

CENTRE  
D'ÉTUDES  
PÉDAGOGIQUES

N° 8

MAI

1947

# MÉTHODES ACTIVES

REVUE  
DE PÉDAGOGIE PRATIQUE



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

# METHODES ACTIVES

REVUE MENSUELLE DE PEDAGOGIE PRATIQUE

## SOMMAIRE

### SUGGESTIONS :

- A bâtons rompus, par A. RADUREAU..... 227  
Les écoles actives en Belgique : L'Ecole Decroly, l'Ermitage, par  
A. CLARET ..... 229  
Psychologie et éducation : La nervosité, par R. DUTHIL..... 235

### COMPTES RENDUS ET EXPERIENCES :

- Les documents d'histoire à l'école active, par P. MARECHAL..... 237  
La lecture à l'école maternelle, par L. VINCENT..... 243  
La question des parents, par J. EVRARD-FIQUEMONT..... 247  
Supprimons les classements, par F. MORY..... 250

### LIVRES ET REVUES :

- Chronique bibliographique, par J. EVRARD-FIQUEMONT..... 253

### CHOSSES D'HIER :

- Le journal scolaire, par L'INSPECTEUR EN TOURNEE..... 255

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

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

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

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

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

A PARAITRE EN SEPTEMBRE :

Une géographie pour le cours moyen

## FRANCE — UNION FRANÇAISE

par G. CHABOT et F. MORY

D'une conception nouvelle mettant en application  
les méthodes actives

Un atlas 22 x 25, nombreuses illustrations et cartes en 6 couleurs

(Prospectus spécial sur demande)

## A BATONS ROMPUS

Gros émoi, depuis quelques jours, dans le groupe scolaire de Saint-Ludovic. Un nouvel inspecteur réclame de la part des maîtres et des maîtresses une surveillance attentive de l'état de propreté de leurs élèves. Il conseille l'adoption de la méthode globale de lecture, l'emploi des méthodes actives en calcul, que sais-je encore!

— Mais vous vous rendez compte que nous allons être obligés de regarder si les enfants ont les mains, les oreilles, les pieds propres!

— Bien sûr! Et non seulement vous assurerez ce contrôle, mais l'essentiel de votre tâche consistera, non pas à punir l'écolier sale, mais à obtenir qu'il arrive propre tous les jours.

— Et où trouverons-nous du temps pour cette besogne supplémentaire?

— Du temps? A l'arrivée des enfants, le matin; dans les rangs; au moment de la distribution des cahiers. C'est plus qu'il ne vous en faut si vous savez l'employer.

— Et cette méthode globale de lecture, alors que l'ancienne était si commode!

— Commode, oui! Mais commode pour qui? Pour le maître ou pour l'élève?

Ils avaient cru, jusqu'ici, maîtres et maîtresses, qu'il suffisait de mettre, en marge des devoirs, des **vu** et des **bien** à l'encre rouge, de faire copier et réciter les résumés des livres; ils s'imaginaient qu'ils n'auraient qu'à continuer tout doucement ainsi jusqu'à la retraite. Quelle panique! L'une dit à ses élèves :

**Il vous faudra vous laver avec soin parce qu'un Monsieur Méchant (1) viendra et vous déchaussera pour voir si vos pieds sont propres.**

Quand renoncera-t-on aux mobiles tels que la peur et la contrainte, alors qu'il serait si simple de montrer les avantages de la propreté?

Je voudrais être pour une heure à la place de mon jeune collègue. J'entrerais dans la classe où ma petite amie Françoise — sept ans aux prunes — et ses compagnes étudient leur leçon de grammaire. Je dirais :

— Madame, quel anachronisme! Les gravures de ce manuel nous montrent des femmes habillées de robes longues, coiffées de volumineux chignons; tandis que je vous vois — et le spectacle n'est, certes, point déplaisant — légère et court vêtue, auréolée de savantes bouclettes.

— Oh! Monsieur l'Inspecteur, c'est que la mode a changé.

— Mais si la mode vestimentaire a changé, il est probable que les méthodes d'enseignement ont dû évoluer également.

— Quels résumés mes élèves apprendront-elles si je ne me sers plus du livre?

— Guidées par vous, elles dégageront les idées essentielles de votre leçon. Ainsi s'élaborera un petit texte qu'elles transcriront avec intérêt parce qu'il sera leur œuvre.

— Que faire du livre, alors?

— Il vous reste bien des façons de l'employer; il peut servir de sous-main pour la classe en plein air, de presse-papier pour certains travaux manuels.

— Vous ne voulez donc plus de livres?

— Trop souvent, ce n'est pas à l'enfant que l'on donne le livre, mais au maître, pour lui permettre de ne plus faire l'effort de recherche; pour qu'il ne se donne même plus la peine d'adapter sa leçon à son auditoire, oubliant qu'il n'est pas deux classes tout à fait semblables, auxquelles le même résumé puisse convenir.

— Mais, de retour à la maison, abandonné à lui-même, l'enfant n'aura-t-il plus besoin de livres?

— Voulez-vous que nous fassions ensemble l'inventaire du sac d'écolière de Françoise? Nous y trouvons :

- Un livre de lecture; sur celui-là, rien à dire, il est sacré.
- Une arithmétique.
- Une histoire de France.
- Une géographie.

Ajoutons à cette pile, déjà imposante, la grammaire, point de départ de notre discussion.

Notez que ma petite bonne femme est très fière de sa bibliothèque. J'ai reçu, en octobre, un billet ainsi conçu :

« Je sui entré au coure élémentère; j'ai cinque livres; tu voi que maintenant je sui grande. »

Mais cet orgueil — que le temps a, d'ailleurs, un peu émoussé — allège-t-il le poids du sac, trop lourd au petit bras ? A cet âge heureux un seul livre suffit. La bourse familiale ou les finances des municipalités y trouveront leur compte.

Je le vois, ce livre, imprimé en caractère assez gros, joliment illustré en couleurs, protégé par une couverture de carton fort dont la décoration serait déjà une promesse. L'enfant y retrouverait les belles histoires qui l'ont bercé : contes de Perrault, de Grimm, d'Andersen; contes du terroir aussi, ces contes qui ont l'odeur du sol et qu'il faudrait recueillir à travers ce qui subsiste de tradition orale; des scènes enfantines, de petits drames de la vie animale. Peu de commentaires; et si, pour satisfaire aux exigences de l'école à classe unique, on traçait le cadre de quelques travaux écrits, on poserait les questions de telle manière que le texte n'en soit pas un rébus pour des écoliers de sept à huit ans.

l'exagère ? Feuilletons la grammaire de Françoise, ouvrage en faveur. Je lis que l'adjectif qualificatif s'accorde avec le nom auquel il se rapporte. Or, voici l'exercice d'application.

« Mettez au féminin les adjectifs suivants. Exemple : **continuel, continue.** (Nota : ces adjectifs doublent au féminin la consonne finale.) »

Pourquoi cet « Exemple », ce « Nota » ? toutes ces abréviations conformes au code des adultes ?

Vous voyez bien que le livre est fait, non pour l'élève, mais pour le maître. Et comment jugez-vous l'exercice qui consiste à mettre au féminin, dans l'abstrait, des adjectifs masculins en théorie ? Le simple bon sens invite à partir du nom et à dire, conformément à la règle énoncée :

**un voyage annuel.**  
**une fête annuelle.**

Pour exprimer ce qui est, en réalité, si simple, n'allez pas chercher des complications de langage.

Mais, me dira-t-on, il existe cependant de fort bons livres. Peut-être. Ce n'est pas tant du livre que je me méfie, que du maître, qui dit à l'enfant : telle page, tel numéro, et, l'esprit en paix, donne le signal du départ.

J'expliquais dernièrement à un jeune maître du cours préparatoire que la méthode globale s'appuie sur les lois de la psychologie infantine. Mais les plus grands psychologues et pédagogues du monde entier peuvent toujours se pencher sur l'enfant et essayer de déterminer ce qui lui convient : M. R... a appris à lire au moyen de signes abstraits et de coups de règles; il ferait beau voir que la quarantaine de marmots sur lesquels il règne soit privée de ces stimulants.

A. RADUREAU,  
Inspectrice des Ecoles Maternelles.

## LES ECOLES ACTIVES EN BELGIQUE

### L'école Decroly : L'Ermitage

(Suite)

« Bien entendu, écrit Decroly, le programme est interrompu lorsqu'un événement important permet une leçon d'actualité : pour les petits, un fait intéressant et fortuit, qu'ils pourront observer (naissance ou mort d'animaux et de plantes, neige, gelée, incendie, accidents, etc.); pour les grands, un fait analogue mais se passant à distance dans la ville, le pays ou à l'étranger, et auquel ils ne peuvent assister (épidémies, accidents de chemin de fer, de mine, tremblement de terre, éruption volcanique, avalanche, etc.).

« Les documents en nature, en image ou en texte qu'on pourra recueillir à cette occasion seront conservés et classés selon les rubriques du programme, pour être utilisés au moment voulu. »

Se basant sur les trois étapes bien connues de l'activité mentale, la **réception ou impression, l'élaboration et l'expression**, le D<sup>r</sup> Decroly divise les branches en trois groupes : **observation, association, expression**.

L'observation met l'enfant directement en contact avec les objets, les êtres, les faits, les événements. Elle comprend plus spécialement les sciences naturelles, la physique, la chimie et les mathématiques, car observer c'est aussi établir des rapports.

L'association reporte dans le temps et l'espace les connaissances acquises en observation. Elle travaille avec des matériaux plus abstraits, des souvenirs, des images, des textes pour arriver à des idées plus générales; elle aide l'enfant à classer, à raisonner en associant ses constatations actuelles avec ses expériences passées et avec celles qui lui seront rapportées par la parole du maître, des vues cinématographiques, des images ou des lectures.

Elle comprend en particulier la géographie et l'histoire.

« L'expression comporte tout ce qui permet la traduction de la pensée d'une manière accessible aux autres. Par conséquent, elle comprend, non seulement la parole et l'écriture, mais aussi le dessin et surtout le travail dit manuel, celui, bien entendu, qui est **en rapport avec une idée** qui cherche à se matérialiser, à se préciser dans une forme, une substance ou d'une autre manière.

« Il va sans dire, remarque Decroly, que ces exercices ne s'excluent pas les uns les autres; il n'est pas possible, en effet, d'éviter qu'à l'occasion d'un exercice d'observation, les mécanismes supérieurs de la pensée et ceux de l'expression interviennent; de même, au cours d'un travail d'expression s'effectuant avec des matériaux divers, l'observation et l'association seront mis à contribution.

« La subdivision que nous proposons n'a pour but que d'indiquer les principaux côtés par lesquels un centre d'idées peut être abordé et de permettre ainsi une variété plus grande dans la présentation d'une matière en vue d'en favoriser l'assimilation.

« Elle rappelle d'ailleurs la division actuelle en branches, mais en essayant d'en diminuer le nombre et en prenant en considération, non les sépa-

rations que les hasards de l'évolution de l'enseignement ont amenées, mais la façon dont travaille le cerveau de l'enfant.

« Ceci a surtout pour avantage d'éviter de sacrifier une partie des fonctions mentales aux autres et d'accentuer ou de provoquer une désharmonie dans l'activité cérébrale à un âge où il est indispensable de maintenir l'unité fonctionnelle entre tous les mécanismes de l'esprit. »

\*  
\*\*

Voyons maintenant les enfants au travail et pénétrons d'abord au **jardin d'enfants** qu'anime avec tant de tact psychologique M<sup>lle</sup> V. Decordes, si appréciée par le D<sup>r</sup> Decroly.

Une vingtaine d'enfants de quatre à six ans occupent une sorte de grande loggia bien éclairée où tout est à leur mesure et répond à leurs intérêts profonds. La décoration résulte de leur activité : ce sont leurs dessins, leurs aquarelles, leurs collages sur grandes feuilles blanches ou de couleurs qui garnissent les murs; ce sont leurs modelages, leurs travaux de menuiserie, de raphia, etc., qui ornent les étagères. Elle ne se fait d'ailleurs pas une fois pour toutes, mais se renouvelle constamment avec les nouvelles créations des enfants.

Aquariums, terrariums, cages des tourterelles, bocaux divers abritent plantes et animaux recueillis par les enfants. Ceux-ci appellent leurs soins et leur attention émerveillée. Ils ne sont ni rares ni coûteux (glands, marrons, châtaignes, samares d'érables, faines, bulbes divers, bourgeons, etc., escargots, chenilles, tritons, grenouilles, souris blanches, pigeons, etc.), mais donnent lieu à des observations que les enfants notent par modelages, dessins, graphiques divers.

Quatre caisses superposées rassemblent les objets divers : matériaux morts ou inertes, apportés par les enfants ou récoltés lors de sorties : morceaux d'écorce, de bois, d'étoffe, d'assiettes, plumes d'animaux, os, cailloux, fil de fer, licelle, etc., matériel de choix qui s'augmente sans cesse, s'utilise constamment.

Écoutons Decroly : « Ces objets serviront à mettre en branle un travail intéressant, répondant aux questions d'origine et de but, qui préoccupent tant les enfants et favorisent ainsi le travail d'abstraction et de généralisation lequel aboutira logiquement à celui de classification et de définition.

« Pour les commençants, il suffira de grouper les divers objets, en objets dérivant des animaux, des plantes, des minéraux, pour préparer un groupement de grande valeur, puisqu'il permettra de porter l'attention de l'enfant sur l'idée générale « matière première », et sur l'association de « produit brut » et de « produit ouvré », de « formes naturelles », et de « formes réalisées par le travail humain », etc.

« Ce matériel peut encore être utilisé pour un autre usage plus directement en rapport avec les exercices d'observation. En effet, ceux-ci doivent être pratiqués en usant continuellement du mécanisme de la comparaison, c'est-à-dire en favorisant les rapprochements entre les objets présentés et nouveaux, avec des objets familiers et connus, et offrant l'un ou l'autre caractère analogue. »

Des **tableaux** auxquels les enfants participent aident à la formation de leur esprit d'observation, de leur jugement et de leur raisonnement :

**Tableau des observations** : l'enfant dessine une observation faite sur un petit papier qu'il fixe à l'endroit adéquat du tableau représentant la classe, l'école, la maison ou la rue.

**Tableau du temps :** chaque jour, par un dessin très simple ou une couleur, le temps est indiqué par un enfant sous les dessins, évoquant le soleil, la pluie, l'orage, le brouillard, le vent, la neige, la gelée.

**Tableau des charges :** partie supérieure réservée à l'indication de la charge par dessin ou objet, l'enfant accroche son portrait colorié par lui sous la charge qu'il a choisie.

**La notion de temps** s'acquiert insensiblement par l'usage :

du **balancier**, objet lourd attaché au bout d'une corde, permettant de mesurer le temps mis par un enfant pour aligner des objets, les changer ou les remettre en place, de comparer une même activité réalisée par deux enfants en même temps ou de constater simplement si l'activité choisie est réalisée avant ou après que le balancier ne s'arrête;

de **la montre**, grand rond de carton au centre duquel est fixée une aiguille de carton mobile, et où les heures s'indiquent par des cartons volants représentant les différentes activités de l'enfant en une journée;

du **calendrier de la semaine**, dit « la poste de l'école », où chaque porte correspond à un jour et chaque battant à un demi-jour, l'enfant ouvre chaque jour ou demi-jour la porte voulue et colorie une partie de bande qui glisse derrière les portes;

du **calendrier du mois**, présentant l'illustration de plusieurs mois précédant une fête importante (Saint-Nicolas, Noël, Pâques, etc.) et dont les bandes qui tiennent lieu de semaines indiquent les anniversaires des enfants pendant la période considérée (pour son anniversaire, l'enfant se dessine). Les bandes du calendrier de la semaine alimentent le calendrier du mois et permettent à l'enfant de se rendre compte que l'on approche de tel ou tel événement.

Une petite maison fabriquée par les grands avec de vieilles caisses, un bac de sable avec couvercle et dans le sable cuillers et boîtes de formes et grandeurs variées, un grand bassin, galvanisé, à moitié rempli d'eau, avec entonnoirs, tuyaux de caoutchouc, récipients divers, un coin de constructions avec à terre une natte et contre le mur des caisses renfermant boîtes de Vim peintes, cartons peints, blocs, animaux réalisés par des grands, un métier à tisser, un tableau à la portée de l'enfant, des armoires où sont rangés les jeux éducatifs; des tables et planches sur tréteaux autour desquelles les enfants peuvent se réunir, une bibliothèque formée de livres d'histoires « en images » inventées, dessinées ou peintes par les élèves de l'école, tout un outillage adéquat : marteaux, ciseaux, tenailles, boîtes de couture, d'aquarelle, de crayons de couleurs, etc., sollicitent l'activité libre de l'enfant.

L'horaire d'une journée n'a rien d'absolu; il faut se laisser guider par le temps, l'état de fatigue des enfants, les conditions du milieu et les circonstances créées par le milieu.

Voici, à titre d'exemple, le déroulement d'une journée :

#### **Matin** (de 9 à 12 heures)

1. — Vestiaire; ils se déshabillent et mettent leur tablier (seuls ou aide réciproque).

2. — Les charges donnant lieu à des observations occasionnelles.

3. — Les histoires. Chaque enfant peut — ne doit pas — raconter ce qu'il veut, mais on insiste pour qu'il raconte des choses vues par lui, faites par lui, non des histoires traditionnelles ou autres qu'on lui a racontées à lui-même. Les histoires doivent entraîner à observer, non à « bavarder ».

4. — L'observation des « surprises » apportées par l'enfant.

## Exemple écrit par M<sup>lle</sup> Decordes

Marcus apporte ce matin un petit autobus, une demi-noix de coco, Jean-Paul, de nouveaux crayons, de la nouvelle pâte à modeler — en paquets tout cela. Ce sont des surprises ».

Surprises!

On s'assied! Plus un bruit! Plus un mouvement! Du silence! Pas une contrefaçon! Non, du silence! de l'authentique — parce que ces petits paquets sont là, parce qu'on ne sait pas ce qu'il y a dedans.

On regarde. Cette forme. Que serait-ce? Qu'est-ce qui ressemble à cela? Puis on approche, un par un, on « sent » la forme, avec les doigts à travers le papier. Quelquefois, cela aide à découvrir — à moins que cela n'aide à se tromper davantage. Après, si le possesseur ne stimule pas que c'est très fragile, on cogne un peu pour tâcher d'entendre « en quoi c'est », on lève ou on secoue pour savoir si c'est une ou plusieurs choses.

Ceci infructueux encore, on ouvre et on se rend compte de la forme, les yeux fermés. Si les doigts ou les yeux ne suffisent pas, des indications mettent sur la voie.

C'est en fer...

C'est mou...

C'est rugueux...

C'est... et, par éliminations successives, on approche... on arrive... Cette fois, ce petit autobus de Marcus est rouge.

— Que connaissez-vous de rouge, pour manger?

Les renseignements volent : ... cerises... tomates... pommes...

— Regardez sur vous, qui a quelque chose de rouge?

Immobilité, investigations, découvertes et chacun montre à tous

— Et dans la classe, qu'y a-t-il de rouge? Cherchez...

Courses... bousculades peut-être si tout le rouge est envahi.

— Et près du jaune...

— Et du bleu...

Mêlée toujours, comme dans tous les changements — puis éclaircies... et les regards vainqueurs et heureux se fixent vers le jugement, attendent l'approbation.

— Regardez dehors, que voyez-vous de rouge?

— ... les toits! les toits! les toits!

— Et de vert?

— Et de jaune?

Et on voit, on voit tout ce qu'il y a... ou même ce qu'il n'y a pas. Hier, devant l'éra-ble, en entendant : « Voyez comme il y a de belles feuilles vertes, plusieurs admiraient, convaincus — bon moyen parfois pour leur faire voir ce qu'il y a, de leur « montrer » ce qu'il n'y a pas. Et bon contrôle souvent.

— Et il roule l'autobus de Marcus... Qu'est-ce que vous connaissez qui roule? — Qu'est-ce qui a une roue? — Et deux roues? — et trois roues?

— Et quatre? — Et plus de quatre?

— Et il est en... en quoi, l'autobus de Marcus?

— ... en fer.

— Non... sentez, c'est lourd!

— ... en plomb.

— Qu'est-ce que vous connaissez qui est fait en plomb?

Pas grand chose, rien même — qu'ils sachent du moins.

— Nous irons voir dans l'école.

On pourrait encore sentir que c'est lisse, que c'est rigide.

On pourrait découvrir bien d'autres choses et de celles-ci s'étendre, mais aujourd'hui nous nous arrêtons.

Il y a la noix de coco, aussi.

Tous la connaissent.

Oui mais, est-ce une racine, une feuille, quoi?

— Un fruit, sait Pitchou.

— Qui a des arbres fruitiers dans son jardin?

— Qui a des noix de coco?

Marthe, elle, affirme! Dans son jardin, il y a un cocotier. Mais qu'importe pour Marthe ce qu'elle affirme — pourvu qu'elle affirme quelque chose.

Nous parlons alors d'autres fruits, de ceux de leur jardin, de ceux du jardin de l'école que nous avons ramassés déjà : glands, faines, érables...

— Ceux qu'on mange.

— Ceux qu'on ne mange pas.

— Les verts, les rouges, les jaunes, les noirs, les ronds, les longs, les gros, les petits,



ceux qui sont ronds, à deux, à plusieurs, les durs, ceux qui ont des pépins, des noyaux, etc.

Dernière variante, pour ne pas trop prolonger.

Sur la table : l'autobus et la noix de coco et les nouveaux crayons de Jean-Paul et un nouveau modelage de Simone sont placés et d'autres objets.

Et Paul est appelé.

— Viens! ferme les yeux..., prends... le... le...

Rires, suspensions, concentrations.

— ... le plus long crayon, mets-le sur..., etc., etc.

Après Paul, Marianne, puis Simone, Yvan, puis... puis... Tous voudraient, mais la cloche qui sonne l'heure d'aller jouer ne veut pas, elle...

5. — Chant et orchestre; instruments de musique : tambour, triangle, ocarina, flûte, trompette, sonnette, grelots, etc; à défaut d'instruments réels, faire rythmer avec planchettes, papier chiffonné, boîtes, etc.

6. — Observation : école, jardin, rue.

7. — Gymnastique et jeux rythmiques.

#### Récréation (1/2 heure)

8. — Dessin tout à fait libre (ou aquarelle, collage, etc.).

9. — Jeux éducatifs ou plier les serviettes pour le repas de midi.

10. — Dresser les tables pour le dîner, ou travaux manuels.

11. — Jeux libres.

12. — Vestiaire.

#### Après-midi (2 à 4 heures)

Vestiaire.

Travaux manuels.

#### Récréation (1/2 heure)

Jeux libres.

Vestiaire (1).

A la bonne saison, les enfants transportent leur matériel et des nattes dans le jardin et travaillent le plus possible au grand air. Ni lecture, ni écriture ne sont commencées au jardin d'enfants, Decroly estimant qu'il y a intérêt à reporter cet enseignement même bien au-delà de six ans.

Il arrive à certains moments que tous les enfants travaillent à une grande réalisation collective : représentation d'un marché, de la chaussée de Waterloo et de sa circulation, d'une ferme, d'un « palais de jouets » comme M<sup>lle</sup> Decordes nous le raconte dans la revue **Vers l'école active**.

#### Le palais des jouets

En sourdine ou en fanfare le mot, le mot magique fuse de tout, tout le temps. Saint Nicolas! Lui et d'autres irradiés ce désirs, de souhaits, d'espairs : « Je voudrais avoir... » « Je vais avoir... » « J'ai demandé... » « Il va m'apporter... »

Jouets! Jouets! Jouets! En tout, partout, pour tout, tout est jouet! Passé, présent, avenir, promesses, menaces, êtres, choses, réel, irréel, oui tout est jouet. Comme quand nous étions petits nous aussi; féerie d'une époque où tout l'impossible de nos trop grands rêves, un fugitif instant se réalisait — dans le rêve. Oui, comme quand nous étions petits, mais trop souvent nous ne nous souvenons d'avoir été petits que pour mieux empêcher les petits de l'être. Triste cynisme. On appelle cela l'expérience.

Jouets! Jouets! Jouets!

— Si nous faisons un grand bazar?

(1) Dans **L'Ecole**, hebdomadaire de Documentation du C.I.R.E.B. (293, vieille rue du Moulin, à Uccle, Bruxelles), M<sup>lle</sup> V. Decordes écrit une série d'articles sur « le jardin d'enfants à l'école Decroly ».

Sauts, rires, cris, bruits — tout ce qui compose la joie accueille et recueille ces mots presque de hasard.

Et aussitôt passe dans cette farandole une farandole de projets... et avec... et aussi... et puis... et dehors...

••

Nous le commençons tout de suite le grand bazar, le bâtiment d'abord. Nous le voulons grand. Mais où, avec quoi et comment le faire? Quelle chance! Nous n'en savons rien! C'est amusant au moins, on cherche! Nous allons aller fureter un peu partout. Ce que nous verrons nous donnera des idées. Il y a, par exemple, dans ce réduit des tas de choses devenues inutiles qui attendent avec patience de redevenir utiles. Rythme de la vie, tour à tour l'un naît de l'autre, l'autre de l'un.

Nous, nous extrayons de cette provisoire confusion : des caisses, des bancs, un grand bac de volière. Nous amenons ce sympathique rebut en classe, où disposé sur une table longue et basse, il se change tout de suite en rez-de-chaussée, étages et toiture-terrasse. Avec quelques aménagements ce sera fait. Aidé, stimulé par ce qu'on trouve ou par ce qu'on ne trouve pas, le bâtiment s'achève vite.

Mais ces grands transports de grandes choses étonnent, intriguent la société. Des têtes curieuses entrent, s'informent. Rien que la tête, le corps reste dehors. « Qu'est-ce que vous allez faire? » Nous répondons ou nous ne répondons pas. Ils verront. Ils n'auront qu'à venir voir. Renseignements ambigus, peritides, après lesquels la curiosité satisfaite sort plus grande. Mais ces curiosités en sentinelle nous suggèrent d'en éveiller d'autres. Il faut diffuser l'événement. Une affiche, deux affiches même divulguent : l'une : « Prochainement ouverture d'un palais des jouets », l'autre : « Défense de toucher au grand bazar en construction. » « Défense », quel pouvoir dans ce mot! Défense... quel appel irrésistible! Toutes les morales l'ont compris, mais à l'envers.

Défense!... l'intérêt jaillit, se concentre, se fixe!

••

Le bâtiment debout, la fabrication des jouets commence. En papier, en carton, découpés, coloriés, peints, uniques ou en série, ils se multiplient vite. Ces petits ouvriers impatientes de produire sont imbattables. De vieux cartons, de vieilles boîtes, de vieux papiers soumis à des jeunes doigts — les quittent en trains, avions, autos, bateaux, maisons, meubles, poupées, animaux, paysages, tableaux, etc., etc. Puis, dans le magasin, cartons et boîtes encore dressent des comptoirs, des étalages où se disposent ces œuvres signées avec éloquence par ces auteurs de quatre à cinq ans.

Et chaque jour on recommence. Et chaque jour on continue. De chaque idée en naît une autre, de chaque désir un autre ou d'un échec, un nouvel élan.

Encore... encore... encore...

Et le terrain se fertilise de plus en plus de cette manne qui y tombe sans cesse. De génération en génération, la marchandise se perfectionne... l'héritage a de ces condescendances!

Mais bientôt, petites idées donnent naissance à de grandes : « Un ascenseur! »

Un ascenseur un vrail qui monte et qui descend... Méditation; un ascenseur!

Une longue boîte étroite sommeille dans un coin d'armoire : elle sort : la cage où une bande de toile métallique totalise la sécurité. L'ascenseur? Une boîte de « Vim ». On y perce la « porte ». On y attache le... câble. Dès lors, montées et descentes rapides : il suffit de tirer un peu. Et aussitôt bien trop de concours bénévoles assurent la marche du service. Comme un ascenseur transporte du monde, le « mo-de » est fabriqué.

Mais pour les étages — que faire? Car l'ascenseur exécute un trajet direct entre le rez-de-chaussée et la terrasse. Pour les étages? Un escalier roulant. Escalier... roulant!... roulant!... Nouveau problème. D'abord quelques tâtonnements — précieux! — Rien n'apprend à chercher comme de ne pas trouver — et à trouver comme de chercher. Nouvelles fouilles dans les armoires. Et nouvelles découvertes : une feuille de carton gaufré — une bande en est découpée — l'escalier et ses marches. Un dispositif simple, vite combiné et il monte! — et même descend! Puis le « monde » arrive. Tout, il a tout, jusqu'aux accrocs parfois en route — signes indiscutables de sa perfection. Et maintenant, engagés sur le chemin de l'invention, nous ne pouvons plus ne pas continuer. Un long rouleau de carton devient un toboggan. On lui ajoute un « filet » — vieux morceau d'étamine tendu entre quatre boîtes de « Vim ». Le couvercle de la cage de l'ascenseur se transforme en « Water chute », d'où une enfant... en celluloid glisse dans un bassin — un aquarium!

Une roue volante fait alors sensation. Voitures : boîtes d'allumettes — axe : manche à balai.

Puis un moulin, monté sur une boîte de Vim remplie de sable, vieille balle de cacahouac plein — tige de fer qui traverse tout cela.

Toujours évidemment, pour et sur chaque attraction, le « monde ».

Mouvement, mouvement partout. Formes, couleurs en mouvement. Tout vit dans le palais des jouets. Tout vit d'une vie « créée », animée par les petits. Les jouets fabriqués, les attractions finies, c'est au tour des clients d'apparaître. Et ils apparaissent : carton découpé, peint, attitudes diverses : mouvement encore.

Mais pendant que nous fabriquons, de jour en jour, les curiosités extérieures augmentent, s'excitent, grandissent. Certaines tâchent de voir, de savoir. Beaucoup osent tout à fait. Ce qu'on peut, ce qu'on ne peut pas! C'est compliqué pour les enfants. La déformation des adultes seule les aide... avoir l'air de ne pas se tromper dans ce choix si souvent conventionnel, cette distinction arbitraire. Ici, on peut. C'est décidé. On peut tout à fait. Et pour que tout le monde le sache nous invitons; Jean en homme sandwich va promener dans l'école des indications précises.

« A 3 heures, venez voir le palais des jouets. Silence! Sens unique ».

Novembre. A 3 heures, il fait presque noir. Tant mieux. Des bougies dans le « palais » ajoutent des lueurs indécises, un peu de féerie à cette petite féerie.

3 heures approchent. Les petits? Ils formeront le cadre.

La chapeau est simple et radical pour transformer. Papier blanc — grandes feuilles fermées par une épingle — c'est fait! Un mot en lettres rouges — le titre du porteur barre d'un appel net la surface unie. Le titre? Il y a « ascenseur », « escalier roulant », « toboggan », « police » pour le sens unique, etc., etc. Trop peu de postes cependant pour le nombre d'aspirants. Les superflus deviennent tous surveillants. Au chapeau s'ajoute même le costume — une feuille blanche épinglée devant. Pour... élever l'importance de cette génération spontanée de fonctionnaires, elle est hissée sur les meubles. Elle y reste, droite, raide, invulnérable, invincible.

3 heures. Tout est prêt. Tous sont prêts. Dans l'ombre — les volets sont baissés — la tache multicolore du grand bazar mise en valeur encore par tout ce personnel et surtout son uniforme. Tout, tout est prêt. Tout ce qui doit bouger bouge, tout ce qui doit ne pas bouger, ne bouge pas. Et alors, dans cette atmosphère de fantaisie dorée de merveilleux par la complicité de la saison, de l'heure, de l'imagination — atmosphère réalisée par des enfants pour des enfants, des enfants entrent.

Marche veloutée, lente, attentive, contemplative. La « foule » passe. Et tous ces yeux d'âge différent regardent avec les joies différentes de leur âge.

Le jardin d'enfants à l'école Decroly constitue bien une préparation, un milieu, permettant de comprendre mieux l'enfant.

(A suivre.)

ALICE CLARET.

## PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION (suite) <sup>(1)</sup>

### LA NERVOSITE

**Problèmes pédagogiques : La nervosité : ses causes, ses conséquences, ses remèdes.**

Le problème que nous allons examiner ensemble est celui-ci : quels sont les symptômes, les vraies causes, les conséquences et les remèdes possibles de cette nervosité excessive souvent constatée chez les élèves ?

(1) Voir *Méthodes Actives*, nos 1, 2, 3, 5.

Disons tout de suite qu'elle est l'expression extérieure d'un sentiment d'inadaptation aux exigences de la vie scolaire.

Ainsi, pour le maître averti, la nervosité est comme la fièvre pour le médecin; le signe d'un désordre, « de quelque chose qui ne va pas ».

**Principales causes.** — J'ai montré dans un précédent article (« L'enfant et le milieu social ») que nos élèves, au cours de leur croissance, subissent l'influence de plusieurs milieux : famille, école, société des enfants, société des adultes; une première cause est un conflit d'influence entre ces milieux divers; par exemple, l'opposition entre la famille et l'école, celle de l'école et de l'église, etc.

Provoque également un sentiment de désadaptation, donc un trouble psychique, l'obligation pour l'enfant d'avoir à faire face à une situation toute nouvelle; c'est ainsi que l'entrée à l'école du jeune enfant de six ans pose pour lui de gros problèmes d'adaptation. Ecoutez cette anecdote :

Chez un tout jeune enfant, j'ai pu faire cesser de véritables crises de rage à l'heure du coucher; en apprenant que, tout récemment ses parents avaient changé la couverture du petit lit, j'ai conseillé de remettre l'ancienne et comme par miracle, l'accès de rage fit place à un large sourire.

L'histoire de la couverture mérite d'être méditée (1).

Nous avons vu que la réussite conditionnait l'adaptation de l'élève au travail scolaire; c'est dire que devoirs et leçons doivent être soigneusement choisis afin de convenir aux connaissances, aux aptitudes et aux intérêts de l'enfant.

À un âge plus avancé, la réunion des enfants de sexes différents pose également tout un problème d'adaptation; on connaît toute la gaucherie un peu « godiche » de certains adolescents, peut-être avons-nous, nous-mêmes, passé par là! Le moment venu du choix d'un métier est aussi une période critique; n'imposons pas à nos jeunes un métier pour lequel ils n'ont aucun goût, ne les laissons pas non plus s'engouer pour une profession qui ne répond ni à leurs aptitudes réelles, ni à nos possibilités financières. L'inadaptation au métier exercé est un des drames les plus sombres de la vie quotidienne.

**Principaux effets.** — La nervosité agit sur la santé, la conduite et l'intelligence.

L'enfant dort peu et mal, fait des cauchemars, se lève fatigué.

Des troubles digestifs entraînent une perte de poids, signe d'une mauvaise assimilation : on ne saurait confondre cet état avec celui résultant d'une alimentation défectueuse; en effet, l'enfant est, de plus, agité, inattentif et irritable.

Cette irritation, cette inégalité d'humeur, sont parfois si bien liées à leurs causes réelles que le remède est tout indiqué pour l'observateur attentif.

Quant à l'intelligence, elle est comme paralysée, obnubilée. « Cet enfant est idiot », s'écrie-t-on, voulant évidemment dire qu'il ne l'est pas, mais le paraît. Parfois, l'ensemble de ces troubles peut conduire à la neurasthénie, l'enfant a été vaincu par l'excès même des troubles affectifs qui l'ont envahi.

**Les pseudo-solutions.** — Le plus souvent, le nerveux, l'obsédé trouve lui-même une échappatoire, mais celle-ci n'apporte pas la solution, la guérison réelle, c'est tout au plus une pseudo-solution, voici quelques exemples :

L'enfant fuit devant la réalité à laquelle il ne sait comment s'adapter, il rêve éveillé. « Il est dans la lune », état qui ne favorise guère la réussite du travail scolaire! L'enfant se raisonne ou plutôt « se fait une raison », c'est-à-dire qu'il renonce à la lutte comme le renard renonçait aux raisins, mais renoncer n'est pas vaincre. Fréquemment, surtout lorsque l'enfant est resté vigoureux, il se révolte, cherche à se venger, à se mettre en avant,

(1) Voir dans **Méthodes Actives**, n° 5 : « L'éducation dans la confiance », par M<sup>me</sup> Hauser, pp. 142-143, et dans le n° 7 : « J'ai fait une image », p. 208.

à bluffer; voulant étouffer en lui un complexe d'infériorité plus ou moins clairement senti, il cherche à attirer sur lui l'attention, à se rendre intéressant.

Chacun aura reconnu dans cette dernière attitude la cause de maints problèmes de discipline, disons tout de suite que la pire solution serait ici le recours aux punitions; un problème de rééducation n'est pas si simple à résoudre. Si l'on me demande pourquoi, parmi les enfants atteints de troubles affectifs, les uns rêvent, d'autres se leurrent, d'autres enfin se révoltent, je répondrai simplement : affaire de milieu et d'éducation; voyez les bébés, qu'ils soient filles ou garçons, ils pleurent pareillement, or devenus adultes, et placés devant une difficulté qui les écrase, que font-ils ? Les femmes pleurent et trépignent, les hommes jurent et tapent, et ainsi va le monde.

Avant d'aborder, afin d'en chercher les vraies solutions, les problèmes soulevés par la discipline à l'école, je voudrais signaler à votre attention le cas de l'élève qui bégaié.

La question à se poser dans un tel cas est la suivante : le bégaiement est-il général, ou bien n'apparaît-il que sous l'influence de troubles affectifs momentanés ? Si le bégaiement est constant, il s'agit d'un trouble physiologique qui n'est pas du ressort de l'école, s'il est accidentel, le trouble est psychologique et les occasions qui le font naître aident grandement à en découvrir les causes : peur, timidité, par exemple. Le bègue étant trop souvent l'objet de moqueries, de farces de la part de ses camarades, d'énervement de la part de ses maîtres, il convient d'examiner de très près tous les cas de bégaiement qu'on rencontre à l'école.

**La discipline à l'école.** — Il suffit de nous rappeler les divers symptômes de la nervosité infantine : irritabilité et instabilité du caractère, agitation, inattention, inégalité du travail scolaire, rêverie, révolte, pour reconnaître aussitôt les causes de l'indiscipline à l'école.

A dire vrai, l'école traditionnelle plus que l'école nouvelle souffre de cette plaie scolaire, c'est qu'elle en est, en grande partie, responsable.

Les troubles affectifs ici signalés trahissent, ai-je dit, l'impossibilité chez l'élève de s'adapter aux exigences du ou des milieux où il est appelé à vivre; une discipline rigide, le refoulement fréquent des activités et des intérêts spontanés de l'enfant, tels sont les moyens les plus sûrs d'empêcher cette adaptation.

Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que les élèves les plus indisciplinés sont parfois les plus sains de corps et d'esprit et les plus sociaux de la classe.

Dans certains pays, on groupe les élèves par niveaux d'intelligence, précisément pour éviter que les moins intelligents ne se butent devant des échecs répétés tandis que les mieux doués ne s'évadent d'une façon ou d'une autre devant des tâches scolaires dont la routine et le niveau trop bas les laissent indifférents et désœuvrés. Savoir déjà lire couramment soi-même et se voir contraint d'écouter les autres anonner péniblement, quel supplice pour un garçon plein d'allant!

**Les vrais remèdes.** — Tout d'abord, ne jamais confondre les symptômes de la nervosité avec les causes de celle-ci; il serait vraiment trop simple de s'estimer satisfait parce que, ayant puni un bavard, on a finalement obtenu son silence. Les symptômes sont des S.O.S. inconscients que l'enfant lance à son entourage, à nous de savoir les observer afin de remonter aux causes.

De la part des parents et des maîtres, la maîtrise de soi est une qualité primordiale; on ne guérit pas la nervosité d'autrui en manifestant la nôtre, ce qui soulage l'entourage ne soulage pas l'enfant.

L'autorité ou l'indifférence ne résolvent rien, la première masque le mal, la seconde l'ignore.

La moquerie, l'ironie sont des armes détestables, elles blessent plus profondément.

Chercher, trouver la vraie cause : il n'existe pas d'autres remèdes.

R. DUTHIL,  
Ancien professeur d'Ecole Normale.

## La royauté capétienne contre les seigneurs brigands.

### Louis VI le Gros et le seigneur du Puiset

**Les méfaits du seigneur Hugues III,  
châtelain du Puiset,  
vicomte de Chartres**

... Comme il ne faisait guère de cas, ni du roi de l'Univers, ni du roi de France, il s'attaqua à la très noble comtesse de Chartres et à son fils Thibaut, jeune homme d'une grande beauté et pieux en armes. Il ravageait leur terre jusqu'à Chartres la livrant au pillage et à l'incendie...

**L'attaque de son château  
par le roi Louis VI  
au printemps 1111**

(Les troupes royales ont réussi à approcher de la forteresse et à repousser l'ennemi à l'intérieur de l'enceinte.)

... Dès que les ennemis se trouvent poussés par la porte dans le château, de l'intérieur s'abat sur les nôtres, du haut des archères et de la palissade, une singulière grêle et presque intolérable, même pour les plus audacieux. Les assiégés, démontant des poutres et lançant des pierres, commencent une contre-attaque sans pouvoir la mener à bonne fin... Nous avions préparé des chars, les chargeant d'immenses tas de bois sec, mêlés à de la graisse et à du sang coagulé, matière prompte à donner des flammes... Les nôtres, en force, mettent ces chariots contre la porte.

... Le comte Thibaut, à la tête d'un ost nombreux de chevaliers et de gens de pied, donne l'assaut au château, d'un autre côté, à savoir du côté qui regarde Chartres...

(L'attaque simultanée du roi et du comte Thibaut de Chartres ne donne pas de résultat immédiat; l'effort des assaillants fléchit.)

... Et déjà les mains étant rompues et les genoux paralysés, l'assaut s'était presque assoupi, quand la forte, que dis-je, la toute-puissante main du Dieu tout-puissant vou-

lut qu'on le reconnût pour l'unique auteur d'une si éclatante et si juste vengeance. Les communautés des paroisses du pays étaient là. Dieu suscita le vigoureux souffle d'héroïsme d'un prêtre chauve... se couvrant par devant d'un ais tout simple, de vil prix, il monta rapidement le front nu, parvint jusqu'à l'enceinte, et se cachant sous les plaques de couverture qui y avaient été adaptées, il les défaisait peu à peu...

... (les soldats accourent)... appliquent aux clôtures leurs haches et tout ce qu'ils ont d'instruments de fer, les coupent, les font voler en éclats.

(La palissade enlevée, l'assaut se poursuit victorieux à l'intérieur du château.)

Quant aux autres, et Hugues lui-même, voyant que le château intérieur, malgré le mur dont il était ceint, ne suffisait pas à les garantir, ils se replièrent sur la motte, dans la tour de bois qui la couronnait. Frappé de terreur à la vue des traits menaçant de l'ost qui s'acharnait contre lui, il se rendit sans retard. On le retint captif dans sa propre demeure avec les siens et, misérablement couvert de chaînes, il connut ainsi toute l'étendue de la ruine que l'orgueil enfante...

SUGER, *Vie de Louis VI le Gros*.

(Traduction du texte latin par Henri Waquet, dans la collection « Les classiques de l'Histoire de France au moyen âge », pp. 131, 137, 139 et 141.)

Ce texte a été étudié au cours moyen et en section de fin d'études d'une école mixte à classe unique d'un milieu rural et dans une classe de fin d'études d'une école urbaine à quatre classes.

L'expérience s'est déroulée en deux temps :

1. — Présentation du texte aux enfants sans autre commentaire que les deux questions suivantes : Qu'est-ce que vous ne comprenez pas ? Quelles ques-

(1) Voir *Méthodes Actives*, nos 4 et 5 (1946), nos 1 et 3 (1946-1947).

tions désirez-vous poser à propos de ce texte ?

2. — Analyse détaillée du document en partant de questions précises posées par le maître.

Les lignes qui suivent s'inscrivent dans le cadre de nos conférences pédagogiques d'automne; elles rendent compte des résultats obtenus par l'application des méthodes actives à l'étude d'un fait d'histoire locale. Le Puiset se situe en Eure-et-Loir, à une quarantaine de kilomètres au sud-est de Chartres.

### I. — Réaction de l'enfant en présence du document d'histoire

Voici les questions les plus fréquentes dans les exercices libres des élèves :

*Qui est seigneur du Puiset? De qui descendait-il? Comment s'appelaient la comtesse de Chartres? Comment Hugues III et les siens sont-ils faits prisonniers? Pourquoi Hugues III était-il couvert de chaînes avec les siens? Comment se termina la vie de Hugues III? Resta-t-il au château? Fut-il prisonnier longtemps? Et ses enfants? Furent-ils tous condamnés à mort? Est-ce que les soldats étaient cruels? Qui est Suger?*

La mauvaise fortune joue contre le seigneur félon et c'est ce qui retient l'attention; aucune allusion aux brigandages passés, au châtement mérité; les jeunes imaginations s'arrêtent au triste sort de Hugues et de sa famille; le guerrier vaincu couvert de chaînes, ce détail précis n'a pas manqué d'être retenu, paraît avoir gagné la sympathie quasi générale. Hugues, personnage central, donne ainsi au texte une grande part de son attrait et pour beaucoup la narration prend l'allure d'un conte riche d'émotion (*Est-ce que les soldats étaient cruels?*), parfois même de merveilleux. *Qu'advient-il du héros?* La question unanime montre que le récit a suscité un réel intérêt.

La personnalité du narrateur, par contre, passe presque inaperçue; quelques-uns seulement, à peine le sixième, demandent : *Qui est Suger?*

D'autres formes de curiosité se manifestent :

*Où est le Puiset? Comment se protègent les troupes qui approchent de l'enceinte? Pourquoi les mains étaient-elles rompues et les genoux paralysés? Pour-*

*quoi les soldats du comte de Chartres attaquent-ils du côté qui regarde Chartres? Est-ce que le château du Puiset était tout en bois comme les premiers châteaux?*

Des esprits clairs, positifs, concrets s'arrêtent à quelques détails précis et manifestent le souci d'informations complémentaires : les uns pensent à la situation géographique du Puiset, à la protection des assaillants, les autres retiennent l'épuisement des troupes, l'orientation d'une attaque et en recherchent les causes. Ces réactions spontanées servent plus directement l'initiation à l'histoire et révèlent de précieuses qualités intellectuelles. La dernière question, pour inconséquente qu'elle soit (l'enfant oublie le mur dont était ceint le château intérieur), n'en conduit pas moins à cette intéressante partie du commentaire : la description d'un château féodal du début du XII<sup>e</sup> siècle.

Une dernière série d'interrogations fait sa place à la pensée proprement abstraite et spéculative :

*Pourquoi Hugues III ne faisait-il guère de cas du roi de l'Univers? Qui est le roi de l'Univers? Pourquoi Dieu tout-puissant voulait-il être reconnu comme l'auteur d'une si puissante vengeance?*

La première pose l'éternel problème du Bien et du Mal que nous ne saurions résoudre, même sous la forme imagée et frappante des olives noires et des olives blanches du subtil Hermodore.

La seconde, tout aussi insoluble, nous ramène plus simplement à la personnalité de Suger dont l'évocation fait nécessairement partie de notre commentaire. Qui était Suger? Ne parle-t-il pas en homme d'Église? Quelle est la valeur de son témoignage?

Quant aux termes et expressions inconnus des élèves, ils sont peu nombreux : *ais, ost, archère, motte, susciter, de vil prix, pieux en armes, il était ceint, les plaques de couverture, que l'orgueil enfante, la mener à bonne fin, un souffle d'héroïsme.*

L'excellente traduction de Waquet se comprend aisément; la langue descriptive et narrative n'offre aucune difficulté et le vocabulaire proprement historique est extrêmement réduit (*archère, ost, communauté, motte*).

Le texte se prête donc à l'emploi de la méthode active. Il éveille la sensibi-

lité et stimule l'imagination des uns, il fixe l'esprit d'observation et retient la réflexion des autres; il crée dans la plupart des cas une sorte d'excitation mentale d'où naît l'effort favorable à la recherche personnelle. Le branle ainsi donné, comment le maître peut-il l'exploiter ?

## II. — Le commentaire dirigé

En partant de ce plan :

1. — Montrez que le seigneur du Puiset ne faisait « guère de cas » du domaine de la comtesse de Chartres.

2. — Que pensez-vous de sa conduite ? Est-elle conforme aux lois de la féodalité ?

3. — D'après le texte, essayez de faire la description du château du Puiset ?

4. — Quels sont les moyens de défense des assiégés ?

5. — Quels sont les moyens d'attaque des assiégeants ?

6. — Lesquels, des assiégés ou des assiégeants, vous paraissent disposer, au début du combat, des meilleurs moyens ?

7. — Qui redonna du courage aux assaillants ?

8. — Quels sont les chefs des assaillants ?

9. — Comment l'attaque se fit-elle ?

10. — Essayez de préciser les différentes phases de l'attaque du château.

Les élèves ont travaillé soit individuellement, soit par équipes de deux, de trois ou de quatre; seuls toutefois les points 1, 4, 5, 6, 7 et 8 intéressèrent le cours moyen de l'école à classe unique.

Ils sont judicieusement choisis et se rapportent (sauf 1) à l'attaque du château. Les questions posées pourraient cependant être mieux liées les unes aux autres. Les étapes du combat conduisent progressivement l'assaillant à l'enlèvement de la palissade, au franchissement du mur intérieur d'enceinte, puis à l'assaut de la motte que couronne le donjon. Le bon canevas de travail est celui qui ponctue ces phases successives, stipule et guide la recherche en fixant l'attention sur les faits caractéristiques, sur l'articulation des épisodes essentiels.

La méthode active met en présence l'enfant et l'objet de son activité, de son intérêt, de son étude. De l'un et de l'autre partent des séries d'actions et de réactions spontanément ou artificiellement provoquées et enchaînées dont la richesse est à la mesure de l'intelligence

en éveil, de la fécondité même de l'objet considéré. Dans ce jeu passionnant, le maître n'intervient que pour relancer les balles perdues, provoquer les déclins nécessaires, conserver l'élan par ses habiles suggestions. Dès qu'il apporte l'élément qu'un peu de patience et d'habileté mettrait aisément en lumière, il s'interpose en écran ou se substitue à l'un des partenaires; il brûle ainsi les étapes et hâte la partie, mais il trahit la règle du jeu. Dans ce jeu, le document d'histoire est second partenaire, au maître de lui faire tenir ce rôle avec intelligence et finesse, de lui faire rendre toute sa valeur d'expression et d'information. Pour y parvenir, un seul moyen : suggérer les deux ou trois points essentiels du commentaire, ordonner autour d'eux des interrogations liées et bien graduées, cristalliser ainsi tous les efforts d'attention et de réflexion, sans jamais offusquer le vrai meneur de jeu : le document lui-même.

La description approximative du château du Puiset est aisée, mais à condition d'extraire du texte les détails qui y conduisent. Le document, de ce point de vue, s'éclaire si l'enfant bien guidé acquiert une nette vision des assiégés qui se défendent du haut de la palissade, des assiégeants qui appliquent aux clôtures leurs haches, les coupent, les font voler en éclats, s'il suit la progression des troupes dans le château intérieur malgré le mur dont il était ceint, s'il se représente le repli de Hugues et de ses derniers fidèles sur la motte, dans la tour de bois, qui la couronnait. Une lecture attentive et réfléchie suffit; quelques questions bien posées et bien enchaînées y invitent et orientent la recherche.

Les résultats acquis au cours de l'expérience faite montrent la nécessité de cette fréquente intervention du maître. L'enfant manque de souffle, se fourvoie, interprète faussement; son vocabulaire naturel, souvent trop pauvre, gêne le libre jeu de son esprit.

Le dessin, servi par une habileté manuelle suffisante, peut suppléer, il est vrai, à l'indigence des moyens verbaux d'expression. Un essai a été tenté en ce sens car le texte de Suger s'y prête. Le narrateur évoque quelques épisodes du siège avec une telle netteté qu'il paraît possible de les figurer. De nombreux manuels ont illustré le souffle d'héroïsme



dé ce *prêtre chauve au front nu*, animateur des soldats défaillants.

Les élèves ont été invités à traduire par un ou deux schémas de leur choix leur compréhension du récit. Les croquis obtenus n'ont été que passables. Voici deux d'entre eux, l'un représente le donjon de bois (fig. 1), l'autre le plan d'ensemble du château (fig. 2). Si le premier est acceptable, le second montre une interprétation superficielle et inexacte du document. La palissade avec ses quatre tours (1) a plus d'importance que le mur intérieur d'enceinte (4); les mêmes signes conventionnels figurent ces deux lignes de défense, l'une de bois, l'autre de pierre; le donjon ne se distingue pas de la motte elle-même (6); quant aux deux tours d'entrée (?) (7), rien ne les

relie à l'ensemble du système défensif. L'enfant n'a pas eu une vision nette de ce que pouvait être le château du Puiset en 1111 (le plan grossièrement circulaire étant admis à priori) et son croquis, trop théorique, n'est qu'une médiocre traduction du texte. Rien ne met ici en valeur cet intéressant fait historique : le château-fort du début du XII<sup>e</sup> siècle, château de bois et de pierre, n'est qu'une étape intermédiaire dans l'histoire de notre architecture militaire.

Le texte choisi illustre d'ailleurs d'autres données générales oubliées du commentaire et ceci pose la question des rapports entre le document, expression d'un fait d'histoire locale, et l'enseignement de l'histoire générale.

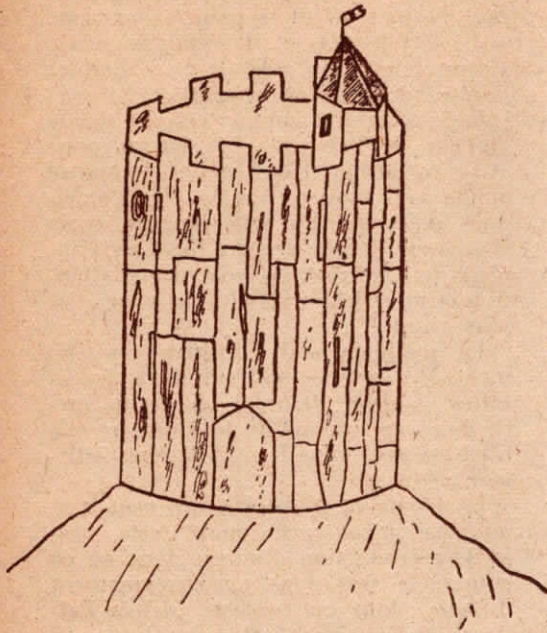
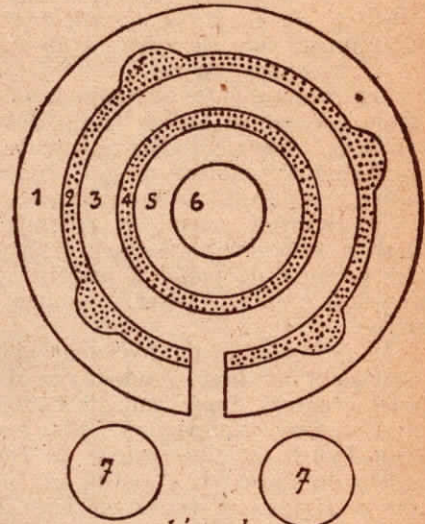


Fig. 1. — Le donjon de bois



- Légende
- |                       |                    |
|-----------------------|--------------------|
| 1. fossés.            | 5. cour.           |
| 2. première enceinte. | 6. donjon et motte |
| 3. cour.              | 7. tours d'entrée. |
| 4. deuxième enceinte. |                    |

Fig. 2. — Le plan d'ensemble du château

### III. — Le document d'histoire locale et l'enseignement de l'histoire générale

Le document n'est pas seulement retenu comme moyen d'application des méthodes actives à l'enseignement de l'histoire; il est choisi de telle sorte qu'il serve directement l'histoire générale par sa valeur d'exemple et de fait-

type, expression d'une organisation politique, économique ou sociale, image d'une civilisation et d'une époque aux caractères bien tranchés.

Posez aux enfants ces questions : Combien de troupes différentes forcent le seigneur rebelle? Comment s'expliquent l'intervention royale, la levée d'armes du comte de Chartres, la présence des communautés des paroisses

du pays ? Vous mettez l'accent sur un des traits constants de la politique intérieure des premiers Capétiens : maintenir la paix en Ile-de-France, leur domaine propre, lutter contre les seigneurs brigands, les châtelains de Montmorency, de Montfort, de Montlhéry, assurer tout particulièrement la sécurité des communications entre les deux villes capitales : Paris et Orléans. Vous serez au cœur de l'organisation féodale. Hugues III, doublement vassal, est doublement félon : du roi Louis VI, il tient se châtellenie du Puiset; au comte de Chartres, il doit son titre de vicomte; à l'un ou à l'autre, il a prêté hommage et juré fidélité, bel exemple de la complexité des liens personnels qu'engendre le développement même du système féodal; cette complexité croissante imposera bientôt l'utile distinction de l'hommage simple et de l'hommage lige, le premier en valeur (ici, l'hommage au roi).

Les communautés du pays sont présentes au combat; des prêtres parfois les dirigent. Chacune d'elles représente une paroisse; d'organisation très ancienne, elle traversera les siècles avec son chef, le maire, son assemblée générale, sa gestion autonome de l'impôt à répartir, des mesures de police à prendre et la Révolution en fera notre commune moderne.

La personnalité du narrateur appelle également un bref commentaire d'histoire générale. Suger, ami de Louis VI, son ancien compagnon d'études à Saint-Denis, est alors prieur de Toury, voisin du Puiset; il a assisté aux pillages de Hugues et de ses officiers; il en a souffert; il plaide auprès du roi la cause « du plat pays ». Son récit, digne de foi, est vraisemblablement, celui d'un témoin oculaire; son œuvre, *La Vie de Louis VI le Gros*, est la suite d'une série de vieilles chroniques dont l'ensemble constitue notre *Première Histoire de France*.

Le commentaire ainsi poussé fait mieux connaître certains personnages de notre histoire; il précise plus vigoureusement, à la faveur de l'exemple, l'o-

riginalité d'un système politique et social. Les enfants peuvent-ils trouver tous ces éléments ? Évidemment non. La méthode active ne peut que les conduire au seuil de ces notions importantes que le maître apporte en forme de conclusion.

Une expérience scientifique, une lecture de carte, une description de gravure s'achèvent toujours par la mise en lumière de quelque donnée capitale où se résument et se condensent les résultats acquis. Souvent, le maître fournit cette donnée; tel le premier de cordée pour franchir l'obstacle, il intervient personnellement, mais il sait que les meilleurs gains de l'étude sont les petites victoires de chacun en cette montée commune.

La formule de synthèse n'est d'ailleurs bien comprise et fidèlement retenue que si l'enfant poursuit à l'extrême son effort intelligent. Lorsque la cordée s'immobilise, son chef l'aide à doubler l'arête rocheuse en payant de sa personne, mais il compte toujours sur la vigueur et l'énergie de chacun pour atteindre le but. Pareillement, le maître ajoute à la moisson de ses élèves quelques idées qui lui sont propres, mais il ne cesse jamais de faire fond sur l'appétit de savoir et la puissance d'attention et de réflexion de chacun pour aller plus avant.

La méthode active cultive ces éléments de progrès; son emploi à des limites comme l'emploi de toute méthode, nous venons de le montrer; elle n'en est pas moins la seule à être réellement éducative.

Le document d'histoire, qui peut être, non seulement texte, mais carte, croquis, reproduction d'œuvre d'art ou de ruines, la sert dans un enseignement difficile, dont on conteste parfois l'efficacité à l'âge de l'école primaire, aussi mérite-t-il d'être retenu; nous essayons de le montrer en poursuivant ici notre effort d'expérimentation.

P. MARECHAL,  
Inspecteur primaire à Dreux.

## LA LECTURE A L'ECOLE MATERNELLE

Je dois avouer que pendant des années, j'ai été atteinte de la « matérialité » et que j'ai passé mes nuits et mes jours de congé à fabriquer du matériel toujours plus ingénieux, pour développer les divers sens de mes petits. J'ai aussi utilisé diverses méthodes de lecture plus ou moins « globales » s'accompagnant de tout un matériel complémentaire et adéquat. Les enfants y ont-ils trouvé un grand intérêt ? En toute franchise, je dois dire que non. Lorsqu'on les place devant de la glaise, de la peinture, des bois de construction, tous ces « jeux sensoriels » ne reçoivent même pas un coup d'œil... et ils passeraient des journées à manipuler ces matériaux... Mais évidemment, pour ceux de la grande section, il paraît nécessaire de les entraîner à des activités, plus intellectuelles, à les « initier » aux techniques de la lecture et de l'écriture. Malgré tout ce qui a été dit là-dessus, on n'apprend pas « qu'en riant » la lecture et le calcul. Toute acquisition intellectuelle nécessite un effort, et il faut faire cet effort.

Mais, il ne faut pas oublier qu'à l'École Maternelle on ne nous demande qu'une « initiation ». Cela ne veut pas dire, toutefois, qu'il faille laisser l'enfant libre de faire ce qui lui plaît et d'apprendre également ce qui lui plaît.

Dans nos pays, dès l'âge de cinq ans, l'enfant est capable de raisonnement et il s'agit de lui donner le plus tôt possible une discipline de travail. Comme tout pédagogue, j'ai un peu tout essayé, avant de me stabiliser. Passant d'un emploi du temps strict à la liberté absolue, sans contraintes... Puis, tout cela s'est tassé et je suis revenue à une vision plus juste des choses. Certes, les petits se dirigent librement vers ce qui les attire le plus, mais je les astreins à certaines activités intellectuelles absolument nécessaires. A l'école primaire, les acquisitions de la Maternelle seront précieuses, surtout pour la moyenne des

enfants, d'une intelligence ordinaire.

Mais, j'ai à peu près abandonné tous ces matériels sensoriels, qui, en définitive, font surtout appel à la vue, et, s'ils flattent notre esprit logique, ne répondent peut-être pas avec une égale certitude aux besoins de l'enfant. Des enquêtes que j'ai menées auprès de mes collègues sur le niveau et les caractéristiques des enfants que j'ai passés, — ceux bourrés d'exercices sensoriels à l'aide de matériel ingénieux — et ceux qui n'en avaient pas du tout usé, ou bien peu, n'étaient pas sensiblement différents, d'après leurs observations.

Je crois qu'il ne faudrait pas exagérer. Du reste la guerre, avec les difficultés d'approvisionnement en matériel pédagogique, a prouvé que dans les petites classes on pouvait très bien se passer de tous ces jeux plus ou moins ingénieux.

(Je dis dans les petites classes, car, à l'école primaire le manque de documentation, de livres, de matériel scientifique, etc., s'est terriblement fait sentir...)

Le meilleur matériel pour les petits est *pris dans la vie*. Évidemment, dans les campagnes, les richesses sont immenses, mais en ville aussi, on arrive à pouvoir se débrouiller.

Les enfants des villes ont peut-être plus besoin que ceux des campagnes d'exercices d'adresse, d'équilibre, car ils n'ont pas les mêmes activités libres après l'école, mais quant au reste, il n'y a aucune différence.

Nous sortons le plus possible, et, sur place, nous sentons, nous observons, nous vérifions, nous évaluons. En rentrant, nous pensons, nous mesurons, nous prononçons des chiffres, nous « sentons » des valeurs... Tout cela sans plan préconçu, au fur et à mesure que l'occasion se présente.

L'emploi du texte libre s'intègre admirablement dans cette atmosphère. Il

est un des aspects de cette vie « à même la vie » qui se passe de matériel compliqué et plus ou moins factice. Je ferai remarquer, en passant, qu'à l'École Decroly on utilise fort peu de jeux sensoriels, dans les petites sections, et que le matériel est constitué par des plantes, des animaux, des outils. Il n'y a pas un matériel Decroly comme il y a un matériel Montessori.

Les tableaux sont faits par les enfants et la matière en est sans cesse renouvelée.

Pas de fixation définitive, voulue par l'adulte.

J'emploie le texte libre depuis des années, avec des classes de soixante élèves au minimum, et, toujours avec des éléments très retardés, tant du point de vue physiologique que du point de vue mental, ce qui se complète.

Autre difficulté : majorité d'enfants arabes, ne parlant pas pour la plupart, un mot de français. Alors que tant d'autres méthodes ou procédés ne m'avaient pas satisfaite, l'emploi de la méthode globale a entièrement répondu à mes désirs de stabilité et de vérité.

Depuis que je l'utilise, je me sens tout à fait tranquille, tout à fait sûre d'être dans la bonne voie. Et j'y gagne en fermeté et en rendement.

La technique est d'une telle simplicité ! Les gosses m'arrivent le matin tout pleins de leur vie dans la maison, dans la rue. Le père Noël a laissé de beaux cadeaux dans les souliers. La promenade du dimanche a été une source de découvertes, un accident terrible est survenu dans le quartier ou un vol audacieux... On aime raconter toutes ces petites histoires qui sont tout l'horizon de l'âme enfantine. On les dit à voix chuchotée, en se frottant contre vous, ou, au contraire, on les claironne en les mimant...

Celle qui paraît la plus belle, la plus amusante est choisie par les enfants et écrite au tableau, en script.

Un exemple d'une « histoire » du début de l'année, dans la grande section de l'École Maternelle : « Dimanche, je suis allé à la montagne. J'ai ramassé des pâquerettes » (Slimane Hamache, 5 ans 2 mois).

Puis, au fur et à mesure, les textes s'allongent. « Ma mère a rêvé qu'elle entendait un petit bébé qui bougeait. Ce n'était pas vrai : c'était ma petite sœur qui jetait en l'air ses couvertures » (Jean Mas, 5 ans 8 mois).

« J'ai dix vers à soie. Je leur donne à manger tous les jours des feuilles de mûrier. J'ai déjà trois cocons. Quelle chance ! » (Jeannine Diez, 6 ans 1 mois).

« A l'occasion de la Fête des Mères, j'ai peint de jolies fleurs pour ma maman. En les voyant, maman a dit : « Oh ! que c'est joli ! C'est bien toi qui les a faites ? » (Monique Frèche, 5 ans 6 mois).

Nous lisons le texte dès qu'il est écrit au tableau. A l'École Maternelle, il ne nous est pas possible de faire un texte quotidien. D'autant plus que la majorité des petits de nos classes algériennes apprennent à l'école une langue étrangère. Le texte dure quatre, cinq, même six jours, quand il est rempli de difficultés (mots pas très usités, difficiles à prononcer, etc.).

Sur ce texte nous avons un grand nombre d'exercices, pour la plupart « inventés » par les enfants... Il s'agit de faire saisir le mot « globalement ». Pendant deux ou trois mois, on se bornera surtout à entraîner les enfants à cette gymnastique. Les mots-chevilles s'acquièrent petit à petit. Mais nous ne dissociions pas l'acquisition des lettres de cette préhension globale des mots. Comme nous utilisons l'imprimerie, cela est d'une grande facilité. On entend autour de la table : « Passe-moi a. — Tu te trompes, tu n'as pas mis un M majuscule. — N'oublie pas le point. — Il me faut un a avec un accent. » Sans effort, on apprend les lettres, la succession de l'alphabet ?

Nous imprimons ces textes, et, chaque enfant dispose d'une couverture de cahier dans laquelle il range sa feuille imprimée.

Quand il lui en prend l'envie, il relit ces textes, il s'amuse à faire des « devinettes » à son petit voisin. « Qu'est-ce que c'est que ça ? » en lui montrant un mot, ou en le lui cachant. A l'aide d'une paire de ciseaux, il découpe l'histoire en mots et la reconstitue...

Aux grandes vacances, il emporte le précieux petit livre qui contient toutes les histoires de l'année... Quel souvenir de son passage à l'École Maternelle !

Nous avons aussi notre journal scolaire, *Au pays des fleurs* (Blida étant encore nommée « La Ville des Roses »), que j'enverrai très volontiers à qui m'en fera la demande. Les enfants illustrent les feuilles imprimées, à leur goût, tant aux crayons de couleur qu'à l'aquarelle.

C'est une de leurs occupations préférées... Mais ils dessinent n'importe quoi. A cet âge-là, il n'est pas possible d'obtenir que le dessin se rapporte exactement au texte. Surtout lorsque la maîtresse est absolument nulle en la matière et est incapable de faire l'éducation du trait et de l'inspiration.

Sur notre texte, nous faisons des recherches : combien de « a », de « m », etc. C'est à celui qui devinera la lettre qui est le plus souvent répétée et qui sera donc le vainqueur du tournoi. Nous avons sans cesse des compétitions de ce genre, car les enfants raffolent de ce genre d'exercices.

Puis, au bout de plusieurs semaines, nous passons à la décomposition, mais, sans en faire un exercice systématique — à l'École Maternelle, on ne peut exiger des enfants un travail régulier et soutenu. Par exemple dans le texte : « Ma maman m'a donné une vieille marmite. J'ai fait une maisonnette que j'ai décorée avec des marguerites. » Nous isolons le son *ma*. Nous écrivons au tableau des noms commençant par « *ma* » avec le dessin à l'appui. Nous reproduisons ensuite ces mots — *pris dans le vocabulaire de l'enfant* — sur des cartons (jeux genre Géraud Crépin). Ce sera le seul matériel de lecture que nous emploierons, avec des lettres mobiles confectionnées à l'aide de nos caractères d'imprimerie; ou le texte découpé en mots, l'enfant devant reconstituer « l'histoire » avec les unes ou les autres.

Nous ferons remarquer toutes les combinaisons possibles de la lettre *m* avec les différents sons. Nous puiserons des exemples dans les divers textes étudiés et nous reproduirons ces mots au tableau, ne gardant pour l'illustration et pour la reproduction sur les cantons que les noms de choses.

Mais, tout cela sans insister beaucoup. Avec les petits, il vaut mieux revenir souvent à la charge, mais très rapidement à chaque fois.

Et il faut bien dire que toute la classe ne suivra pas du même pas... C'est justement à nous de permettre à chaque enfant d'avancer sur la route, suivant ses forces, de se reposer ou de courir quand le besoin l'en prend, sans avoir à piétiner sur place pour attendre les retardataires, ni à s'essouffler pour suivre les intrépides. Éducation « fonction-

nelle », disait notre maître Claparède. A l'école maternelle, peut-être plus que partout ailleurs, les différences entre les rythmes de travail des enfants sont sensibles. Chaque enfant pose « son » cas.

C'est pourquoi je me suis toujours émerveillée de voir tous mes petits passer en bloc au cours préparatoire et là, être soumis de force au même rythme d'activité. Comment la maîtresse pouvait-elle obtenir une telle homogénéité?

Alors que, *pas un seul* de mes petits, au départ de ma classe, ne ressemblait dans ses réactions au voisin.

Il est vrai qu'après quelques années de ce régime, on pouvait voir arriver au cours moyen, le tiers seulement des enfants entrés au cours préparatoire, et que, parmi ce tiers une bonne partie y entrait en s'essoufflant. Quant à certains enfants qui m'avaient paru d'une intelligence originale, le rouleau saboteur était passé sur eux et ils étaient bien quelconques.

Certes, pour ceux dont les parents ont les moyens de leur faire continuer des études, le danger de cette uniformisation de l'enseignement est moindre, car, malgré tout, au fur et à mesure que l'enfant, puis l'adolescent, avance dans les études, il lui est permis d'affirmer sa personnalité.

Mais, pour la grosse majorité de ceux qui s'arrêtent à l'école primaire, ils n'auront plus l'occasion de pouvoir se dégager de l'uniformité et de développer leurs virtualités les plus profondes, j'entends dans le domaine culturel évidemment.

Pourquoi l'individualisation de l'enseignement, qui est si courante dans les Écoles Maternelles, paraît-elle si lente à pénétrer les écoles primaires?

Problème qui a ses causes, ses solutions... mais qui n'entre pas dans le cadre de cet article...

Pour en revenir à la lecture, les enfants réussissent rapidement ces jeux d'identification, ils ont ensuite à leur disposition les mêmes jeux « sans modèle ». Le carton portant les dessins est vierge d'écriture, l'étiquette correspondant au dessin, doit être reconnue. Ils imaginent des variantes : ils les font « en dictée », lisant les étiquettes deux ou trois fois, puis les retournant et les reproduisant de tête. Il y a aussi des fiches de vocabulaire (surtout pour entraîner l'enfant à classer ses acquisitions,

et à être ainsi habitué au travail sur fiches à l'école primaire).

Les mots des jeux sont reproduits sur des fiches portant en gros, en haut à droite, le son isolé. On reproduit la fiche sur l'ardoise en lisant les noms à haute voix, sans l'aide du dessin.

Et voilà à peu près tous les exercices de lecture que nous faisons. L'écriture étant intimement associée à la lecture, dès le premier jour, il est demandé aux petits de reproduire le texte en script. Puis, assez rapidement, sous l'écriture scripte la phrase est reproduite en anglaise avec une craie d'une autre couleur. Les enfants ont à choisir l'écriture qui leur paraît la plus facile. Mais, le passage de l'une à l'autre est des plus aisés.

Nous faisons aussi un exercice qui plaît énormément aux enfants : « la dictée », nous cachons un mot du texte, après l'avoir lu trois fois, et nous devons le reproduire sur l'ardoise. A chaque réussite un trait à l'envers de l'ardoise. La « dictée » finie, nous comptons nos points...

Autre activité qui plaît : envoyer les volontaires au tableau reproduire un des mots des « histoires » dont il a retenu la forme...

Petit à petit, le lent travail d'analyse se fait dans le cerveau des petits (pas de tous : beaucoup partent de chez nous en ne connaissant que quelques lettres, mais de l'avis des maîtresses qui ont bien voulu me confier leurs impressions, à l'école primaire, mes petits se reconnaissent très facilement dans l'étude des sons et des diphtongues et arrivent les premiers à la lecture courante). Plusieurs, chez nous, vers Pâques, se mettent à la lecture d'un petit livre que je recommande à ceux qui utilisent la méthode globale, mais dont j'ignore s'il a été réédité : *Lisette et Polo*, de Beaudelot (1). Car il répète souvent les mêmes expressions, qui sont ainsi acquises globalement. Comme les mots-chevilles sont connus — et pas mal de mots du vocabulaire enfantin qui ont été vus dans les histoires, les nouvelles expressions, fréquemment retrouvées, sont rapidement assimilées.

Et ainsi, nos petits passent directe-

ment à la lecture courante et expressive sans avoir besoin de la syllabation.

Mais, encore une fois, ça n'est pas toute la classe. La majorité connaît ses lettres et quelques sons.

Pour nous, ce qu'il y a de cent fois plus important, c'est que nos petits n'ont jamais été rebutés par l'étude de la lecture; qu'ils ont considéré cet exercice comme s'intégrant parfaitement dans la vie scolaire, qu'ils ont senti intuitivement la nécessité d'écrire pour pouvoir exprimer leurs pensées. Ils partent de chez nous, tout prêts à acquérir des notions plus précises, définitives; sans aucune arrière-pensée d'obligation douloureuse, ou de cassure entre leur vie d'enfant et les activités scolaires.

Car ce qui frappe les « visiteurs » c'est la vie intense qui circule dans la classe; cette ardeur à appréhender les notions nouvelles, ce feu de reparties et ces discussions passionnées... Non, vraiment, nous n'avons jamais l'occasion de nous ennuyer dans nos classes... Comment passe le temps? Nous n'en savons rien, mais il file avec une rapidité inouïe. « Déjà, ça sonne! » disent les enfants. « Et pourquoi il y a des jeudis et des dimanches? Pour pouvoir se reposer. Se reposer? et de quoi? je ne suis jamais fatiguée, moi, d'aller à l'école, j'aime mieux l'école que la maison, je m'ennuie chez moi! » Que de fois nous avons entendu ces propos.

Certes, je n'aurai pas la suffisance de dire que la méthode globale avec emploi du texte libre et de l'imprimerie est la meilleure, mais je dois dire, qu'après en avoir essayé plusieurs, c'est celle qui m'a donné les résultats les plus encourageants, celle qui m'a permis de transformer l'atmosphère de la classe, et d'en faire une petite collectivité bien homogène.

« L'école de la vie par la vie », cette formule de notre maître Decroly, je l'ai réalisée, pleinement, entièrement... C'est moi-même qui vit, au milieu de mes petits, ma vie intégrale, sans solution de continuité avec mon comportement familial et social. Tout cela forme un ensemble harmonieux, et il en est de même pour les enfants qui me sont confiés.

N'est-ce pas la meilleure preuve de l'efficacité de la méthode?

LISETTE VINCENT,  
École de l'Orangerie, Blida.

(1) Je serais reconnaissante aux collègues de bien vouloir me signaler si ce livre de lecture se retrouve dans le commerce.

## LA QUESTION DES PARENTS

Les méthodes actives sont à l'ordre du jour. Après d'assez nombreux essais tentés par des écoles privées, dites pour la plupart « Écoles Nouvelles », depuis pas mal d'années avant cette dernière guerre, maîtres et professeurs expérimentent à leur tour ces méthodes. Nombreux sont ceux qui s'y sont ralliés, sentant la nécessité d'une réforme dans la façon de comprendre l'enseignement et l'éducation à donner aux enfants.

Cependant, les éducateurs se heurtent à d'assez grosses difficultés, en ce qui concerne surtout l'attitude des parents vis-à-vis de l'École. Peu de parents comprennent vraiment la nécessité d'un changement en éducation, beaucoup restent indifférents, d'autres opposent un esprit critique, souvent même hostile, enfin certains sont rétrogrades. Il y a là, pour les éducateurs, un important problème à résoudre.

\*  
\*\*

En effet, l'efficacité d'une méthode ne peut être complète que si l'école et la famille sont tout à fait d'accord, travaillent de concert à supprimer cette cloison étanche qui existe actuellement entre l'École et la Vie et coopèrent au développement, à l'orientation et à l'épanouissement de l'enfant, futur membre de la société.

Quelle est l'attitude habituelle de la généralité des parents devant l'École ? Leur plus vif désir avant tout — et c'est fort compréhensible — est celui de voir leurs enfants réussir dans leurs études, passer tôt et brillamment des examens leur permettant, par la suite, de se faire une bonne situation (entendons par bonne situation : situation lucrative uniquement) et ce, le plus vite possible. Par conséquent, ils vont chercher à placer l'enfant dans une *bonne école où on le fera bien travail-*

*ler.* Bien travailler, c'est apprendre par cœur, noircir proprement des copies, bien retenir, bien répondre aux examens. Les parents les plus zélés surveillent de très près les notes et les places de composition, n'admettant pas que leurs héritiers ne soient pas toujours premiers, avec pour stimulant promesses ou menaces, ces dernières pouvant aller, dans certains cas, jusqu'à terroriser les enfants. Si les enfants n'arrivent pas à suivre leur classe, ces malheureux sont bourrés de répétitions, tout au moins chez les gens riches.

En outre, l'idée du travail est trop souvent abaissée à celle d'une obligation ennuyeuse, l'effort est considéré uniquement comme quelque chose de difficile et de rebutant. De ce fait, toute chose accomplie agréablement et avec plaisir n'est pas du travail. Il y a également une démarcation fâcheuse entre le travail et le jeu, ce dernier n'étant pas non plus bien compris, du fait qu'il est assimilé trop souvent à l'amusement pur et simple.

Dans ce cas, il est facile de comprendre que toute innovation sortant du cadre strict et conventionnel de l'enseignement traditionnel soit l'objet de critiques plus ou moins vives : une école où l'enfant est libre ne peut être qu'un lieu de désordre, le plaisir que l'enfant éprouve à remplir une occupation de son choix, pour laquelle il a une préférence marquée, incompatible avec le travail, des exercices corporels, qui ne se résument pas en une mortelle leçon de gymnastique, sont une perte de temps, et les travaux manuels une amusette.

Cette fausse conception du travail scolaire s'accompagne le plus souvent d'une incompréhension totale de la psy-

chologie infantine, des besoins primordiaux de tout être qui ne demande qu'à se développer harmonieusement afin de donner jour aux tendances qui constituent sa personnalité.

En matière d'éducation, beaucoup de parents s'imaginent être aptes plus que quiconque à juger de ce qui convient ou non à leurs enfants. Malheureusement, ces mêmes parents souffrent d'une fausse conception de la vie : un utilitarisme desséchant finit par faire dévier les esprits et seule l'instruction proprement dite prend de la valeur, aussi s'agit-il de faire apprendre le plus possible aux enfants, même au détriment de leur personnalité.

Il s'ensuit donc, dans la plupart des cas, un étouffement des tendances originelles chez les natures passives, ou une dérivation malheureuse des énergies chez les natures fortes, avec, pour conséquence, des troubles pathologiques et de l'inadaptation scolaire et sociale.

Les grands éducateurs ont compris le grave danger qui menaçait la jeunesse et par là-même la société future. Car enfin il ne s'agit pas tant d'élever l'enfant pour lui-même, mais bien pour la société dont il sera un des membres responsables. De nombreux essais le prouvent. Malheureusement il semble, tout au moins pour la France, que ces essais n'aient pas toujours été concluants. Les raisons paraissent en être les suivantes : sauf celle de Freinet, ces écoles se sont adressées, par la force des choses, à la classe fortunée, les enfants qu'elles ont reçus se trouvaient être souvent des enfants difficiles ou des inadaptés scolaires, d'autres étaient des éléments étrangers et de passage; quant aux enfants dont les parents tenaient à ce qu'ils fussent élevés suivant les principes de l'École Nouvelle, ils furent relativement peu nombreux.

Si quelques parents sont restés fidèles aux méthodes actives en connaissance de cause, il y en a trop qui y sont hostiles, à tort ou à raison. Certains les ignorent complètement et d'autres enfin, de parti pris, retournent aux anciennes méthodes qui, à leurs yeux, ont le mérite d'avoir fait leurs preuves avec les générations précédentes. Ces derniers parents ne se rendent pas compte que, s'il est bon de ne pas faire fi du passé, le propre de la vie est d'évoluer continuellement et que, par conséquent,

nous devons nous adapter à cette transformation journalière sous peine d'en souffrir et d'en faire souffrir autrui.

Il n'est donc pas oiseux de dire que les maîtres, convaincus de la nécessité d'une rénovation dans l'éducation des enfants et de l'emploi des méthodes actives, se trouvent face à face avec un problème peut-être plus ardu en ce qui concerne les parents qu'en ce qui concerne les enfants; car pour les premiers, c'est bel et bien une *rééducation* qu'il faut entreprendre et une *rééducation* est toujours plus délicate, plus difficile qu'une éducation tout court. Si les maîtres comprennent la valeur exacte des méthodes actives, ils sont sûrs de réussir auprès des enfants. Mais comment amener les parents à une juste conception de l'enseignement et de l'éducation modernes ?

..

Plusieurs facteurs doivent être envisagés. Les uns dépendent du maître lui-même, de son *attitude* dont la dignité appelle le respect, de son *esprit d'organisation* qui donnent leur pleine valeur aux techniques qu'il emploie, de la *discipline de la classe* sur laquelle on le jugera.

« Il n'y a pas de plus grand danger que de laisser se propager l'idée que l'indépendance et la discipline, la liberté et l'ordre sont des contraires inconciliables », dit Fœster. C'est là en effet un point extrêmement important pour l'éducateur qui emploie « les méthodes actives » et qui désire, à juste titre, les voir estimées des parents; le plus gros grief de ceux-ci étant que l'anarchie, l'indiscipline, l'incohérence, l'irrégularité et l'amusement sont le propre de ces méthodes.

Le maître doit donc apporter tous ses soins, toute sa vigilance à instaurer dès le début une véritable discipline qui dépend avant tout et en premier lieu de lui-même, de son savoir-faire. Il s'attirera sûrement la sympathie des parents par une heureuse influence sur les élèves en sachant obtenir d'eux l'ordre, la propreté, la régularité, la minutie dans le travail, en faisant comprendre qu'une occupation librement choisie demande une discipline de l'esprit et du corps, de la méthode, de la persévérance, de la patience, des connaissances



précises. L'enseignement ne doit pas paraître, vu du dehors, aussi frivole qu'anarchique. Combien d'enfants, sous l'impulsion du plaisir éprouvé à faire un travail de leur choix pendant lequel ils ont pu donner libre cours à des tendances heureuses, ne s'écrient-ils pas en réponse à la question habituelle : « Qu'as-tu fait aujourd'hui en classe ? — Oh! on s'est bien amusé! » On voit donc aussi l'utilité de leur apprendre à s'exprimer avec discernement sur la nature de leurs activités de façon qu'il n'y ait ni confusion dans leur esprit, ni dans celui des parents.

Les parents, favorablement impressionnés par la discipline réelle qu'ils sentent à travers une liberté qui donne d'heureuses initiatives à leurs enfants, doivent aussi être intéressés directement à l'école. Il ne faut pas oublier que même les parents bien disposés restent la plupart du temps « négatifs ». Le maître doit donc, en l'occurrence, faire appel à son sens psychologique pour que l'intérêt des parents s'éveille aux réalités des méthodes actives. C'est encore à travers les enfants qu'il l'atteindra. Si l'enfant éprouvé un intérêt intense en classe, cet intérêt ne pourra manquer de s'étendre au-delà des limites de l'école; il s'enquerra auprès de son entourage pour trouver ou obtenir des documents utiles à son travail, des choses nécessaires à sa collection du moment. Les parents ne pourront rester longtemps indifférents; il y aura vite recherches en commun soit à la maison, soit en dehors de la maison.

Des réunions viendront encore accroître l'intérêt des parents si le maître sait les rendre attrayantes. Il devra faire preuve d'une grande courtoisie, faite de bienveillance, de patience, d'esprit d'équité, d'amour des enfants, du respect d'autrui, de fermeté et de souplesse à la fois. Ces réunions devront porter sur des sujets d'ordre courant. Les causeries devront être courtes, agrémentées de quelques exemples bien choisis à conclusion pratique, le tout non dénué d'un certain humour. La conversation devra être dirigée de façon à amener les parents à trouver certaines choses eux-mêmes, de façon qu'ils aient nettement l'impression d'une participation personnelle autant qu'efficace à la bonne marche des études. Il faut que les parents sortent de là satisfaits du maître, de l'école, et... d'eux-mêmes.

Voici quelques sujets de causeries : paresse, mensonge, désordre, malpropreté, absence d'énergie, langage défectueux, mauvaise tenue, etc... Développement des diverses facultés. Difficultés de caractère. Activités scolaires, activités familiales, loisirs, organisation des vacances, choix des camarades, associations d'enfants, spectacle de la rue, lectures, hygiène, repas, influence du milieu. Commentaires sur ce qui se fait à l'étranger en matière d'éducation et le parti que nous pouvons en tirer en tenant compte des caractéristiques de notre race (1).

D'autre part, l'éducateur pourra également intéresser les parents à la composition d'une petite bibliothèque circulante établie dans les règles, généreusement mise à la disposition des enfants et des parents. Ce sera l'occasion de faire quelques commentaires sur les livres ou revues pouvant tenir les parents au courant des mouvements pédagogiques actuels; sur les livres documentaires assez simples pour être achetés aux enfants; sur la littérature enfantine, le choix des lectures : livres, revues, journaux pour enfants. Il s'agit de faire comprendre aux parents l'incalculable portée de la lecture au sujet de la formation de l'esprit et du cœur des enfants.

Ces causeries pourront s'accompagner de séances récréatives, de projections de films, d'expositions de travaux, documents, graphiques, dessins, livres.

Une bonne chose aussi sera d'inviter quelques parents à accompagner les sorties des élèves dans leurs promenades, leurs visites dans les musées, les ateliers, etc. Bien que le propre des parents soit d'être très occupés, il se trouvera peut-être un membre de la famille qui acceptera volontiers de participer à la sortie.

Tous ces appels faits aux parents ne seront vraiment efficaces que si l'éducateur sait devenir en quelque sorte le directeur des parents avec ce que cela comporte de tact, de doigté, de délicatesse. Il ne faut pas perdre de vue que le métier d'éducateur est un apostolat et un apostolat demande beaucoup de qualités jointes à un idéal élevé.

J. EVRARD-FIQUEMONT,  
Diplômé de l'Institut  
Jean-Jacques Rousseau.

(1) Et aussi simples démonstrations pour expliquer aux parents ce qu'est la lecture globale, la fiche de travail, le texte libre... toutes ces techniques qu'ils ne comprennent pas et qui contredisent leurs souvenirs d'écolier. (N.D.L.R.)

## SUPPRIMONS LES CLASSEMENTS...

« On établit le rang d'un élève par rapport à ses camarades et la nécessité ou l'habitude de les comparer, de les classer, conduit à des appréciations au millimètre qui n'ont pas d'autre importance que celle qu'on veut bien leur attribuer. A quoi correspondent, en effet, ces variations de quelques dixièmes, dont la seule raison est de départager des élèves, alors que très probablement plusieurs d'entre eux se valent et qu'en tout cas, le classement qu'on opère n'a aucune utilité ni aucun fondement sérieux ? »

R. DOTRENS,  
*Éducation et démocratie*, p. 139.

Même dans certaines classes où un effort réel a été tenté pour pratiquer intelligemment des méthodes actives, on reste attaché à la pratique du classement des élèves. Pour quelles raisons ?

Celle qu'on invoque le plus fréquemment est la faveur des parents pour un système dont ils ont l'habitude. Mais un classement renseigne-t-il vraiment les parents sur la valeur de leurs enfants, leurs goûts et leurs aptitudes ? Quelle indication peuvent-ils en tirer ? N'est-ce pas simplement une satisfaction d'amour propre qu'ils recherchent : « Mon fils est le premier de sa classe... », parfois une consolation, quand les possibilités de l'enfant sont vraiment limitées et qu'on peut se dire : « Il n'est tout de même pas le dernier », ou : « Il a gagné deux places le mois dernier. » Et, combien de parents, signant le bulletin, regardent seulement la place, dédaignant les notes et appréciations. Combien ne se soucient que de la place de leur fils par rapport à celle des enfants de la concierge, du voisin, du commerçant dont ils sont clients... Que d'injustes soupçons envers le maître si facilement accusé de favoriser ceux qui arrivent en tête de la classe, les fils des riches, ceux qui font des cadeaux, les choux-choux... Que de menaces aussi : « Si tu ne ravances pas le mois pro-

chain... », ou « Si tu n'es pas dans les dix premiers... » Le classement pouvait, comme moyen accessoire de documentation pour la famille, avoir de l'intérêt. Dès qu'il devient une fin, il présente les plus grands dangers.

On ne manque pas d'ajouter, si on a convenu que les parents faisaient souvent mauvais usage d'un classement fait pour les renseigner, que les élèves aiment cette pratique et que l'émulation qu'elle engendre est salutaire. Admettons qu'il y ait, en effet, des élèves qui travaillent uniquement pour obtenir une bonne place au classement. Mais est-ce un bien tellement souhaitable ? Et, s'il est des nonchalants qu'excite au travail la crainte des colères paternelles à la lecture des bulletins, on connaît aussi des arrivistes qui ne travaillent que pour les notes. D'ailleurs, les instituteurs qui croient encore à la vertu de l'émulation due aux classements ont presque tous renoncé à l'usage ancien, qui voulait qu'on matérialisât le rang des élèves par l'octroi de places dans la salle de classe — les premiers devant la chaire, et tout au fond, les derniers, les réprouvés. Il semble bien que dans l'ensemble, les enfants ne s'attachent pas tellement aux classements, ils se résignent à occuper une place quelconque, en dehors du peloton de tête seulement accessible à quelques privilégiés et de la queue où il est honteux de s'attarder. Et même, si l'émulation avait un rôle dans les pratiques scolaires anciennes où il s'agissait de faire acquérir à tout prix des connaissances, de quelle utilité serait-elle dans l'école nouvelle où le travail de l'enfant est compris comme une satisfaction de ses besoins et de ses intérêts ? Et si l'on songe maintenant à l'éducation, quels ravages peut faire ce régime de compétition qui entraîne des sentiments de méchanceté, de jalousie, de rivalité : « Il vicie et parfois empoisonne littéralement l'atmosphère des

Fig. 1 Josette N. 11ans 5m.

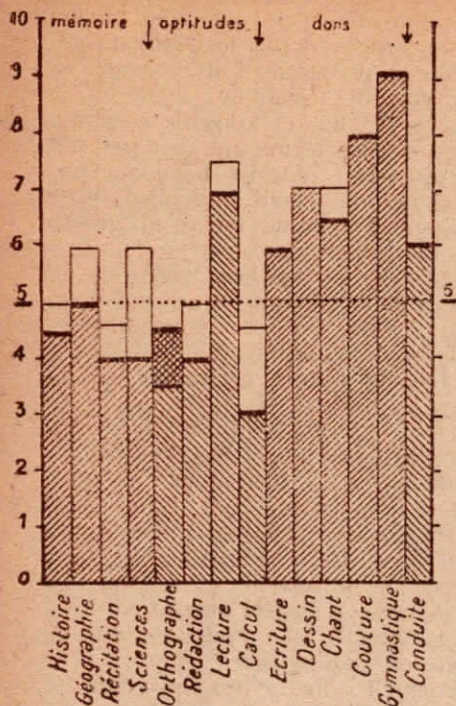


Fig. 2 Simone P. 11ans 4m.

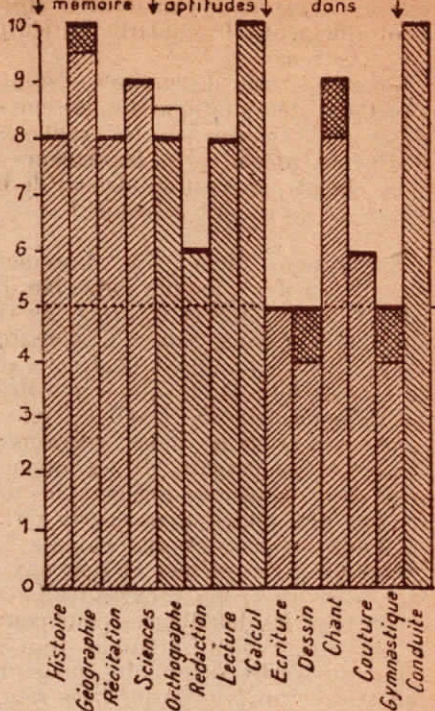


Fig. 3 Josette M. 10 ans 11m.

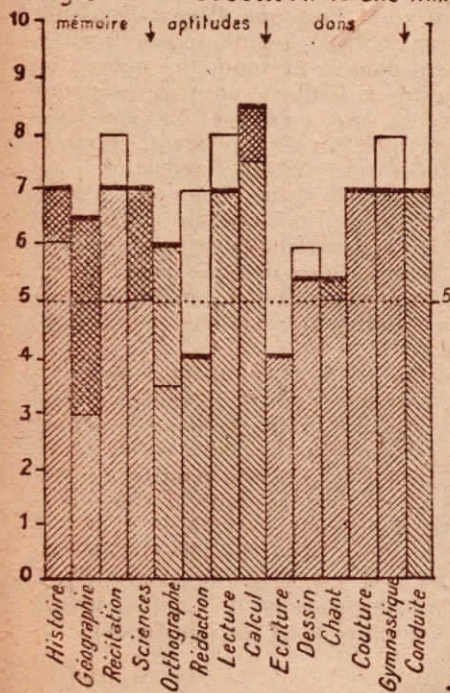
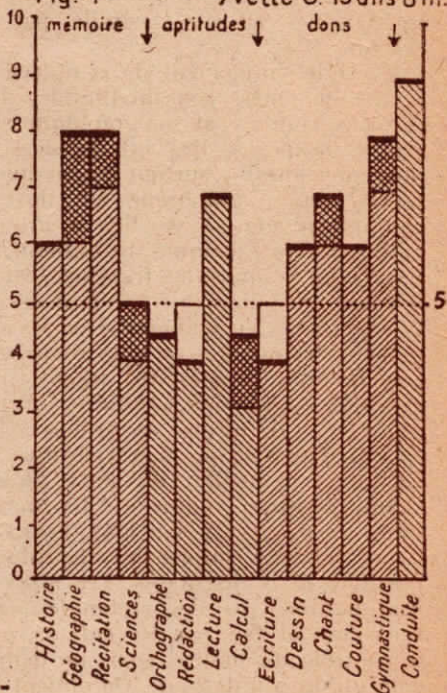


Fig. 4 Yvette G. 13 ans 8m.



-LÉGENDE-

- trait gras note 3<sup>ème</sup> trim.
  - trait fin note 2<sup>ème</sup> trim.
  - note en progrès (quadrillage)
  - note en baisse (blanc)
  - moyenne
- Notes du trimestre en hachures

classes au point que tout effet éducatif est vain, l'esprit de camaraderie absent, l'entraînement à la solidarité un leurre » (R. Dottrens).

Pourquoi tant de maîtres restent-ils attachés à cette pratique du classement ? est-ce après en avoir pesé les avantages et les inconvénients, voire les dangers, ou simplement parce qu'on classait de leur temps et qu'ils ont continué ?

Supprimons donc les classements, prétextes à des querelles entre familles, agents de discorde et créateurs de rivalités entre voisins, causes d'accusations malveillantes et injustes contre les maîtres, obstacles à la création d'une atmosphère saine dans la classe. Et, puisque nous conservons les notes, essayons d'y intéresser les parents, de les amener à tirer des conclusions raisonnables de la lecture des bulletins mensuels ou trimestriels; apprenons aux enfants à se comparer à eux-mêmes et non aux autres, à envisager des progrès réalisables, à constater les défaillances pour pouvoir y remédier. Voici l'exemple d'un système qui pourra surprendre, mais qui a fait ses preuves; après quelques réticences et un étonnement bien compréhensible, il a été accueilli favorablement par les familles et vite assimilé par les enfants.

Il s'agit simplement de remplacer la feuille de notes, peu intelligible, difficile à consulter, par un graphique simple, à la portée des intelligences les plus moyennes — surtout depuis que la représentation graphique est devenue courante partout —. Au lieu de grouper au hasard les rubriques du bulletin (orthographe, composition française, calcul, sciences, histoire, etc.), il faut essayer de rapprocher les matières selon les aptitudes et les qualités qu'elles requièrent, par exemple, toutes les leçons iront ensemble (récitation, histoire, géographie, etc.), de même, on groupera tout ce qui demande un don artistique, de l'habileté manuelle, du goût (dessin, chant, écriture, couture). Chacun établira ces groupes à son idée, l'exemple donné présente simplement une solution possible, mais discutable. Les notes seront figurées par des rectangles verticaux (travail fait par les enfants, sous le contrôle du maître, mais ne demandant qu'un peu de soin). On obtient une

sorte de profil qui caractérise bien chaque élève, qu'il est facile d'expliquer et de commenter. On peut aussi, à chaque bulletin, réporter les résultats précédents et permettre d'utiles comparaisons. Voici des exemples :

Josette N. (fig. 1), travaille avec nonchalance : les leçons ne sont pas sues (il s'agit des contrôles hebdomadaires des tâches de travail individuel) et ce trimestre a marqué un recul général (fatigue, surmenage, paresse ?). Dans les aptitudes essentielles, Josette est au-dessous de la moyenne et ne peut suivre qu'avec peine, les notes sont en baisse (sauf en orthographe). La seule bonne note est en lecture, technique acquise antérieurement et où l'élève se maintient sans effort nouveau. Dans les activités artistiques, manuelles et physiques, Josette est assez bien douée et stable (l'effort n'intervient pas). La conduite est médiocre (nervosité ? confirmant l'hypothèse de la fatigue). Il est clair que Josette ne travaille pas et suit avec peine : crise passagère ou plafond intellectuel atteint ? (La maîtresse dit que Josette est paresseuse.)

Simone P. (fig. 2) est, au contraire, une excellente élève. La régularité et le sérieux de son travail frappent à première vue. C'est une élève raisonnable (10 en conduite), régulière (peu de changement dans la moyenne des notes d'un trimestre à l'autre), en progrès même dans les quelques cas où les notes étaient inférieures. Cependant, certaines aptitudes sont faibles : rédaction, dessin, couture, écriture. Ces notes comparées à celles obtenues en calcul font craindre un manque de sensibilité. Cette très bonne élève manque peut-être un peu de personnalité. (La maîtresse dit : élève intelligente, sérieuse et travailleuse.)

Les figures 3 et 4 donnent deux autres exemples que nous laisserons aux lecteurs le plaisir d'interpréter eux-mêmes, ce sera pour eux l'occasion d'être actifs.

L'emploi de couleurs rend les graphiques beaucoup plus clairs et plus faciles à lire (si le maître établit le dessin, il peut toujours laisser les élèves étaler les teintes). Il est bon, au cours d'une réunion des parents, d'expliquer le système employé pour les y intéresser.

F. MORY.

## LIVRES ET REVUES

### CHRONIQUE BIBLIOGRAPHIQUE

par J. EVRARD-FIQUEMONT.

D<sup>r</sup> A. BERGE : *Les défauts de l'enfant*. Bloud et Gay, 1946. Éducation Familiale nouvelle. 60 francs.

Dans ce petit livre, le D<sup>r</sup> Berge analyse psychologiquement certains défauts courants chez les enfants et qu'il classe, suivant les cas, en défauts agaçants, humiliants, indifférents ou repoussants. Comme toujours, le style du D<sup>r</sup> Berge reste simple, clair, empreint de sens pratique. Livre qui ne peut qu'éclairer tout éducateur sur les mille et une difficultés qu'il rencontre chaque jour auprès des enfants, le mettant en garde contre les interprétations trop hâtives ou des réactions personnelles malencontreuses, malgré des intentions bonnes et sincères de sa part.

JULIETTE BOUTONIER : *L'angoisse*. Presses Universitaires, 1945. Bibliothèque de Philosophie contemporaine. 160 francs.

L'auteur, agrégée de philosophie, docteur en médecine et docteur ès lettres, nous fait part du résultat de ses observations en neuro-psychiatrie, tant chez les enfants que chez les adultes. Ce livre intéressera les éducateurs soucieux, à juste titre, de l'état mental des enfants qui leur sont confiés; ils y trouveront plus d'une indication et plus d'un sujet à réflexion sur les motifs de peur et les états d'angoisses plus ou moins conscients chez un enfant. Répertoire des cas cliniques observés. Bibliographie assez importante.

D<sup>r</sup> SIMONE MARCUS : *Pour comprendre les enfants*. Éditions Bourrelier, 55, rue Saint-Placide, Paris-VI<sup>e</sup>, 1947, 111 pages. 64 francs.

Ce carnet de pédagogie est une édition revue et abrégée de *Comprenons nos gosses*. M<sup>me</sup> le D<sup>r</sup> Marcus est une ancienne cheftaine qui applique depuis de nombreuses années les méthodes du scoutisme à l'éducation des enfants et principalement à celle des enfants difficiles. Cet ouvrage est écrit avec le souci d'aider efficacement tous ceux qui s'occupent d'enfants, en particulier les chefs et cheftaines. On y voit combien il est indispensable, sous peine d'aller au-devant d'échecs, d'observer et de comprendre chaque enfant avant de lui appliquer les principes d'une méthode d'éducation, si bonne soit-elle. M<sup>me</sup> S. Marcus pose les problèmes des timides, des rêveurs, des artistes, des malades imaginaires, des abrutis, des retardés... et enfin des « sales gosses », avec des exemples à l'appui. Puis elle parle de l'action générale du scoutisme et termine par un glossaire des termes techniques contenus dans son ouvrage, ce dont nous la félicitons, en souhaitant que beaucoup d'auteurs psychologues, médecins ou éducateurs, l'imitent pour une compréhension plus facile et plus précise des lectures de cet ordre.

A. LEY et M.-L. WAUTHIER : *Études de psychologie instinctive et affective*. Presses Universitaires, 1946. Bibliothèque de Philosophie contemporaine. 140 francs.

Les éducateurs liront avec profit ce livre traitant de l'étude psychologique d'instincts fondamentaux tels que : la peur, la colère, l'amour-propre, la sympathie, la jalousie, la curiosité. On sait combien, de nos jours, tant en psychologie qu'en éducation, on attache de l'importance à l'étude des tendances instinctives et à leur aspect affectif. Presque à chaque page les auteurs citent des ouvrages auxquels on peut se référer. Ce livre intéressant sera suivi d'un second abordant la question d'autres tendances.

JOHN DEWEY : *Expérience et éducation*, avec une présentation de la pédagogie de J. Dewey par M.-A. Carroi, 1946. Éducateurs d'hier et d'aujourd'hui. Éditions Bourrelier et Cie, 55, rue Saint-Placide, Paris-VI<sup>e</sup>; 95 pages. 86 francs.

L'auteur, dans cet ouvrage, définit exactement ce qu'il entend par éducation d'une part et expérience d'autre part. Il fait une critique serrée de l'éducation traditionnelle,

cependant sans parti pris. Elle ne répond plus aux nécessités modernes, il faut s'appuyer sur elle, savoir y puiser les éléments utiles à la construction d'un ordre nouveau.

L'introduction de M<sup>lle</sup> Carroi est extrêmement intéressante : outre une brève biographie de Dewey, elle fait une mise au point de son œuvre et définit d'une façon aussi précise que pratique les principes fondamentaux des Ecoles nouvelles : liberté, discipline, ordre vivant.

D<sup>r</sup> ÉDOUARD CLAPARÈDE : *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. I : *Le développement mental*. Édition posthume refondue avec une autobiographie de l'auteur. — II : *Figures*. Genève, 1946. Actualités pédagogiques et psychologiques, Delachaux et Niestlé, 32, rue de Grenelle, Paris-VI; 245 pages. 165 francs.

Tous les éducateurs qui apprécient à juste titre les écrits du grand et regretté psychologue seront heureux d'apprendre que son ouvrage sur *La Psychologie de l'enfant*, que l'on ne pouvait se procurer depuis longtemps, fait l'objet d'une réimpression en deux volumes, dont nous signalons le premier. Cette nouvelle édition est préfacée par le professeur Pierre Bovet, collaborateur et ami de toujours du professeur Claparède. Il dit dans quel esprit cette œuvre a été reprise. Suivent des extraits de l'avant-propos de l'auteur à la cinquième édition (1915) et des extraits de la préface à la huitième édition (1920). L'autobiographie, très courte, est écrite avec l'exquise simplicité qui caractérisait ce psychologue de génie et est suivie d'un chapitre sur les dernières années par le professeur Pierre Bovet. Le livre traite lui-même, comme son titre l'indique, du développement mental de l'enfant, de sa croissance physique; il donne, en outre, une large part aux théories si chères à l'auteur sur le jeu.

Dans son numéro de février 1947, *Vers l'Éducation nouvelle* publie un article de G. DE FAILLY intitulé lui-même : « Vers l'Éducation nouvelle. »

M<sup>lle</sup> de Failly dit en substance et très justement que nous avons tous tendance à nous cristalliser sur les découvertes que nous pouvons faire de la vérité et que beaucoup d'entre nous « réduisons cette vérité à un homme ou une méthode ». De ce fait, nous restons sourds à tout ce qui n'est pas strictement conforme à cette conception.

« Vérité hier, erreur aujourd'hui. Vérité aujourd'hui, erreur demain », dit-elle avec raison. Il est à souhaiter que chacun de nous médite cette phrase journallement et qu'une introspection sincère nous aide à nous débarrasser de l'hypertrophie du moi, du sectarisme, du ressentiment, voire de l'hostilité vis-à-vis de ceux qui diffèrent de nous, et nous rende réceptif à toute initiative ou toute idée nouvelle.

XXX<sup>e</sup> Congrès Decroly. Université libre de Bruxelles, 2, 3, 4 septembre 1945. 150 francs.

Suite de rapports sur l'application en Belgique de la méthode Decroly, suivis d'une liste des publications d'Ovide Decroly et d'une liste des publications sur le grand éducateur belge. Brochure des plus intéressantes et des plus encourageantes à lire sur les résultats obtenus autant dans les écoles d'enfants normaux, que d'enfants déficients physiquement ou mentalement. On sait que, depuis 1936, les écoles de l'État belge se sont beaucoup inspirées de la méthode Decroly. Une aide précieuse est accordée par le ministère. « *L'école pour la vie, par la vie*, n'apporte pas seulement une joie profonde et productrice à l'enfant, mais permet au maître de travailler dans la joie et dans l'activité » (M<sup>lle</sup> Hamaïde).

... *Initiation à la Méthode Decroly*. Préface du D<sup>r</sup> A. Ley. Ermitage, 45, Drève des Gendarmes, Uccle-Bruxelles, 1946; 153 pages. 150 francs.

Réédition en une seule brochure des quatre cahiers bleus édités avant cette guerre et respectivement intitulés : 1. *Principes et méthodes*, par G. Gallien et L. Libois-Fonteyne; 2. *Observation et Mesure*, par L. Libois-Fonteyne; 3. *Association*, par A. Claret; 4. *Expression concrète*, par L. Libois-Fonteyne, et *Expression abstraite*, par A. Claret. Outre un portrait du D<sup>r</sup> Decroly, cette brochure contient de nombreuses reproductions de scènes familiales à l'Ermitage. Nul doute que cette réimpression ne soit bien accueillie par tous ceux que l'œuvre du grand éducateur belge intéresse et par tous ceux qui souhaitent mettre en pratique l'axiome bien connu du D<sup>r</sup> Decroly : « *L'École pour la vie, par la vie*. »

# CHOSSES D'HIER

## LE JOURNAL SCOLAIRE

Le directeur, ayant décidé de paraître à la page, a acheté pour ses élèves une presse, une police, tous les accessoires, et il a annoncé aux enfants qu'on allait imprimer un journal de l'école. Dans la classe, il existait déjà des imprimeurs, mais, pendant un an, on avait hésité à s'engager dans la voie nouvelle, voie pourtant bien foulée déjà et qu'on peut maintenant emprunter sans folle témérité. Seulement, le directeur le dit bien : « Les méthodes actives, c'est pour les jours d'inspection, mais, dans le fond, il faut surtout dresser les élèves, les dresser pour le travail et pour la conduite; aussi, ce qu'il faut, c'est le régime dictée-problèmes et les leçons par cœur. »

Il avait donc été établi dans la classe une solide discipline à l'ancienne mode, un sérieux alignement des habitudes scolaires sur le modèle du petit-doigt-sur-la-couture-du-pantalon et du regard fixé à vingt pas devant soi; après quoi, on jugea possible de sortir sans danger l'imprimerie de son placard. Ce qui fut fait dans un jour de liesse où les élèves heureux de la liberté rendue acceptèrent avec empressement de créer un journal.

Mais un journal scolaire est le reflet de la classe, et, malheureusement, les enfants bien sages habitués à l'éteignoir de la classe autoritaire ne sont pas enclins à se livrer — le visiteur d'occasion qu'est l'inspecteur en fait l'affligeante constatation, qui ne peut pas tirer un son de l'auditoire irrédûctiblement passif et muet... Et le journal, consciencieusement imprimé par l'équipe spécialisée, orné des linogravures de circonstance, reste un pur travail sco-

laire qui reflète avec fidélité l'ambiance de la classe qui l'a composé. C'est, par personne interposée, l'œuvre d'un adulte. L'expression est soignée, le vocabulaire riche : « *Quelle satisfaction procurera à tous la parution de ce journal..., des articles empreints d'une naïveté toute enfantine...* », nos élèves ne nous ont pas habitués à une telle élégance; la liste des candidats reçus aux examens l'année scolaire précédente occupe une grande place : voilà une préoccupation bien singulière pour des enfants, et on pense davantage à un placard publicitaire qu'à un texte libre; ailleurs, des bons mots qui paraissent tout frais sortis de quelque célèbre almanach prennent la place que logiquement devraient occuper d'authentiques productions enfantines, et, pour comble, dans la presse locale, un article visiblement inspiré, salue la naissance d'un nouveau confrère... Il s'agit bien de faire œuvre de propagande, d'étonner les adultes crédules par la ressemblance avec un vrai journal, de faire valoir l'école par une entreprise spectaculaire : que deviennent dans tout cela la confiance en l'enfant et la liberté d'expression ?

Ce serait bien trop facile s'il suffisait d'acheter une imprimerie et d'éditer un journal pour passer d'un seul coup du camp de l'école traditionnelle dans celui des méthodes nouvelles : adopter une technique ne conduit à aucun progrès si l'on ne décide pas, en même temps, de changer d'attitude...

L'INSPECTEUR EN TOURNÉE.

---

### POUR LA DOCUMENTATION DES EDUCATEURS :

#### — POUR L'ERE NOUVELLE —

Organe de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle  
N° 4 (mai-juin 1947) : **PAUL LANGEVIN — TEMOIGNAGES**  
Le n° : 30 fr. Abt un an : 190 fr. — 55, rue Saint-Placide, Paris

#### — CAMARADERIE —

Bulletin mensuel des cadres de Francs et Franches camarades  
Abonnement, un an : 200 fr. — 19, av. Charles-Floquet, Paris

#### — L'ENSEIGNEMENT —

Organe de libre discussion des instituteurs, professeurs et parents d'élèves. — Abt un an : 275 fr. (France); 350 fr. (étr.).  
6, rue de Panama, Paris

---

Le gérant : Michel Bourrelier. — Imprimerie AUBIN, Ligugé (Vienne). — 5-47.

Dépôt légal : 1<sup>er</sup> trimestre 1947. — Imprimeur, n° 167.

# LES ÉDITIONS BOURRELIÉ

55, rue Saint-Placide

vous recommandent :

Pour les beaux jours

## • PLEIN-AIR •

Education physique  
et Activités dirigées

par Yvonne SURREL

Professeur à l'École Normale d'Éducation physique et sportive

L'auteur propose des séances-types de leçons en plein air et la façon de les conduire pour faire appel à toutes les facultés individuelles et à mettre en jeu toutes les disciplines intellectuelles.

Un volume 19 x 12 de 128 pages, nombreux croquis

## • PRÉCIS DE NATATION SCOLAIRE •

par E. SCHOEBEL

Professeur au centre d'éducation physique et sportive

Un volume 19 x 12 avec illustrations

(Ces deux volumes font partie de la collection des  
carnets de l'Éducation physique et sportive)

## • GYMNASTIQUE EDUCATIVE •

par L. CHARRIÈRE, Professeur d'Éducation physique

Un vol. 14 x 22,5 de 220 pp., avec un croquis par mouvement  
(Inaugure la collection des Traités d'Éducation physique)



Pour la distribution des prix

Ses collections : LES HEURES ENCHANTEES  
COLLECTION MARJOLAINE  
COLLECTION PRIMEVERE  
LA JOIE DE CONNAITRE

dans lesquelles vous trouverez des livres intéressants et intelligents, d'une présentation joyeuse et personnelle, des livres de bibliothèque qui ne datent pas.

(Demandez notre Résumé du Catalogue, avril 1947, qui vient de paraître)