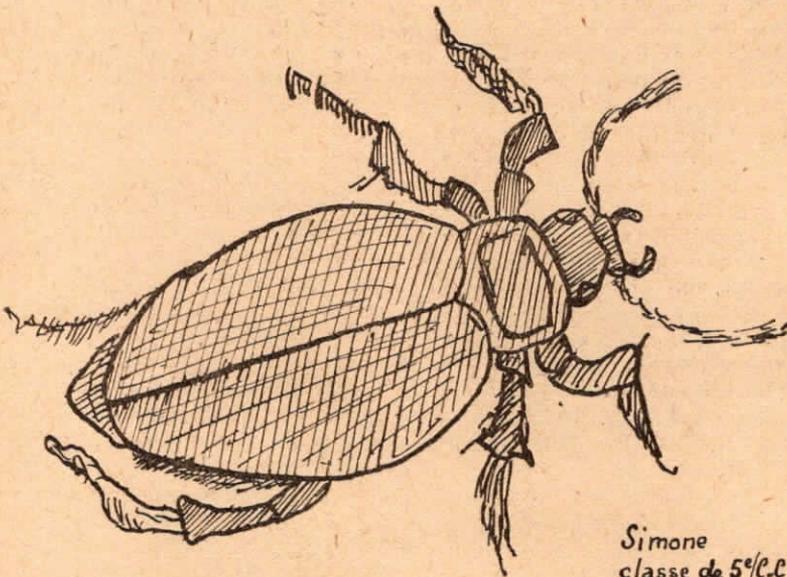
La maîtresse ajoute qu'ayant peu d'élèves, elle a pu afficher un tableau portant, verticalement, la liste des récitations figurant au fichier, horizontalement, le nom des enfants. Dès qu'un texte est su, bien dit, approuvé par la classe — juge souverain de la qualité de la diction — le récitant va placer une croix dans la case à l'intersection des lignes partant de son nom et du texte. Ce qui permet un contrôle facile et permanent.

*
**

Voilà donc quelques résultats d'une expérience facile qui permet d'accorder, avec certaines précautions, la liberté aux enfants dans le choix des textes de récitation. Une expérience plus vaste apporterait certainement des conclusions précieuses : la voie est ouverte.

ÉTUDE COLLECTIVE
(GROUPE D'ÉTUDE DE LANGRES
ET GENOUMA).

Le dytique (voir page 213)



Simone
classe de 5^e (e.c.)

L'ÉTUDE ACTIVE DU MILIEU EN CLASSE

Le dytique

L'étude du milieu, tant géographique, historique, que scientifique ou social, ne se conçoit guère que dans le milieu ambiant lui-même et ne semble pouvoir se dérouler, sur le plan scolaire, qu'au cours des classes-promenades ou des excursions diverses. Or, si l'étude du milieu est préconisée par les Instructions officielles et implicitement incluse dans les programmes officiels, les horaires officiels, eux, n'ont pas été aménagés en conséquence, puisque les heures affectées aux séances de plein air — d'ailleurs insuffisantes — sont réservées en principe à l'éducation physique. Mais eût-on même prévu qu'une demi-journée d'activités de plein air devait être consacrée à l'étude du milieu, qu'un autre problème se serait alors posé. Les parents, en effet, et dans les centres ruraux en particulier, sont peu partisans des classes-promenades, qu'ils jugent peu compatibles avec le caractère traditionnellement austère de l'école. Pour eux, ces sorties sont du temps perdu, du temps que l'enfant emploierait mieux en demeurant à la maison pour les aider.

Qu'il s'agisse là d'un préjugé et que, à cet égard, l'éducation des parents reste à faire, voilà qui est indéniable. Cependant, ce préjugé existe, et si tenace, que l'instituteur ne le négligerait pas toujours sans danger pour sa tranquillité. Peut-être, d'ailleurs, les parents n'ont-ils pas toujours tort en ce sens que les sorties sont rarement aussi éducatives qu'elles pourraient l'être et aussi parce que les maîtres ne font pas toujours ce qui pourrait être fait afin que les parents comprennent que leur conviction n'est pas fondée et que la classe-promenade, bien préparée, bien conduite et bien exploitée, est du temps bien employé. Mais laissons là ce problème et proposons-nous plutôt de montrer, à l'aide d'un exemple précis, comment l'observation du milieu faite hors de la classe peut avoir son prolongement en classe et s'y épanouir en quelque sorte. Ainsi parviendrons-nous à rassurer les maîtres en conciliant de cette sorte, au moins dans une certaine mesure, les besoins intellectuels des enfants, le souci de pratiquer les méthodes actives et l'exploration du milieu, avec des exigences consécutives à la mentalité de certains parents.

En vue de cette démonstration, j'ai demandé à une trentaine de maîtres du cours préparatoire au cours complémentaire d'étudier la vie d'un insecte au cours de sorties d'exploration, puis en classe. J'aurais aussi bien pu choisir une plante, un objet ou même un aspect géographique ou historique du milieu ambiant. J'ai préféré commencer par « une bête » vivante, parce que presque tous les enfants s'y intéressent. Et j'ai choisi un insecte ignoré de la plupart des maîtres et des élèves, mais dont les mœurs curieuses me semblaient susceptibles de captiver de petits explorateurs curieux. Ce sont les résultats de

cette enquête que je me propose de relater.

*
**

L'animal dont il s'agit est un coléoptère aquatique nommé *dytique*. J'ai appris, grâce aux recherches entreprises, que son nom local est *Gelbrand* ou *Gelbrandkäfer* et même (de petits savants ont employé ces termes) *Schwimmkäfer*, et son nom latin *dysticus*. Les maîtres, invités à l'observer, ont dû, seuls, se documenter et documenter leurs élèves.

La recherche du dytique lui-même, élément premier et essentiel d'une do-

cumentation vivante, s'est opérée de façons diverses. Tantôt le maître en a recueilli lui-même : ce procédé est le moins intéressant, même lorsqu'il a eu pour but de montrer préalablement aux enfants ce qu'ils devaient chercher. Tantôt la recherche a eu lieu au cours d'une classe-promenade. Tantôt les enfants ont fait leurs recherches seuls, en dehors des heures de classe, d'après les indications verbales ou écrites du maître.

Dans les deux tiers des classes sollicitées, on a trouvé des dytiques. Les autres n'y sont pas parvenues. Il est possible qu'il n'y ait pas partout des dytiques et il serait intéressant de savoir pourquoi. Je suis cependant étonné quand un maître m'assure qu'il n'y a pas de dytiques dans les mares de la commune alors que son collègue de la commune contiguë en a trouvé autant qu'il a voulu et m'a adressé d'abondants travaux. Peut-être l'intérêt du maître pour ce genre d'études pourrait-il être mis en cause. Certes, il est plus commode de s'en tenir aux leçons du livre de sciences que d'être assailli de questions multiples et insidieuses à l'occasion desquelles il faut parfois humblement reconnaître son ignorance. Je signale en passant qu'une analyse plus approfondie de ces remarques permettrait de déceler les causes les plus courantes d'hostilité à l'égard des méthodes actives.

J'ajoute que les maîtres qui n'ont pas su ou n'ont pas voulu trouver se sont privés du plaisir de voir des élèves « emballés » et enfin intéressés.

Ce matin, en arrivant en classe, nous avons vu deux bêtes noires qui nageaient dans un bocal en faisant mille tours. M. l'Instituteur a dit que ce sont des *gelbrand*, et en français des dytiques. Il y en a dans les mares et nous devons en attraper ! On va bien s'amuser (A. W., 11 ans).

J'ai vu un gros dytique qui volait lourdement et bas. Il est retombé dans la mare où il habitait, et alors j'ai plongé mon seau et j'ai attrapé trois dytiques (L. W., 11 ans).

Nous avons deux dytiques, chacun dans un verre. Le grand dytique a été trouvé par Yolande dans la boue entre les roseaux au bord de l'ill. Yolande avait pris un bâton pour le retirer vers la rive.

Il a fait beau hier. Alors nous avons fait une petite sortie pour rechercher des dytiques. A la première mare, nous avons fait halte. Nous avons observé l'eau et tout à

coup un dytique s'est montré. Quelle joie pour nous. Nous l'avons bien vu. Mais bientôt l'insecte s'est sauvé sous l'eau. Comme il était agile ! Après quelques minutes, il est revenu. Alors nous l'avons attrapé. Maintenant nous le conservons dans un bocal pour l'observer (E. G., 8 ans).

Nous sommes allés chercher des dytiques dans la gravière. Le sol est mou et nous enfonçons. Nous en trouvons de petits et un seul un peu plus gros. Ils sont difficiles à attraper. François en a vu un très gros et nous l'avons guetté longtemps. Il nageait et nous n'arrivions pas à l'attraper avec nos boîtes de conserves attachées à un bâton. Enfin le voilà dans la boîte. Nous avons aussi vu un triton et quatre petits lapins noyés dans leur terrier pendant l'inondation (B. S., 10 ans).

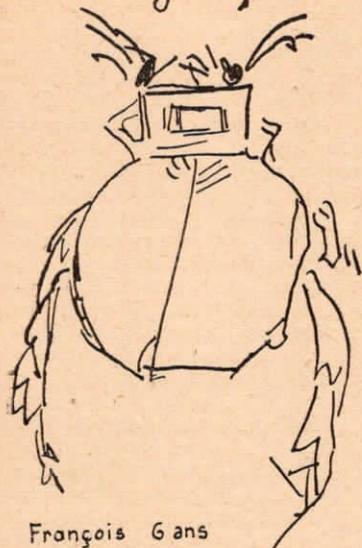
Jean, Marcel et moi, nous avons fait une pêche bien amusante. A côté du terrain de sport se trouve un vieux fossé plein d'eau et de plantes aquatiques. Jean manœuvre un grand seau au bout d'un long manche. Flac, il le lance dans l'eau boueuse et ramène le tout sur la berge. Nous vidons lentement le contenu. Des escargots, des larves inconnues, des têtards, des algues s'évalent. Des insectes se démènent, des noirs, des verts, des bruns. Nous les enfermions dans des flacons pleins d'eau. Vite nous prenons notre pêche. En route pour l'école, Jean dit : « Si seulement parmi tous nos insectes nous avons ceux que nous devons attraper. » Nous montrons d'abord le grand. Le maître le regarde et dit : « C'est un vrai, un dytique femelle. » Parmi les autres, nous trions d'après la description du maître. Nous avons trouvé quatorze dytiques. Nos camarades veulent aussi en attraper ? Demain, toute la classe va à la pêche. Ce sera amusant (J. S., 13 ans).

Le 15 avril, nous avons fait une belle promenade. Nous avons longé la rivière. Nous avons regardé dans l'eau claire. Mais dans l'eau claire nous n'avons rien vu. Bientôt nous sommes arrivés à un fossé d'irrigation qui était près de la petite Bruche (plan joint) pour chercher le dytique. Tout à coup, un garçon a crié : « Moi j'en ai un. » Le maître était très content et il a dit : « Nous avons de la chance de trouver un dytique. » La maîtresse a dit : « Il est très rare dans notre rivière, parce qu'il vit dans les mares et dans les fossés » (C. C., 12 ans).

*
**

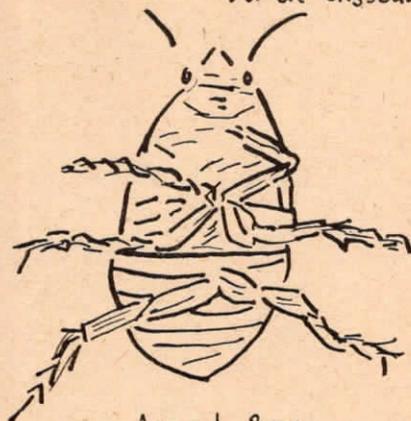
J'ai reçu de nombreux documents, plus ou moins bien présentés et de valeur variable. Tantôt, ce sont des résu-

le dytique



François 6 ans

le dytique
vu de dessous



Armand 8 ans

la tête

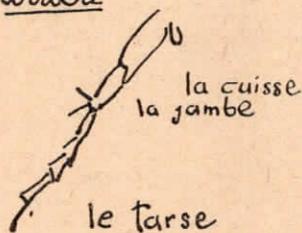


les mandibules

les antennes

les yeux.

la patte arrière



la cuisse
la jambe

le tarse

les élytres



Robert 8 ans



le dytique
mange
un têtard

Berthe 11 ans

més faits en commun après observation de l'insecte; tantôt, ce qui est plus éducatif, ces monographies ont été établies après l'observation personnelle des élèves pour la préciser et la compléter. Quant aux compositions personnelles, il en est de fort intéressantes par leur fraîcheur, leur naïveté, mais aussi par l'acuité de l'observation.

En général, l'examen initial a été prolongé plusieurs jours ou plusieurs semaines, et certains travaux portent des dates correspondant aux phases de l'observation en classe de l'animal apporté du dehors. Les travaux (expression et dessin) marquent alors un enrichissement et une précision progressifs. Ils montrent l'esprit de l'enfant évoluant du monde sensible vers le monde intelligible et ses sensations plus ou moins confuses du début devenant des perceptions de plus en plus nettes. De leur ensemble, on peut tirer une monographie assez complète du dytique.

Par quoi tous les enfants ont-ils été frappés tout d'abord ?

Le dytique vit dans l'eau. Il est gros (4 à 5 cm. sur 2, précisera-t-on) et de couleur sombre, « noir ou brun » (G. W., 7 ans), « bordé d'or » (J. W., 12 ans). « Il ressemble au hanneton et à la cétoine » (W. G., 12 ans) et a une forme « arrondie » ou « ovale ». Mais il est diverses variétés : « Nous avons trouvé dans la gravière des dytiques de différentes grosseurs, relate G. K. (9 ans) : deux gros et beaucoup de petits. Les petits ont un centimètre de long et ils ne sont pas tous les mêmes. » L'un d'eux « ressemble à une bête à bon Dieu » (S. Y., 12 ans).

Ce qu'on a bien remarqué aussi, ce sont les élytres, lisses ou « striées » (S. Y., 12 ans), « dures comme une armure » (J. K., 10 ans), « qui ferment le corps à cause de la respiration » (A. W.) et si bien jointes qu'« on ne voit pas que ce sont des ailes, on dirait que c'est le corps » (W. G., 12 ans).

« J'ai soulevé les ailes dures, précise N. E. (10 ans) et j'ai vu les ailes fines comme de la cellophane, un peu blanchâtre, fines comme de la soie » (H. S., 8 ans).

La tête, elle, est « petite, avec deux petits yeux et deux antennes », dit J. K. (10 ans), ce qui est inexact et relevé par L. V. (12 ans), qui distingue les « quatre antennes, deux grandes et deux petites » à l'extrémité desquelles N. E. (10 ans), qui se souvient sans doute des hannetons, croira avoir vu « comme un petit balai pour nettoyer les bouteilles ».

Le thorax a rarement été distingué du corps et les pattes n'y ont pas été spontanément rattachées. Pourtant, G. K. (9 ans) parlera du « petit rectangle bordé de clair entre la tête et le corps ».

La couleur du ventre est variable, selon les cas : jaune, brun, noir, ainsi qu'« argenté » (V. F., 12 ans) ou « brillant comme du mercure » (B. S., 12 ans).

Tous les enfants ont compté six pattes, « formées de trois morceaux, avec au bout des poils et une espèce de petit crochet » et de tailles différentes. « Les deux pattes de derrière sont longues et veloutées », garnies « de plumes serrées comme celles d'une poule » (B. S., 10 ans). C'est qu'elles ont un rôle bien défini. « Ses pattes arrière lui servent de rames et il les pousse en même temps » (R. S., 10 ans); tandis que « les autres sont presque immobiles » (D. J., 8 ans). « En nageant, il serre la première paire de pattes au corps » (A. W.). Comme ils sont agiles dans l'eau, les petits surtout. « Ils filent comme de petits sous-marins » (R. S., 10 ans), font « des plongeurs brusques vifs et obliques dans l'eau » (F. E., du C. M.). Dans une classe, on signale de petits dytiques qui « s'amènent à nager sur le dos », particularité sur laquelle je reviendrai.

A quoi servent les autres pattes ? Lisons. « Arrivé au fond, la deuxième paire de pattes se fixe à une plante aquatique » (A. W.). Et quand on sort l'insecte, il marche « comme un gros lourdeau, en s'aidant des quatre premières pattes et en traînant les deux autres ».

Ne volerait-il pas, puisqu'il a des ailes ? Pour s'en rendre compte, « Charles a lancé le dytique dans l'air. Il tomba sur le dos et après se retourner brusquement », raconte A. W., qui ajoute : « Je me demande s'il sait voler. » Certes, puisque L. W. (11 ans) a vu « un dytique qui volait lourdement », et une institutrice me dit la déception d'une fillette qui, ayant un dytique sur la main, le vit ouvrir ses élytres, étendre ses ailes membraneuses et s'envoler en bourdonnant. C'est pourquoi G. K. (9 ans) a pu en prendre deux « dans la rue ».

Ce qui a paru bizarre, c'est la façon de respirer du dytique : « Par la queue » (J. P., 14 ans), en mettant « la tête en bas et son derrière en l'air » (J. P., 7 ans 1/2). Pour ce faire, « il monte à la surface comme un bouchon » (M. B., 9 ans). « Il rentre la tête dans l'eau et l'abdomen levé sort un peu de l'eau. Il s'ouvrirait et se fermerait comme une soupape » (J. M., du C. E.). Et « quand il redescend, il a une bulle d'air au derrière » (L. W., 12 ans). « En bas, il est assis au fond du bocal, et j'ai vu une bulle d'air qui montait à la surface » (F. C.). D'autres aussi signalent

que le dytique laisse parfois échapper des bulles d'air. Ce mode de respiration est typique, et quand on remarque « entre le thorax et l'abdomen une bulle argentée, une bulle d'air » (H. S., 11 ans), il faut regarder de plus près. Si la poche est « entre des poils », comme on me le dit, et si, « quand il monte pour respirer, il met la tête en l'air et ouvre sa petite bouche si grande qu'il peut » (W. J., 11 ans), on n'a plus affaire à une dytique, mais à un autre carnassier aquatique, l'hydrophile, qu'on reconnaît d'autant mieux qu'« il nage en manœuvrant ses pattes l'une après l'autre ».

De quoi se nourrit cet être étrange qui rage, plonge, marche et vole ? « Le 16 avril, le soir, un élève lui a donné des miettes de pain, pour voir ce qu'il mange, raconte un élève de C. S. Le 18, le matin, il n'avait pas touché aux miettes. Bernard lui a donné une petite grenouille dans le bocal. Le lendemain, il manquait une partie à la patte de derrière de la grenouille. Cet insecte est carnassier. Un autre élève a mis son doigt dans la bouche du dytique, il fut pincé fortement. »

Son extrême voracité a frappé les petits observateurs. « Il est vorace et me fait peur, dit Berthe S. (10 ans), il mange les têtards en faisant des yeux ronds. » « Le têtard est avalé en une bouchée » (S. W., 10 ans); « plusieurs têtards et des poissons n'ont plus que des bouts de queue » (B. S., 10 ans). Car le dytique s'attaque aux poissons. On m'a relaté qu'ils avaient mangé de petites tanches, et, dans l'aquarium du Cours complémentaire, une carpe de huit centimètres de long. « Il a fait un grand trou dans le ventre du poisson », écrit B. E. (11 ans). « Il le dévore et on dirait qu'il est collé sur le poisson » (H. S., 8 ans). Dans une classe de C. P., deux dytiques sur trois étaient morts, le survivant a dévoré les cadavres; « il a mangé la tête à l'un et le ventre à l'autre », s'indigne Marguerite B. (7 ans 1/2), qui ajoute : « Ces bêtes-là, c'est pas propre. Je ne joue pas avec elles. »

Dans l'aquarium, c'est une vraie chasse. « Le gros dytique poursuit les têtards. Il les attrape et les mange. Il tient les deux pattes repliées sous lui. Bientôt, on ne voit plus que la queue du têtard. A peine avalé,

le dytique cherche un autre têtard et le mange aussi vite » (B. S., 10 ans). Aussi croyons-nous M. S. quand il nous dit : « Les têtards ont peur. Quand le dytique est en bas, les têtards filent en haut. Le dytique a aussi mordu le triton, qui veut toujours sortir de l'aquarium. Nous le mettons dans un autre verre pour qu'il ne soit pas mangé. »

On conçoit que cette voracité rend difficile l'élevage du dytique en aquarium. Parfois, il y meurt de faim. Ou bien, s'il y a plusieurs dytiques ensemble, ils s'entretuent. « Ce matin, m'écrit une institutrice à qui j'avais demandé de me conserver quelques spécimens en vue d'une démonstration pratique, nous avons trouvé une véritable hécatombe. Des pattes, des ailes, des abdomens vidés : vestiges de dytiques mâles d'une espèce voisine, dévorés par leurs femelles. Nous avons encore un dysticidé mâle, deux dytiques femelles et quelques dysticidés femelles. Nous avons l'intention de les tuer afin d'augmenter notre collection d'insectes avant qu'ils s'entre-détruisent. »

Une autre raison qui rend la conservation difficile, c'est la nécessité d'un habitat approprié. « On avait mis deux dytiques dans l'eau propre, relate Annie J. (7 ans 1/2). L'autre jour, un a été mort. On a mis l'autre dans l'eau sale et il est vivant. Ils aiment l'eau sale. » C'est exact, ou plutôt de l'eau venant du marais et non de l'eau claire du robinet ou de la pompe dans laquelle ils meurent fréquemment. Des précautions sont donc nécessaires pour conserver en vie les dytiques qui, par ailleurs, s'envolent si le milieu ne leur convient pas. Toutes choses que les enfants découvrent vite et qui cultivent leur réflexion et leur jugement.

(A suivre.)

L. VÉREL,
Inspecteur primaire.

Récits d'imagination

LES ENFANTS ONT-ILS DE L'IMAGINATION ?

Les uns le croient, d'autres le nient; c'est pourtant bien l'observation des enfants et l'expérience qui devraient décider de la réponse à cette question controversée.

Les enfants aiment les récits d'imagination, écoutent les contes avec ravissement, embellissent et transforment les moindres objets inanimés selon les besoins de leurs jeux : alors, on leur trouve de l'imagination. Les mêmes enfants, quand on leur donne un crayon et une feuille de papier et qu'on leur demande d'inventer un dessin ou un récit, restent courts : alors, on déclare qu'ils manquent d'imagination...

Cependant, dans un climat de liberté où la personnalité s'épanouit pleinement, où l'adulte sait conseiller, mais fuit toujours la moquerie et l'attitude ironique, où l'on n'agit pas sur commande, mais où le besoin de créer trouve toujours le temps de s'exprimer dans un climat vraiment libre, il semble que l'imagination vienne aux enfants. Ainsi voit-on peu à peu les textes libres s'enrichir de thèmes nouveaux, les heures de liberté s'emplier d'activités nouvelles, les moyens d'expression se mettre au service de traductions originales. La liberté est la condition essentielle de l'exercice de l'imagination créatrice. Et, malheureusement, l'atmosphère scolaire traditionnelle, en imposant un certain conformisme, un esprit collectif moyen, des habitudes gênantes pour l'expression individuelle, étouffait l'expression de l'enfant. Venu à l'école, le petit ne chante plus ces airs improvisés qu'il chargeait de paroles naïves et sans suite, il ne dessine plus librement dès qu'il a appris les règles du dessin, il n'écrit plus ce qu'il pense ni ce qu'il rêve dès qu'il connaît le style et la grammaire. L'école nouvelle veut rendre à l'enfant sa liberté d'expression, la respecter et lui donner sa plénitude en la dotant de moyens, de techniques d'expression.

*
**

Dans une modeste école de campagne, une toute petite école mixte d'un village qui n'a pas cent habitants, des enfants ont été laissés vraiment libres de s'exprimer. On peut s'étonner de voir ces fils de cultivateurs et de bûcherons, élevés dans un milieu taciturne, éloignés de tout contact urbain, réellement perdus dans une clairière de la forêt, devenir sensibles et fins et, parce qu'on les a habitués à la liberté d'expression, garder leur fraîcheur et développer leur imagination.

Trois fillettes du cours moyen et du cours élémentaire (M. B., 9 ans, L. G., 9 ans, et R. J., 11 ans) ont été, depuis plusieurs années, mêlées aux travaux libres des « grands ». Un jour, spontanément, elles ont décidé d'écrire un conte (les grands écrivaient un roman). Le voici (mais, en le lisant, ne cherchez pas à y trouver une prouesse extraordinaire, non, simplement le travail authentique de trois petites filles d'un village de bûcherons qui ont été conquises par l'atmosphère de la classe, le talent de leur institutrice, la liberté habituelle qui leur est accordée, et qui ont laissé courir leur imagination).

La triste aventure de Pompon-Rose

Il était une fois un gracieux petit nuage rose qui se nommait Pompon-Rose. Comme il était gentil ! Il avait bien des qualités, mais il était intrépide ; il avait une tête ronde et des cheveux frisés lui formaient une auréole, il avait de beaux petits yeux bleus, un petit nez arrondi, ses mains étaient de velours, sa robe était de peluche, ses chaussettes de soie ; sur sa robe étaient posés de beaux boutons de diamants. Il était tout brillant ce petit coco. Son papa Poum et sa maman Pommette étaient blanc de neige. Quelle belle petite famille !

*Au petit jour,
tous les jours
le petit diabolin
si malin
nous regardait fixement
en riant
à l'horizon vermeil
où le soleil
empli de sommeil
apparaissait
puis disparaissait
derrière Pompon.*

Pompon-Rose donnait toujours la main à son papa et à sa maman, mais un soir qu'ils étaient allés voir une belle étoile, ils n'avaient pas emmené Pompon-Rose ; sa maman l'avait assis dans un beau fauteuil de velours azur. Mais ce petit diabolin intrépide ne peut rester en place ; voilà que la lune apparaît et un rayon vient le caresser. Il va jouer avec lui. Quelle joie ! Quelle bonne partie de cache-cache !

Hélas ! le vent du Nord se lève : hou ! hou ! il souffle comme un furieux et entraîne Pompon avec lui. Comment peut-il résister ? Il est trop petit et trop faible.

*Il pleure
toutes les larmes de son cœur
en une heure !
le vent
hurlant
pantanplan
pan pan
emporte le pauvre Pompon
tout rond
comme un ballon,
adieu Pompon
tout rond
dondaine dondon.*

Puis le vent s'est calmé. Mais le pauvre Pompon est toujours perdu ! Où est-il ? Dans un pays de sauvages ? Non, pas du tout.

Pourtant, il ne voit que des nuages inconnus qui ne veulent pas lui donner la main, car ils ne le connaissent pas. Que faire ?

Soudain un bruit se fait entendre dans le ciel : « Vrrr, vrrr », c'est un avion. Vite Pompon-Rose le prend par la queue et part avec lui. Comme l'avion va vite ! Le petit nuage a le vertige, mais il pense qu'il va retrouver ses parents.

*Pompon tout rond
Comme un ballon
derrière l'avion
ton ton ton
qui ronfle
ron ron ron
est plein d'espoir
de revoir
ses parents
plan plan plan.*

Mais voici que l'avion atterrit à Dijon. Pauvre Pompon, il a lâché la queue. Où va-t-il aller ?

Mais voici qu'il aperçoit de bon matin de beaux nuages roses qui émergent à l'horizon. Il croit que ce sont ses parents. Alors, vite, il court, court pour les rejoindre. Il veut les embrasser, mais, hélas ! ce ne sont pas des nuages, mais des grosses montagnes. Le pauvre Pompon se heurte au sommet couvert de neige ; comme il a froid !

Il pleure, pleure, comme une madeleine et fond en larmes. Pauvre petit chéri, il est mort ! Sur le soi, il y a une toute petite flaque d'eau claire : c'est Pompon.

*Pompon
n'est plus rond
comme un ballon,
il n'est
plus dans
le ciel,
hélas ! mon petit Pompon
c'est fini
adieu mon
petit ami.*

ÉCOLE DE MUSSEAU
(Haute-Marne).

" Prix Jeunesse "

Créé en 1934 par Michel Bourrelier, le « Prix Jeunesse » cherche à susciter des ouvrages écrits en langue française (1), à l'intention des enfants jusqu'à quatorze ans.

Un jury, composé d'écrivains comme Charles Vildrac, d'éducateurs : membres de l'enseignement primaire et secondaire, et de bibliothécaires de bibliothèques pour enfants, examine les œuvres qui lui sont soumises.

Ce jury fut d'abord présidé par le très regretté Paul Hazard, professeur au Collège de France, membre de l'Académie, auteur d'un livre plein de finesse et de grâce : *Les Livres, les Enfants et les Hommes*, et qui apporta à cette tâche un zèle intelligent et clairvoyant.

Certes, il faut lire beaucoup de manuscrits pour découvrir une œuvre de qualité, et il arrive que le prix ne puisse être décerné, faute d'ouvrages de valeur suffisante. De plus, les années de guerre et d'occupation interrompirent toute l'activité du jury, qui se réunit à nouveau en 1945, sous la présidence de Georges Duhamel.

Le « Prix Jeunesse » a déjà couronné plusieurs ouvrages qui prennent rang, petit à petit, parmi les meilleures productions littéraires pour enfants.

Il a été décerné pour la première fois en 1935 à MARIE COLMONT pour *Rosignol des Neiges* (collection « Primevère »). — Roman plein de charme et de sensibilité, dont l'action se déroule dans les pays du Nord : Suède? Norvège? On ne sait. Mais qu'importe pour les lecteurs qui cherchent dans cet ouvrage non une leçon de géographie, mais des émotions profondes. Léni, petite fille à la voix si pure, part à la ville où elle pense retrouver le grand artiste qui lui a promis son appui, et Karel, garçon fort et fruste, mais plein de tendresse, aide et protège sa petite amie.

1937. Le « Prix Jeunesse » échoit à un ouvrage d'un tout autre genre : *Jean-tou, le Maçon creusois* (collection « Primevère »), de GEORGES NIGREMONT. — Né en 1820, Jeantou raconte sa rude vie, depuis sa naissance jusqu'à son mariage, au temps où les compagnons du Tour de France sillonnaient le pays et où les hommes des contrées pauvres quittaient leur village neuf à dix mois sur douze pour venir travailler à Paris. C'est un

livre âpre et prenant. Ici, l'affabulation n'a rien de romanesque, bien que Jeantou ait aussi son histoire d'amour.

1939. *La Maison des petits bonheurs* (collection « Marjolaine »), de COLETTE VIVIER, remporte la palme. — Livre plein de vie, de joie, d'un réalisme reconfortant. Comme on peut être heureux avec des parents qui s'aiment et travaillent dur pour bien élever leurs enfants; le père menuisier, la mère occupée à la maison. Que d'émotions dans une vie d'écolière et de petite fille obligée de remplacer pendant quelques semaines sa maman absente !

1945. Après six ans de sommeil, « Prix Jeunesse » s'éveille, et c'est *Thérèse et le Jardin* (collection « Marjolaine »), d'ALICE PIGUET, qui l'obtient. — Jolie et triste histoire d'une petite fille qui vit dans une sombre maison d'un quartier populaire de Paris avec sa maman veuve et rêve d'aller à la campagne. L'auteur a dépeint avec beaucoup de sensibilité la vie pauvre de Thérèse; mais heureusement tout finit par s'arranger pour le plus grand bonheur de la petite fille et de sa maman.

(1) Demander aux Éditions Bourrelier, 55, rue Saint-Placide, les conditions pour participer au « Prix Jeunesse ».

1947. Le « Prix Jeunesse » est offert à JEAN BOSSHARD pour un recueil de contes, *Le Marchand de Sable attendra...* (collection « Les heures enchantées »). — Dix contes pleins d'imagination, de vie, de sensibilité et de poésie et qui s'imposent par leur originalité. Ils ne doivent rien au folklore.

Jean Bosshard retrouve cette veine poétique, innée chez tant d'enfants et que, hélas ! les adultes détruisent en voulant toucher de leurs gros doigts ces floraisons qui ne repoussent plus. La musique des mots, les assonances, les images inattendues libèrent chez l'enfant des forces vives, donnent naissance à des émotions de qualité.

Les adultes ne le comprennent plus et pensent docilement que les seuls « morceaux choisis » ou « extraits des œuvres des grands poètes » cultiveront chez l'enfant le sens de la poésie. Pour nous, nous pensons que « Le petit agneau de lait », « La source enchantée » ou « La poupée Chiffonne » offriront à l'enfant plus de joies poétiques que telle page de Flautert ou tel poème de Victor Hugo. Il se dégage du *Marchand de Sable attendra...* quelque chose d'authentiquement vrai qui dépasse les explications raisonnables.

Charles Vildrac écrit dans l'Avant-propos : « Jean Bosshard... *pourra bien heurter le rigorisme de tels théoriciens de la littérature enfantine. Je pense que son originalité, ses partis pris d'écriture, ses audaces, enfin, ne compromettront en rien son succès auprès des petits, au contraire.* » Certes, un peu plus de simplicité dans l'écriture donnerait encore à cette œuvre une plus grande plénitude. Mais l'expérience a été faite : les enfants qui écoutent ces contes sont entraînés, conquis.

Ils adoptent et aiment :

le petit rat Philistin et la souris Célestine qui partent de chez eux où, vraiment, pullulent trop de frères et sœurs ;
le doux petit agneau de lait et ses

quatre amis les petits loups ; ce gros bête de chat qui se déguise en Père Noël des rats pour essayer d'attraper ses victimes ;

le pauvre papa millionnaire ruiné qui ne saurait trouver le vrai bonheur sans sa fille Catherine, l'amie des fées ;

la pauvre mouche pleurant « sa petite garçon-mouche » ;

la poupée Chiffonne « qui ne vaut pas dix francs », « la honte du magasin » de jouets, mais qu'un beau Marquis Bleu aimera tant elle rayonne de bonté et d'intelligence.

Et tous les autres encore :

le chat qui a une queue verte en feuilles de carottes ; l'ânesse sans enfant ;

la tendre maman chienne qui adopte un chaton nouveau-né et le Prince des Saisons qui recueille dans son beau palais tous les abandonnés !

Très joliment présenté, bien imprimé sur du beau papier, ce second volume (1) de la collection « Les Heures enchantées » plaira par sa présentation. Les illustrations de J. A. Cante semblent jaillies du texte même. Illustrations de valeur, sensibles aux coloris chauds et lumineux. Elles se présentent parfois sous forme de vrais petits tableaux vivants et pleins de saveur.

Les enfants éprouveront de la joie à regarder ces belles images où non seulement ils retrouveront les personnages des contes, mais qui les feront rêver.

Comment ne pas regarder longtemps cette route fleurie où la petite voiture de Philistin et Célestine roule ?...

Peut-être un peu vite, vers la maisonnette des bois où les attend un si bon fromage de gruyère !

Un livre qu'on peut lire à haute voix à des enfants de neuf à douze ans.

MATHILDE LERICHE,
Bibliothécaire
de « L'Heure Joyeuse ».

(1) Premier volume : A. Got, *Étoile d'Or et Oreille d'Ane, et autres Contes d'Aquitaine.*

Education nouvelle et relations avec les familles

(suite)

Mes petits avaient des frères et des sœurs... Nous avions bien vite fait connaissance. J'eudis et dimanches, nous organisions de ces jeux, de poursuite, de cache-cache, de balle, qui nous laissaient suants, soufflants comme des otaries... Ou bien, nous partions pour une longue promenade de toute une journée et nous rapportions mille insectes, mille herbes dont nous faisons collection, que les petits étaient autorisés à voir, mais qui demeureraient chez moi dans le coin des grands, dont petit à petit j'avais été dépossédée... Je fermais les yeux sur les réserves alimentaires qui se formaient sur les rayons de ma propre étagère et qui servaient lors des sorties ou à l'occasion d'une petite fête...

Je nous revois en bande suivant un petit charreton traîné par un âne étique transportant les « tenues » de foot-ball, la boîte à pansements, et le copieux « casse-croûte » et allant dans un autre petit bled matcher avec les gamins. De l'avis unanime, je faisais un arbitre impartial. Les filles étaient les « supporteurs » et les « managers ». Quelquefois, cela dégénérait en bagarre... J'avais toutes les peines du monde, d'abord à ne pas m'y mêler, car j'adorais ce genre de divertissement, ensuite à séparer les combattants, filles et garçons... Jamais personne ne sut dans notre village ces fins de match mouvementées. Nous repassions par l'école pour remettre tout en état avant que chacun ne s'en retourne affronter les regards familiaux...

Je crois que jamais je n'ai éprouvé tant de bonheur à me fondre dans une collectivité. Je ne sentais aucune différence entre ces gosses et moi. Au contraire, bien des joies de l'enfance qui m'avaient été interdites m'étaient alors permises et je revivais ma vie d'enfant, telle que j'aurais voulu pouvoir la vivre, sans crainte de reproches ni de punitions.

Ah! si au lieu de me bourrer de « trinômes » et de lois physique, on m'avait préparée, à l'École Normale, à mon rôle de chef d'équipe! Si j'avais connu de beaux chants de marche, la fabrication de marionnettes, des danses folkloriques, des grands jeux! Combien nous aurions eu, tous ensemble, une vie encore plus dense, encore plus éblouissante de richesses...

Mais tout de même que de bonnes heures nous avons passées ensemble, mes gosses et moi! Ces jeux de cache-cache éperdus dans la nuit tombante, ce cœur battant comme une cloche de cathédrale à la crainte d'être découverte et arrêtée...

Ces entretiens libres sur mille sujets... brûlants, au cours des promenades, après la halte des repas, où chacun se sent engourdi et sur le chemin des confidences...

Puis ce fut une autre « tranche » de la population à laquelle je m'attaquai : les jeunes gens. Tout cela vint en son temps, la machine était en marche et avançait régulièrement. Équipe de basket sur un terrain aménagé par nos propres moyens, et avec un matériel de fortune... chorale... troupe de comédie... petites sauteries sous le préau à l'aide de mon phonographe... Excursions pour la journée, qui me demandaient un travail fou de documentation.

Et le couronnement : la fête des écoles, avec participation de *tout* le village. Il faudrait des volumes pour rapporter tel fait touchant, tel conflit aigu à résoudre...

Les premiers temps, je tins mon carnet de route. Mais je dus abandonner cela, faute de temps, et par trop gros afflux de matière...

Un pas était fait, un autre suivait immédiatement.

Une fois les jeunes débroussaillés, il y avait toute la population adulte... Là, c'était un travail de Titan et je ne pus pas réaliser *tout* ce qui aurait pu l'être...

Après avoir fait une sérieuse mise au point intérieure, je compris qu'il fallait aller au plus pressé — même si c'était le moins agréable.

L'école était située sur une colline, en dehors du village européen et en pleine « tribu » (agglomération arabe). Là vivait une population des plus misérables, rongée par la tuberculose, la syphilis, dans des huttes de torchis servant à la fois d'habitation et d'écurie. A l'époque des froids, bêtes et gens trouvent un peu de chaleur à dormir les uns contre les autres. Mais le corps des petits venant à l'école n'était que piqûres d'insectes.

Cette population vit totalement à part des Européens. Les enfants, mêlés à l'école,

en dehors de ce lieu, n'ont plus l'occasion de se retrouver. Et ainsi, vivent et meurent dans un même pays, deux catégories de gens qui ignorent tout les uns des autres. Alors que tout devrait les unir étroitement. Mais cela est une autre histoire.

Pendant des mois, par une erreur d'optique due à mon éducation, bien que vivant à cinquante mètres de cette agglomération, j'avais ignoré complètement son existence. Certes, je m'étais penchée sur l'état souvent lamentable des petits qui m'arrivaient. Au fur et à mesure de mon séjour dans ce petit bled, j'avais organisé un vestiaire — ma famille, mes amis avaient été mis à contribution. Ma mère, qui m'avait rejointe, donnait le bain ou la douche, puis on habillait l'enfant de vêtements propres. Le soir, on lui remettait les siens, car l'expérience avait été trop concluante : à vivre au milieu de toutes ces immondices et à coucher en telle compagnie, le lendemain l'enfant nous revenait dégoûtant. A contre-cœur, nous nous étions résignées à lui remettre sa « livrée » de misère. Ce que ces petits pouvaient aimer l'école ! Vers la fin de mon séjour parmi eux, dès 6 heures aux beaux jours et 7 heures en hiver, ils étaient là. Quel paradis que ce bâtiment agencé pour eux !

Mes frères, aidés par le garde-champêtre et le charron, avaient construit un petit manège, des balançoires. Je disposais de tout un lot de tricycles, tri-rameurs, trottinettes..., usagés, mais rafistolés par des parents ouvriers.

Il y avait la pâte à modeler, la peinture, la craie, les crayons... Tout cela laissé librement à la disposition des enfants. Du reste, il n'y avait pas que les petits. Arabes qui arrivaient bien avant l'heure, les Européens faisaient de même. Les « grands » de l'école mitoyenne venaient également s'amuser « à redevenir petit » jusqu'à 8 heures, dans l'inter-classe, et après 4 heures. Car l'école demeurerait ouverte, sans interruption à midi, jusqu'à 5 ou 6 heures du soir. Nous avons supprimé même la récréation, qui n'avait aucun sens, puisque les occupations collectives ayant été réduites au minimum chacun pouvait aller au travail qui lui convenait et ne se fatiguait donc jamais.

J'ai vu des gosses de cinq à sept ans s'occuper sans interruption des heures durant. Quand — par bonheur — le maître d'à côté s'absentait, je recueillais toute sa clientèle... et cela redonnait un nouveau de vie à mon école.

Les petits Arabes mangeaient le midi à l'école une bonne soupe solide que ma mère leur confectionnait.

Mais, alors que j'avais établi de tels liens

entre l'école et les familles européennes, je ne connaissais rien des mamans arabes qui n'accompagnaient pas leurs enfants, puisqu'elles se trouvaient à deux pas de l'école. Et puis, trop misérables, trop abruties par leur travail de bêtes de somme, elles n'avaient pas l'idée de ce geste.

Je partis un soir pour ce voyage au bout de la nuit... Et je compris ma quasi impuissance... Que pouvais-je apporter à ces gens-là ? Les actes et les gestes n'avaient plus du tout le même sens, la même valeur que dans mon cercle habituel.

Pendant des nuits de doute et d'incertitude, je remuai ce problème sans vouloir m'avouer vaincue... Il m'apparut alors que la seule chose effective que je pouvais faire, était de leur apporter des soins.

Ma méconnaissance de leur langue — l'immense majorité des maîtres algériens ne sais pas un traitre mot d'arabe, alors que, dans les villages surtout, les parents de leurs élèves ne comprennent pas du tout le français ! — m'interdisait des paroles susceptibles de toucher leur cœur et m'empêchait de connaître leurs préoccupations et leurs besoins.

Je pris deux résolutions : apprendre l'arabe et passer mon examen d'infirmière. La deuxième fut beaucoup plus facile à réaliser. Et, bien vite, j'eus tout une clientèle et je touchai par là le fin fond de la misère physiologique.

Ma mère s'institua mon assistante bénévole, autrement je n'y serais pas parvenue. Je dus même servir de sage-femme, et personne ne peut savoir l'émotion que je ressentis à tenir dans mes mains une petite vie palpitante, ni cette peur affreuse de ne pas savoir m'en tirer...

Je devins aussi l'avocat-conseil. Ces pauvres gens ont mille ennuis avec l'administration — pour une chèvre qui va brouter justement l'herbe qu'il ne faut pas — pour des impôts non payés, etc. Par suite, je fis l'écrivain public, et le lecteur public aussi, car les enfants faisant leur service, travaillant en France, ou purgeant un délit, se faisaient écrire des lettres fleuries par des camarades.

Quelle mentalité plus simple que la nôtre !... Ah ! les existentialistes ne feraient pas fortune chez eux... « Je t'écris pour te dire que la chèvre est morte, ah ! et puis aussi ta petite Fatouma est morte. Il a fallu vendre l'âne... »

Il me fallut même faire le vétérinaire. Et je me revois au milieu du douar appliquant un pansement à un pauvre âne tout en cerceaux, que la marmaille retenait pour ne pas qu'il bouge, alors qu'il n'en avait pas la moindre envie... le pauvre !!!

LISSETTE VINCENT.

PROPOS DE L'INSPECTEUR EN TOURNÉE

Quelques pages du carnet

Une bonne intention. — A ma dernière visite, j'ai reproché à M. X. de faire une leçon de choses sans apporter l'objet dont il parle. Aujourd'hui, un marteau et un gros maillet reposent sur le bureau, et les élèves, bien sages, regardent tous le maître qui parle. Au bout de quelques instants, les langues se délient, les réponses jaillissent et s'entrecroisent, la température monte. C'est que le maître fait rechercher avec beaucoup de suite dans les idées, tous les noms de métiers où le marteau et le maillet sont employés. On classe les réponses sur deux grandes colonnes : le marteau et le maillet, le tableau et les ardoises se couvrent de noms. C'est une bonne leçon traditionnelle de vocabulaire, mais pourquoi le maître l'a-t-il baptisée leçon de choses et surtout, pourquoi s'est-il encombré d'un maillet si volumineux et d'un marteau si lourd ? Et il s'étonnera sans doute, après tant de bonne volonté, de lire, dans le rapport, des critiques : outil conçu pour augmenter la force du choc... montrer la concentration de la force dans la pointe d'un clou...

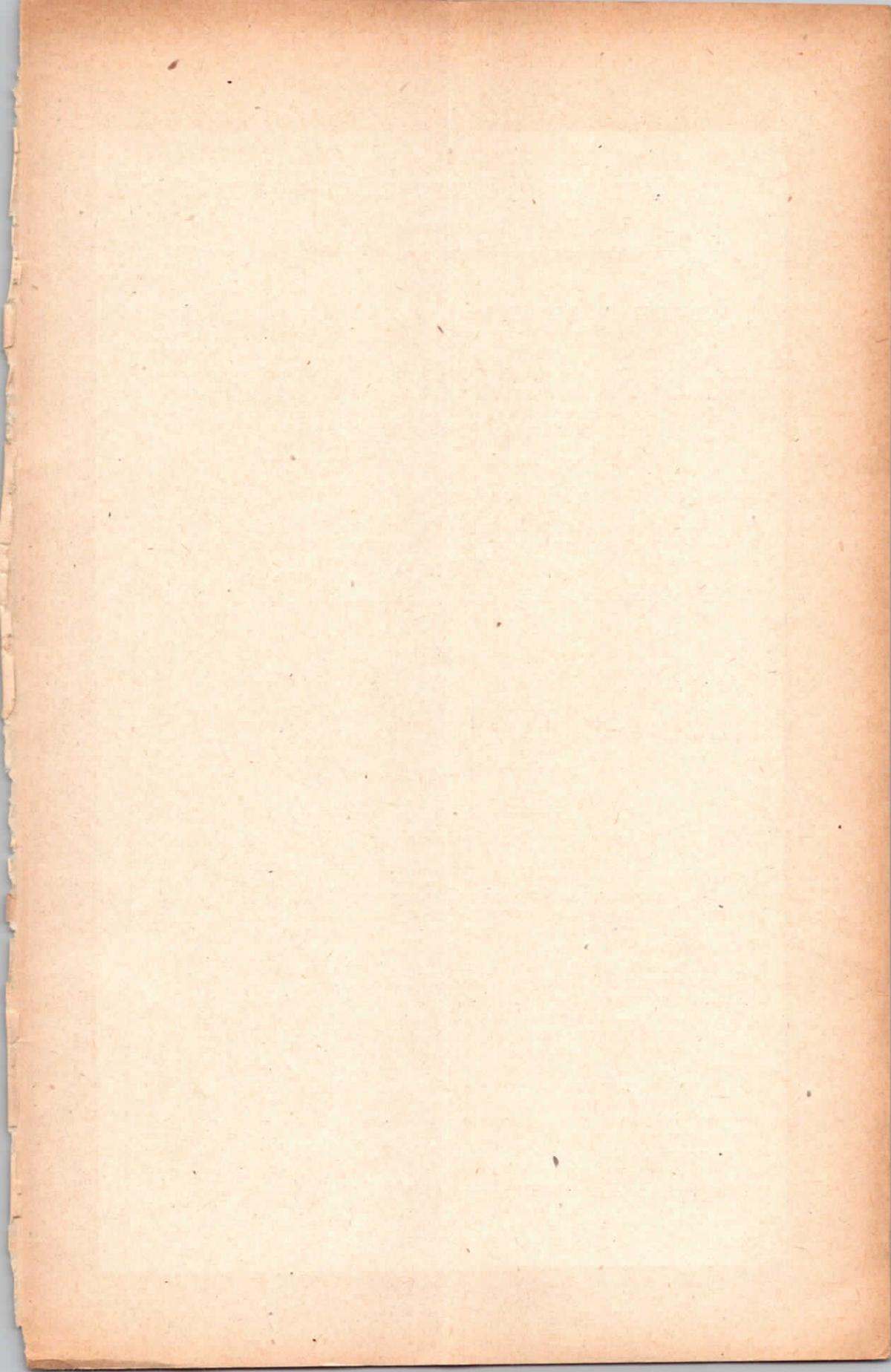
■

Enseignement ménager. — Pendant vingt minutes, chez M^{me} Y., les enfants ont récité, sur le ton chantant et inimitable propre aux exercices scolaires, la leçon qu'elles ont apprise. Car, il faut le reconnaître, elles l'ont apprise et elles la dévident sans défaillance, en relevant le ton à chaque membre de phrase. C'est une belle performance : cinq pages en caractères assez fins. Toutes les opérations qu'il faut faire pour repasser correctement sont énumérées, énoncées implacablement dans l'ordre logique où elles doivent se dérouler, et dûment numérotées. Il n'est pas question de parler à M^{me} Y. des méthodes actives qu'elle a parfaitement le droit de mépriser, mais si on pouvait seulement lui faire adopter les bonnes méthodes traditionnelles !

Pour le concours Lépine. — En entrant chez M. A., ce qui vous frappe dès le seuil de la classe, c'est la vaste table de Pythagore qui occupe tout un panneau. Mais la buée devait obscurcir mes lunettes, car, en m'approchant, je suis confus de mon erreur : il y a bien des colonnes verticales et des lignes horizontales, mais point de nombres. Ce sont des consonnes simples ou composées (du *b* au *ph* avec tous les *br*, *gl*, *vl*, etc.), qui occupent les cases de la première colonne, et les sons garnissent toute la ligne horizontale du haut. C'est simple et ingénieux, il suffit de multiplier *vl* par *oi*, et on obtient aussitôt le produit : *vloi*. Il est ainsi matériellement impossible qu'une combinaison quelconque puisse échapper : les *vloi*, *vleu*, *vloü*, *vlai*... défilent avec brio, et les enfants y perdent le souffle plus vite que leur science, intarissable. On peut sans doute aussi intervertir l'ordre des facteurs et obtenir des syllabes d'une richesse insoupçonnée. Comme la langue française est pauvre, qui n'utilise qu'une infinie partie des possibilités et quel dommage que tous ces beaux mots, scientifiquement composés n'aient pas reçu la vie !

■

Étude du milieu. — B. est exactement à quatre kilomètres de la plage. La maîtresse parle, au cours élémentaire, de la mer, des marées, des côtes. Il est clair que la plupart des bambins ne suivent pas et s'intéressent bien peu à ce qui se passe au tableau. Il faudrait faire appel à leurs connaissances sur le milieu pour donner de la vie à cet exposé. Mais, soyons prudents : il y a eu la guerre, la zone côtière interdite, la lande bourrée de mine anti-chars, les dunes pleines d'engins meurtriers. Peut-être tous les élèves, encore jeunes, ne sont-ils pas allés ramasser le varech sur les rochers ou charger la tengué dans les chariots. Triste vérité : aucun doigt ne se lève à la question : « Qui a vu la mer ? » Le milieu, limité au clocher de l'église et aux chemins creux, n'enrichira guère nos jeunes élèves. Seuls, les citadins vont se promener le dimanche.



EDITIONS BOURRELIER ET C^{IE}

55, rue Saint-Placide, Paris (6^e)

VIENNENT DE PARAÎTRE :

L'ÉDUCATION MORALE

Cahier de Pédagogie moderne

publié sous la direction de R. HUBERT
Recteur de l'Académie de Strasbourg

Tous les problèmes généraux et concrets, tous les aspects de l'éducation morale y sont examinés dans un esprit objectif en tenant compte des conditions naturelles du développement enfantin.

Un vol. broché de 168 pages 210 fr.



LES ACTIVITÉS DIRIGÉES

Cahier de Pédagogie moderne

présenté par MAX SORRE
Directeur honoraire de l'Enseignement du premier degré
(deuxième édition remaniée et mise à jour)

Les maîtres trouveront dans cet ouvrage des études sur : les fondements psychologiques des activités dirigées, sur les méthodes et les moyens (l'équipe et la combinaison d'équipes, le travail individuel, les bibliothèques, les promenades, les excursions, les visites, l'imprimerie, l'aide matérielle, quelques difficultés rencontrées dans les milieux ruraux); sur les différents types d'activités dirigées (d'ordre scientifique, manuel, historique, géographique, folklorique, littéraire, théâtral, esthétique, musical, composite) et des exemples de réalisations pratiques : construction d'un projecteur pour vues fixes sur film, les observations météorologiques, l'électricité, les activités dirigées au jardin, la société scolaire forestière, le découpage du bois, les travaux en fil de fer, reliure et cartonnage, sous-verres et encadrements, travaux pour les écoles de filles, modèles réduits d'avion, le tressage, la réalisation des plans en relief, le roman collectif, le théâtre des marionnettes, la gravure du linoléum, la décoration du bois, la pyrogravure, la tapisserie, la classe-promenade.

Un vol. broché de 160 pages 210 fr.