

CENTRE
D'ÉTUDES
PÉDAGOGIQUES

MÉTHODES ACTIVES

F. J. BERTIER

ÉDITIONS BOURRELIÉ & C^{IE} - PARIS

3^e ANNÉE

N° 8

MAI

1948

MÉTHODES ACTIVES

REVUE MENSUELLE DE PEDAGOGIE PRATIQUE

SOMMAIRE

Problèmes actuels : Les méthodes d'éducation active et la réforme de l'enseignement, par J. ROGER.....	226
Chronique bibliographique, par J. EVRARD-FIQUEMONT.....	230
Pédagogie pratique : Le coin des petits. En guise de préface, par L. VINCENT.....	231
Enseignement individualisé : Le gui, fiches-questionnaires, par A. FONTAINE.....	233
La lecture individuelle, par G. LEROUX.....	237
Travail par groupes : Le dytique (suite), par L. VEREL.....	239
Pour votre bibliothèque : O. Auriac, l'Ecole exemplaire.....	243
Expériences : Spectacles pour enfants, par R. ABRAHAM.....	245
Libres discussions : Sur une lettre.., un autre son de cloche, par J. PETIT.....	250
L'inspecteur primaire et les méthodes nouvelles, par H. C. JANOD.....	252
A propos d'une lettre... une autre lettre.....	254
Propos de l'Inspecteur en tournée : Quelle belle fête, tout de même!.....	256



EDITIONS BOURRELLIER ET C^{te}, 55, rue Saint-Placide, PARIS

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

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

Abonnement à six numéros (n° 5 à 10) 120 fr.

PROBLÈMES ACTUELS

Les méthodes d'éducation active et la réforme de l'enseignement

Lorsque, en 1930, Washburne, au cours de son enquête mondiale sur l'éducation, vint en France, M. Launay, alors inspecteur d'Académie du Nord, chargé par le ministère de documenter sur notre enseignement primaire le créateur du système de Winnetka, lui remit — aimait-il à rappeler — « ce livre admirable qui s'appelle : **Les Instructions ministérielles de 1923** », livre dans lequel le grand pédagogue américain put donc lire ceci :

Les programmes de 1923 sont plus simples que ceux de 1887. De cette simplification résultera pour le maître une plus grande liberté. Nous ne guidons point chacun de ses pas. Nous lui faisons confiance. Il pourra et il devra varier son enseignement selon les besoins de ses élèves, l'adapter aux conditions de la vie locale.

La seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait tour à tour intervenir le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées.

Méthode intuitive et inductive partant des faits sensibles pour aller aux idées, méthode active faisant un appel constant à l'effort de l'élève et l'associant au maître dans la recherche de la vérité. Méthode inspirée par la tradition des penseurs français qui se sont occupés de l'éducation depuis Montaigne jusqu'à Rousseau. Elle nous est si naturelle que nous ne la reconnaissons plus lorsque des auteurs étrangers — ou même français — viennent nous en exposer les principes comme s'il s'agissait de sensationnelles nouveautés.

Faisons plus que par le passé appel à l'activité et confiance à la liberté des enfants. Notre but n'est pas de les amuser, mais nous voulons que les enfants travaillent avec plaisir parce que le plaisir est un moyen efficace de stimuler leur activité. Le plaisir dont il s'agit n'est pas une jouissance passive; c'est la joie qui accompagne toute activité libre, consciente de travailler à la réalisation d'un bel idéal; c'est la joie qu'éprouve le touriste au cours d'une belle ascension qui exige pourtant de lui beaucoup d'efforts et beaucoup de fatigue. Ce que nous souhaitons, ce n'est pas qu'on réduise au minimum les efforts intellectuels de l'écolier : c'est au contraire, qu'on l'amène à les multiplier en les lui faisant accomplir dans la joie.

Plus d'air, plus d'aisance, plus de liberté, plus de joie et pourtant plus de travail.

Et Washburne, qui connaissait bien nos écoles, me disait le soir même : « Je vais vous raconter une histoire qui est, je vous l'assure, bien américaine. Il s'agit d'une dévouée petite institutrice de l'Illinois. Elle a suivi à Chicago de superbes cours de psychologie expérimentale ou infantile, elle a appris quantités de techniques de pédagogie active, elle est pleine de zèle; c'est merveilleux. Dans le poste de village qu'on vient de lui confier, elle désire atteindre, par un enseignement vivant, par les méthodes modernes, officiellement recommandées, les buts généreux que les instructions recommandent tout aussi officiellement; c'est superbe. Malheureusement, elle a relevé, pour se documenter, la liste totale des questions posées en histoire dans sa région lors des derniers examens sanctionnant les études des enfants de l'âge des siens. Il y en avait tant, elles étaient si diverses, elles en supposaient tant d'autres acquises, elles paraissaient procéder d'objectifs si différents que l'enthousiasme fit place à l'angoisse. Et elle en est venue, ainsi que ses aînées le lui conseillaient — ces conseils se donnent dans l'Illinois — à cette bonne

vieille méthode du distributeur automatique de faits à avaler par doses bien déterminées pour pouvoir les rendre tels quels. Bien sûr, au début, elle tentait — pouvait-elle si rapidement renoncer à son beau rêve ? — d'y mêler un peu de vie, un peu d'idéal, mais vite le système l'a broyée et maintenant elle donne des faits à apprendre, elle fait réciter des leçons, elle examine fréquemment ses élèves afin de connaître la quantité de faits mémorisés, et les parents, qui reconnaissent là l'école qu'ils ont connue, disent d'elle qu'elle est devenue « la-bonne-institutrice », qu'elle a des « résultats », et le superintendant des écoles du district n'en remettra pas moins au visiteur étranger le recueil des instructions et méthodes dont il dira très sincèrement : « C'est un livre admirable. »

Comme on le voit, Washburne n'avait pas d'illusions, il n'en appréciait que davantage, d'ailleurs, tout l'effort officiel vers cette éducation libérale. Mais il voyait parfaitement les causes d'échecs.

Et nous estimerons avec lui qu'il est illogique pour un gouvernement de proposer une réforme quelconque des méthodes de l'Enseignement du premier degré si cette réforme laisse subsister tout ce qui conduit l'instituteur à agir comme sa jeune collègue de l'Illinois.

1° Suppression de l'examen tel qu'il est actuellement conçu et remplacement par des épreuves qui ne se préparent pas et donc ne conditionnent pas les méthodes d'enseignement; ou même, comme à Genève, suppression totale de l'examen au premier degré.

2° Réduction réelle à un strict minimum du programme commun obligatoire ou même, comme en Belgique depuis le Plan d'études de 1936, comme en Grande-Bretagne depuis 1945, suppression totale de tout programme fixe, de tout horaire impérieux.

Revalorisation réelle de la fonction d'instituteur, afin de supprimer les études surveillées et les cours particuliers supplémentaires destinés beaucoup plus à améliorer un traitement insuffisant qu'à répondre aux besoins vrais des élèves.

Telles sont les conditions nécessaires à toute réforme féconde.

Alors, mais alors seulement, l'Etat pourra exiger une application réelle et généralisée des méthodes que nous préconisons, méthodes s'inspirant des principes suivants dont l'excellence était déjà reconnue dans les instructions de 1923 que nous venons de citer :

- 1° Enseignement varié adapté aux besoins et aux aptitudes des élèves;
- 2° Adaptation aux conditions de la vie locale;
- 3° Méthodes actives;
- 4° Confiance en la liberté des enfants;
- 5° Joie accompagnant l'activité libre aux efforts multipliés.

Ces principes sont centrés non plus sur les programmes encyclopédiques à acquérir et sur les examens à préparer, mais sur l'enfant, sur ses possibilités, ses aptitudes, ses besoins, ses intérêts.

« Commencez par étudier votre enfant... » Ce conseil de Rousseau doit être à la base de notre pédagogie. La connaissance de l'enfant, des enfants, conditionne les procédés à utiliser au premier degré. Un apport important des psychologues contemporains est cette constatation que non seulement l'enfant n'est pas une réduction d'adulte et qu'il a ses lois propres de dévelop-

pement, mais que les enfants d'un âge donné présentent entre eux de grandes variations, des différences profondes dans leurs aptitudes et qu'il y a en conséquence un grand besoin de variétés dans les programmes et les méthodes d'instruction, que, au surplus, des travaux comme ceux de Kretchmer, de Bourjade, de Le Senne sur les caractères; de Jung, Ferrière et Decroly sur les types psychologiques entr'ouvrent des horizons nouveaux et laissent pressentir la nécessité d'utiliser des méthodes absolument différentes pour des enfants de types différents, enfants ayant tous le même droit à la connaissance parfaite des techniques de base et au développement maximum de leurs aptitudes. L'impossibilité dans laquelle se trouve un maître, s'il est seul, de s'adapter à tous ses élèves en raison du type auquel il appartient et des types auxquels ils appartiennent conduit à souhaiter un regroupement des écoles de village tel qu'il a été fait en Californie et est prévu en Grande-Bretagne, de façon à pouvoir faire dans une même communauté enfantine des classes différentes d'enfants de même âge ayant des caractères, des aptitudes différents, justiciables de **méthodes différentes** (1). L'expérience tentée avant guerre à Caen fournirait d'utiles remarques à ce sujet; l'expérience de Winnetka également, qui a, de plus, attaché à de tels groupes scolaires les laboratoires psychologiques ayant pour objet l'étude de l'enfant et la production de matériel didactique. Ces laboratoires ont en outre mis en évidence que des enfants justiciables de méthodes identiques travaillaient à des rythmes différents : à la nécessité des méthodes variées s'ajoute donc la nécessité de **l'individualisation de l'enseignement**.

Nous n'entrerons pas dans le détail des procédés propres à l'acquisition de chacune des techniques de base (écriture, lecture, calcul) considérés de ces deux points de vue : adaptation de méthodes différentes et individualisation. Prenons simplement l'exemple de la lecture : travaillant à leur rythme, mes élèves ont en grande majorité appris à lire par la méthode globale; pour quelques autres j'ai dû, sans les aimer, mais parce qu'elles leur convenaient, utiliser des méthodes synthétiques; pour l'un d'eux qui collectionnait tout ce qui avait rapport à Napoléon, je n'ai pu le faire lire, l'intéresser à tout enseignement qu'en centrant tout sur ce mot : Napoléon; enfin, cas plus spécial encore : un enfant qui semblait anormal et pour lequel on avait même diagnostiqué l'impossibilité de l'acquisition de la lecture, mais qui était très sensible à la musique, a pu finir par apprendre à lire de la façon suivante : il possédait un jeu de cartes de visites sur lesquelles j'avais imprimé chacun des sept noms de notes; sur chacune des touches d'un piano, j'avais collé les mêmes noms : lorsque l'enfant ayant choisi une carte en identifiait les dessins des noms de notes et frappait la touche correspondante sur le piano, produisant à sa grande joie le son indiqué, il pouvait reprendre une autre carte. J'ajouterai encore que je n'ai remarqué ni quand ni comment ma fille avait appris à lire : venant en classe sans y être obligée et sans suivre le travail, je me suis aperçu un jour qu'elle savait lire; Freinet a fait la même remarque sur sa fille, le même cas a été fréquemment observé pour plusieurs enfants de collègues. A mesure que l'enfant sait utiliser les techniques de base, tous les procédés auto-éducatifs avec tests d'auto-contrôle aident à l'individualisation de l'enseignement et répondent à un besoin profond de l'activité libre et notre écolier va ainsi beaucoup plus loin qu'avec les programmes imposés enseignés collectivement.

(1) Voir à ce sujet, J. Roger « Une Révolution nécessaire à l'Ecole rurale » (*Pour l'Ere Nouvelle*, décembre 1932).

Un autre rapport important des psychologues est cette notion du respect des intérêts de l'enfant; mieux, cette possibilité de mobiliser totalement les intérêts qu'il manifeste et de les utiliser au service de sa propre éducation : jeux éducatifs, centre d'intérêt, motivation de toute l'activité par l'introduction d'une presse à imprimer, méthode des projets, entraînant à des constructions réelles, à des dramatisations ou à des recherches intellectuelles, méthode des complexes, etc., autant d'applications différentes qui nous sont offertes de ce principe d'utilisation féconde des tendances de l'enfant; méthodes variées, méthodes riches (il faudrait signaler encore ce qu'ont apporté dans ce domaine des intuitifs comme Bakule, comme Cisek, comme M^{me} Boschetti-Alberti), qui nous permettent de satisfaire au besoin d'agir et de créer que nos écoliers portent en eux, qui nous permettent de leur faire prendre conscience de leurs forces, de respecter leur personnalité, de leur apprendre à apprendre, à se documenter, à acquérir le souci de la preuve.

Sous des aspects divers, ce que nous préconisons ici, c'est la méthode active. Elle implique une plus grande liberté laissée aux enfants : liberté de mouvement dans la classe, dans l'atelier, dans l'école, dans les recherches, dans les enquêtes faites hors de l'école, dans le contact avec les habitants; liberté de parler, de consulter ses compagnons, ses maîtres, ses livres; nécessité de respecter la liberté des autres et entraînement à la vie sociale, liberté d'organiser et d'exécuter, entraide et travail libre en équipes (équipes désignées par l'adulte, ou librement constituées par affinités, ou librement constituées autour d'un travail centre d'intérêt). Elle crée le besoin ressenti par l'enfant d'organiser une discipline, sa participation à la création de la loi, le self-government. Elle implique enfin qu'un problème soit étudié globalement avec, s'il les comporte, ses associations dans la vie sociale, dans le temps et dans l'espace.

Pour que l'enfant puisse exercer son activité librement, le milieu doit être organisé, il faut, comme l'ont souligné M^{me} Montessori et Dewey, mettre l'élève dans un milieu où les conditions seront si conformes à ses facultés et à ses besoins qu'elles favorisent d'une manière permanente ses aptitudes d'observation et ses dispositions à l'investigation. Organisation artificielle du milieu par l'adulte, comme le propose M^{me} Montessori, ou solution de l'avenir vers laquelle il nous faut tendre — transport de toutes les écoles dans le milieu naturel de l'enfant : la campagne, ainsi que le propose Decroly, ou encore liaison étroite de l'école avec l'usine ou l'exploitation agricole comme en Russie, autant de moyens de provoquer et de motiver les travaux des enfants et de les adapter aux conditions de la vie.

Telle est la méthode exigée par l'enseignement du premier degré, elle dispose de techniques variées, elle naît des besoins de chaque enfant et elle n'a pas de caractère absolu et exclusif; elle est bien plus un esprit qu'un code immuable de dogmes définitifs. Elle cherche à utiliser, à développer par l'effort et la joie toutes les forces de l'enfant, elle est respect de l'enfant, elle se défend d'être figée et parfaite, mais elle veut être éminemment souple et prête à toute évolution vers le mieux, elle change de procédés et de techniques en changeant d'objet, elle se modèle sur l'évolution des enfants, elle est essentiellement une attention à la vie.

J. ROGER.

CHRONIQUE BIBLIOGRAPHIQUE

NOËL (André) : *Les Compagnons de la Feuille Blanche*. Illustrations de Maurice Albe. Édit. de l'Amitié, G.-T. Rageot, 10, rue François-Gérard, Paris-16°. Collection « Heures joyeuses ».

Livre d'aventures — pour enfants de douze ans et au-delà — qui se déroulent en Auvergne parmi les artisans papetiers. *La Feuille Blanche* est l'association des Amis du Papier des Arts et des Industries graphiques Français. Un avant-propos intéressant de M. M.-A. Peraudeau, secrétaire général et fondateur de *La Feuille Blanche*, et, en fin de volume, de non moins intéressantes notes sur la fabrication du papier à la main, complètent l'ouvrage.

DUBLINEAU (D^r J.) : *Les Grandes Crises de l'Enfance*. Édit. Bloud et Gay, 3, rue Garancière, Paris-6°. « L'Éducation familiale nouvelle ». Prix : 180 francs.

Bien que le D^r Dublineau soit un médecin psychiatre, son livre a trait aux enfants normaux. Qui de nous ne s'est trouvé devant le problème posé par un enfant traversant une crise ? Or les crises ont une signification; évolutrices, elles renferment des possibilités intéressantes; elles sont en fonction du type d'enfant, du sexe et du milieu, de l'âge également. A l'éducateur de savoir tirer parti de ces crises d'une façon heureuse. A noter que l'adulte doit surveiller aussi ses propres crises.

LANE (Homer) : *Une République d'Enfants (Talks to parents and teachers)*. Traduit de l'anglais par Y. Chaumat. Édit. Susse, 13, rue de Grenelle, Paris-7°. Prix : 240 francs.

Homer Tyrrell Lane est un Américain doué d'un sens aigu de l'observation. Avec l'humour propre à son pays, il nous fait part de ses réflexions sur les enfants. Son livre fourmille de remarques et de conseils sur la petite enfance, son comportement, ses facultés, ses jeux. Livre facile à lire.

WEILL-HALLÉ (B.) : *Éléments de Puériculture à l'usage des Étudiants et des Infirmières, des Éducateurs et des Parents. La Formation du Corps et de l'Esprit de l'Enfant*. Édit. Expansion scientifique française, 23, rue du Cherche-Midi, Paris-6°, 1947. Prix : 450 francs.

L'auteur, artisan de l'École de Puériculture de la Faculté de Médecine de Paris, résume ici les données d'une longue expérience. Ce n'est pas un simple manuel, mais bien un guide pour les mères soucieuses d'avoir des enfants sains. Cet ouvrage s'adresse également à ceux dont la profession touche aux problèmes de l'enfant, du nourrisson à l'adolescent. En effet, le D^r Weill-Hallé ne se limite pas à la question seule de l'élevage physique du nourrisson; il étend son sujet au domaine psychique. Il nous apporte donc un élément nouveau. L'éducation des enfants ne consiste pas seulement à lui assurer des soins et des conditions physiques et matériels parfaits, mais aussi à lui assurer une bonne santé psychique en cherchant à connaître les caractéristiques de la mentalité de chaque enfant, afin de former son esprit et sa conscience et de l'orientation vers ce qui lui convient.

F. EVRARD-FIQUEMONT.

PÉDAGOGIE PRATIQUE

LE COIN DES PETITS

En guise de préface

Dans ce « coin des petits » vont paraître des articles *pratiques* tant pour les « Maternelles » que pour maîtres et maîtresses des Cours préparatoires.

Avant de commencer la série d'articles que je me propose de faire, il m'a paru nécessaire de bien préciser l'*esprit* dans lequel ces articles seront écrits et de bien définir le « climat » qui convient le mieux à l'utilisation des techniques que j'emploie.

Tout d'abord, il me faut préciser que je m'adresserai surtout à ceux et celles qui ont des classes chargées, qui ont peu de possibilités matérielles et dont les élèves sont d'un niveau très moyen. Je sais bien que nous avons en France des Ecoles maternelles et Cours préparatoires qui obtiennent des résultats magnifiques. Que de fois nous demeurons émerveillés de voir tous ces travaux exposés dans des congrès pédagogiques et qui sont la preuve d'un enseignement très riche, très dense!

Mais combien de nous se rendent compte qu'il leur serait impossible d'obtenir de tels résultats vu les conditions dans lesquelles nous travaillons.

Cela dit, j'insisterai, pour ne plus y revenir, sur ce qui me paraît l'*essentiel* : le « climat » de la classe.

Un terme que je n'ai jamais encore pu employer, parce qu'il ne me vient pas naturellement aux lèvres, c'est celui d'élèves. Je dis « mes petits », « mes gosses », « mes enfants ».

J'arrive à l'école le matin, et, dès l'ouverture de la porte, je suis dans ma famille. Aucune solution de continuité entre mon foyer et l'école. Les enfants, dès leur arrivée, paraissent continuer la conversation de la veille ou de l'avant-veille. Tout de suite, nous formons un groupe bien homogène.

Nous bavarderons à bâtons rompus comme je le fais chez moi avec ma petite. Jamais il n'y aura une heure fixe pour les conversations et une autre pour tel ou tel exercice. Si, au cours d'une séance de calcul ou de lecture, il y en a un qui, brusquement, éprouve le besoin de dire quelque chose, je le laisse s'exprimer, tout en m'arrangeant pour qu'il n'y ait pas de commentaires à n'en plus finir. A moins que ces propos nous lancent sur une piste si intéressante qu'il paraît nécessaire de l'exploiter. Car, avec les petits, on ne peut remettre à plus tard. Dans ce cas, j'abandonne carrément l'exercice en train.

Mais, évidemment, il s'agit de procéder avec doigté, car il faut donner aux enfants l'impression d'un ordre dans les diverses activités. Ils adorent, du reste, tout ce qui semble rituel. (Ils s'accommoderaient même fort d'une certaine routine. C'est bien là, justement, toute la difficulté : savoir utiliser ce besoin naturel d'ordre, de méthode, d'équilibre, pour le faire servir aux fins les plus hautes de libération de la personnalité et de développement original de l'esprit.)

Il faut obtenir un certain rythme harmonieux des activités, ce qui constitue comme une sorte de cadre, mais il s'agit de meubler ce cadre de mille choses, sans cesse renouvelées, souvent inattendues, ce qui détruit radicalement toute tendance à la monotonie endormante et sclérosante d'un rythme de travail trop régulier.

C'est parce que, dès le début de la scolarité, on empêche trop souvent l'enfant d'exprimer sa pensée au moment où il en éprouve le besoin qu'il devient plus tard cet être « scolarisé » qui a grand'peine à donner sa propre opinion quand on la sollicite.

C'est pourquoi même si, au début de la scolarité, l'enfant s'exprime d'une façon un peu désordonnée, il faut avoir énormément d'indulgence et... surtout... de patience.

Oui, voilà la qualité essentielle, fondamentale : la patience. La nôtre, comme celle de la maman, doit être infinie. Il ne s'agit pas de presser les petits. Réfléchissons au peu, en somme, qu'ils ont à apprendre durant tant d'années scolaires, et... malheureusement trop souvent, au peu qu'ils savent au bout de tout ce temps.

C'est pourquoi je ne serai pas ambitieuse. Dans les activités que je vous présenterai, il n'y aura pas de « performances ». Nos petits de deux à sept ans sont de jeunes animaux qui ont *surtout* besoin de remuer, de parler, d'apprendre à vivre en société.

À l'École maternelle, on ne nous demande *aucune* acquisition *précise*. On n'emploie que le terme « initiation ». Ne soyons donc pas plus royalistes que le roi. Évidemment, il ne s'agit pas de faire de nos classes de simples garderies, mais il ne s'agit pas non plus d'y faire le programme du Cours préparatoire, puis au Cours préparatoire d'empiéter sur celui du Cours élémentaire, et ainsi de suite... pour arriver à quoi ? Souvent à un échec.

Au Cours préparatoire, nous n'avons que l'apprentissage de la lecture et quelques notions simples de calcul.

Mais, à côté de ces notions « scolaires » réduites, quel monde d'activité s'ouvre à nous et à nos petits ! Quel champ immense qui ne peut trouver place dans les quelques lignes sèches d'un programme officiel !

C'est tout cet « à côté », qui est pour moi *l'essentiel*, dont j'essaierai de fixer les grandes lignes, car la matière est trop mouvante pour l'enfermer dans des limites rigides.

Notre tâche essentielle est d'aider les petits de deux à sept ans à *se former*, à assurer sur des bases solides l'ébauche de leur personnalité, à préparer le terrain pour les moissons futures. On ne peut donc parler avec eux d'exercices livresques rigoureux dans leur forme et intellectualisés.

J'ai trop vu d'écoles réputées faire de leurs élèves de petits chiens savants pour ne pas signaler, tout de suite, le danger. Et ce, même sous le prétexte d'éducation nouvelle...

C'est pourquoi les procédés éducatifs dont je vous parlerai s'inspireront plus de la vie courante que de méthodes plus ou moins sensationnelles, tant pour l'apprentissage de la lecture que du calcul et, d'une manière générale, pour tout autre activité.

Il faut arriver à ce que nos petits ressentent le *besoin* de venir à l'école et qu'ils y vivent *entièrement, intégralement* leur vie d'enfant.

Il faut aussi que les éducatrices soient *avant tout* les amies éclairées de ces enfants, et qu'elles soient persuadées que les meilleurs procédés qu'elles pourront employer sont ceux qu'elles auront elles-mêmes mis au point avec leur aide.

Si elles sont mères de famille, il leur faut sentir qu'il n'y a pas de différence entre leurs enfants et ceux des autres. Ils ont besoin des mêmes soins, des mêmes attentions.

Il faut arriver à perdre totalement l'idée qu'un instituteur ou une institutrice font partie d'une catégorie d'êtres humains possédant une mentalité particulière, professionnelle. En entrant en classe, ils deviendraient, ainsi, de véritables acteurs jouant un rôle dont ils auraient étudié toutes les attitudes, rôle qui serait trop souvent opposé à ce qu'ils seraient *réellement* dans la vie.

J'ai dit que l'enfant devait, à l'école, être intégralement lui-même, et, pour le maître, c'est *absolument* la même chose.

L'un est un enfant, l'autre est un adulte, et pas plus.

L'enfant cherche à imiter l'adulte, l'adulte qui vit constamment en contact avec lui doit chercher à se refaire « une âme d'enfant ».

Voilà pour le « climat » de la classe esquissé à grands traits.

Dès le prochain article, nous entrerons dans le domaine pratique.

LISETTE VINCENT.

Le gui : Fiches-questionnaires pour guider les observations suivies

Intérêt de l'étude du gui (1)

Pourquoi étudier le gui ? D'abord parce que les programmes de classes de F.E. rurales comportent, en sciences, l'étude de plantes parasites, parce que le gui est non seulement un parasite (ou un demi-parasite, qu'importe...) parmi les plus répandus, mais aussi parce qu'il est très facilement observable. Les caractères morphologiques de son parasitisme sont mis en évidence par des moyens simples bien plus facilement que ceux de la cuscute.

D'autre part, l'étude minutieuse du gui est par elle-même éducative, non seulement parce qu'elle cultive la finesse de l'observation comme tout exercice « pratique » du même ordre, mais aussi parce qu'elle peut servir à développer certaines qualités logiques. Si tout le monde, en effet, a observé des baies de gui, combien en ont vu les fleurs ? Combien même se sont-ils dit une seule fois : puisque le gui porte des fruits, il doit aussi porter des fleurs ? Partir à la recherche de l'antécédent d'un fait banal, si banal qu'il ne pose plus de questions, c'est se mettre en présence de « la série éternelle des causes ». C'est pourquoi il ne faut pas craindre l'étude fouillée et précise tant qu'elle reste à la portée de l'enfant de C.F.E. Elle apprend à voir plus finement et à mieux juger.

Dispositions générales

Si on veut que l'enfant observe vraiment, il faut que l'étude du gui ne fasse pas l'objet d'une « leçon », mais se déroule tout au cours de l'année selon les possibilités du milieu, peut-être même au cours de deux ou plusieurs années.

L'observation pourra débuter en décembre-janvier par une classe-promenade au cours de laquelle on aura : recherché des arbres porteurs de gui (noter l'espèce de l'hôte); — repéré pour plus tard des touffes de gui à baies et des touffes sans baies; — cueilli quelques touffes pour l'étude immédiate de la partie externe de la plante dont on conservera quelques rameaux pour les études postérieures.

Quand les graines seront bien mûres, on en recueillera pour tenter des expériences de germination (suivre les phénomènes).

De février à avril, on suivra le développement des bourgeons, et notamment celui des bourgeons floraux sur deux touffes : une touffe à baies, une touffe sans baies :

— soit en laissant le plant de gui sur place et en représentant par des croquis exécutés régulièrement (tous les quinze jours par exemple, tous les huit ou cinq jours vers la période de floraison) l'évolution d'un même bourgeon floral soigneusement repéré;

— soit en prélevant de temps en temps de petits rameaux sur le même plant de gui, qu'on conservera pour faire une étude simultanée des phases d'évolution.

Après la floraison, suivre la destinée des fleurs et l'évolution du fruit. En juin-juillet, rassembler des pieds complets de gui de différents âges (les plus jeunes pour-

(1) Voir Méthodes Actives, n° 6, pp. 167 à 170.

ront être fournis par les réussites des expériences de germination). Étudiez alors la nutrition du gui et son parasitisme.

Il sera bon d'ailleurs, à chaque phase d'étude, de revenir aux croquis antérieurs pour les compléter en mettant à profit les nouvelles « découvertes ».

À la fin de l'année, croquis et textes seront rassemblés pour composer la monographie du gui.

Cette étude peut donc se dérouler sur une année scolaire. Cela impose donc une étude des fruits antérieurs à celle des fleurs. L'étude répartie sur deux années serait certes plus naturelle, puisqu'elle suivrait le développement de la plante, mais la démarche proposée, compte tenu des nécessités scolaires, ne manque pas d'intérêt méthodologique puisqu'elle entraîne à remonter la série des causes.

Toute l'étude se fait au moyen de fiches-questionnaires semblables à celles que beaucoup de professeurs de botanique de sixième ou de cinquième distribuent à leurs élèves dans les séances de « travaux pratiques ». Mais, selon les circonstances, on pourra ne pas les utiliser toutes ou les combiner avec des « exposés ». Selon le niveau des élèves (C.M., C.F.E., C.C.), on pourra considérer quelques-unes des questions comme facultatives. Enfin, en écho autour de ce centre d'intérêt, on pourra prévoir d'autres études scientifiques, des lectures à caractère littéraire ou historique, des séances d'expression artistique, etc.

I. Tige, feuilles et fruit du gui

Matériel. — Rameaux de gui avec baies, canif, lame de rasoir.

1° Observez comment une touffe de gui se ramifie.

a) Représentez par un schéma linéaire les ramifications d'une branche maîtresse de la touffe.

b) Dessinez une bifurcation de la tige. Marquez les cicatrices laissées par d'anciens rameaux, des bourgeons, des feuilles, des fruits, etc.

2° Observez les *bourgeons* et décrivez-les : leur disposition sur la tige, leur groupement, leur forme. Tous les bourgeons se ressemblent-ils ? (Sectionnez-les en suivant leur axe avec une lame de rasoir.) Précisez leurs différences; vous les comprendrez plus tard.

Dessinez un bourgeon terminal et un bourgeon placé à une bifurcation.

3° Observez les *feuilles* : leur forme, leur disposition, leur épaisseur, la direction de leurs nervures, etc. Essayez de retrouver sur elles les parties normales d'une feuille : limbe, pétiole.

Dessinez un groupe de deux feuilles.

4° *Les fruits.*

— En trouve-t-on sur tous les pieds

de gui, même âgés ? Au printemps, vous verrez pourquoi.

— Dessinez un *groupe de fruits*. Combien de fruits trouvez-vous groupés le plus souvent ? Là où il n'y a pas trois fruits rassemblés, pouvez-vous trouver la trace de fruits disparus ou mal formés ?

— Observez un *fruit*. Dessinez-le en notant les renseignements suivants : la peau, les nervures, la trace de l'attache, le pôle du fruit. Vers ce pôle du fruit, observez des traces noires : combien y en a-t-il ? Comment sont-elles réparties ? Marquez-les sur votre croquis précédent. À côté, dessinez le fruit vu par dessus (vous écrirez la légende plus tard).

— Déchirez délicatement la peau du fruit. Disposez-en le contenu sur un papier et décrivez-le : son aspect, la sensation qu'il fait quand on le touche. (C'est avec cette gelée qu'on fabrique la glu. Cf. le Dictionnaire.) La masse de gelée d'un fruit se répartit-elle en plusieurs amas ? Combien en distinguez-vous ?

— Au centre de la gelée, vous trouvez la *graine*. (Un fruit charnu comme celui du gui, renfermant des grains ou pépins, s'appelle une baie. Citez d'autres baies.)

Observez et décrivez : la forme de la graine, son orientation par rapport aux

traces polaires du fruit. Sectionnez-la (ou faites-la sectionner) avec une lame de rasoir dans le plan de la plus large section. Croquis.

Notez : enveloppe de la graine, germe, substances de réserve.

Voyez dans le livre (ou dans la monographie) le rôle joué par les oiseaux dans la dissémination des graines.

II. La germination. La croissance

En écrasant des fruits de gui bien mûrs, recueillez les graines qu'ils renferment. Semez-en plusieurs : les unes sur le sol, les autres sur des branches d'arbres divers, sur des branches jeunes de pommier ou de peuplier. Pour cela, placez les graines dans les anfractuosités de l'écorce, au besoin, en les y maintenant par une légère couche de terre (il est même prudent de faire une incision dans l'écorce et d'y placer la graine de gui).

Suivez la destinée de ces graines. Toutes germent-elles ? Sur quels arbres germent-elles ?

Ainsi le gui ne peut vivre par lui-même : il ne peut puiser une grande partie de ses aliments dans le sol comme beaucoup d'autres plantes. Il lui faut un arbre support, et pour germer il faut que la graine tombe sur une branche d'arbre nourricier. (Rappelez-vous le rôle joué par les oiseaux dans l'ensemencement naturel.)

Les arbres porteurs peuvent être surtout le pommier et le peuplier, rarement le chêne.

Rappelez-vous des récits historiques décrivant les cérémonies religieuses de la cueillette du gui par les Gaulois. Vous rappelez-vous pourquoi les Gaulois attribuaient des vertus particulières au gui cueilli sur le chêne ?

Dessinez un jeune plant de gui en notant : la tige, le bourgeon terminal, les deux premières feuilles éployées, le point de pénétration du pied du gui.

III. Les fleurs. La fructification

Matériel. — Rameaux fleuris de gui, loupe ou compte-fils si possible.

Remarque. — Depuis l'étude de la tige, des bourgeons et des feuilles, on

aura suivi l'évolution des bourgeons floraux. Quelques croquis l'auront résumée.

Comparez les fleurs des pieds qui, cet hiver, ont porté des baies et celles des pieds qui n'en ont pas portées. Sont-elles identiques ?

— Leurs caractères communs : leur disposition ? leur nombre ? leur couleur ? le nombre de leurs pièces florales ? (Rappelez-vous le nombre des lobes de gelée dans le fruit et la disposition des traces noires sur la baie.)

— Leurs caractères différents : les unes portent des sacs de pollen à l'intérieur de leur enveloppe florale. Observez et dessinez. Celles-ci possèdent-elles un pistil ? Les autres portent-elles des sacs à pollen ? Par contre, retrouvez-vous sur elles les parties du pistil : l'ovaire, le style et le stigmate ? la disposition de l'ovaire par rapport à l'enveloppe florale ? Croquis.

Au cours des mois prochains vous observerez sur place l'évolution des fleurs (voyez dans la monographie le rôle joué par les abeilles dans la pollinisation).

— Que deviennent les fleurs à pollen ?

— Que deviennent les fleurs à pistil ?

Comme pour l'évolution des bourgeons, vous dessinerez l'évolution du fruit à des stades différents.

Au cours de ce développement, vous suivrez la destinée des pièces florales et du stigmate. Vous direz alors ce que représentent les traces noires observées sur le fruit mûr en hiver. Vous complétez votre croquis d'alors par les renseignements suivants : traces des quatre pièces florales, trace du stigmate.

IV. La nutrition du gui

Le demi-parasitisme

A. — Préparation

Rassemblez des tronçons de branches de pommier ou de peuplier d'âges divers (notamment les pieds très jeunes que vous avez réussi à faire croître). Pour les pieds âgés, coupez des tronçons de branches de pommier ou de peuplier de 40 centimètres de longueur totale (20 centimètres de part et d'au-

tre du pied de gui). Remarque : l'âge du gui se détermine très facilement par la méthode traditionnelle, en comptant les couches successives de bois dans la tige.

Débarrassez-vous des touffes de gui en ne conservant que leur souche.

Avec une scie fine, sciez longitudinalement chaque branche de façon à ce que le premier plan de sciage passe par le pied du gui et par l'axe de la branche. Sciez ensuite de façon à obtenir des tranches longitudinales d'un centimètre d'épaisseur (maximum). Polissez les surfaces de sciage avec un morceau de verre.

Numérotez les tranches d'un même sujet comme sur la figure pour les replacer dans leur ordre. Attachez-les jusqu'à observation.

Sciez une des branches transversalement (section M de la figure).

Munissez-vous aussi d'un clou, ou mieux d'une aiguille à tricoter en acier.

N. B. — L'étude doit suivre de près la récolte et la préparation. Sinon les sujets se dessèchent, ce qui complique l'observation.

Étude. — En commençant par les plants les plus jeunes, étudiez le développement du gui à travers le bois du pommier (suivez-en les traces grâce aux différences de couleur et de dureté. Les organes du gui sont plus verts et plus tendres que le bois du pommier. Au besoin, accentuez les différences de teinte avec de l'encre ou de la peinture). Aidez-vous aussi du clou ou de l'aiguille en l'enfonçant dans les organes tendres du gui, en les creusant pour bien mettre les ramifications en évidence. Efforcez-vous alors de vous représenter le cheminement de quelques ramifications dans la branche du pommier.

Dessinez une des coupes pour un pied de gui très jeune : observez bien comment celui-ci s'enfonce dans la branche. A quel organe d'une autre plante cette partie correspond-elle ?

Dessinez la tranche centrale pour un pied âgé. Notez les renseignements suivants : tige du gui, point de pénétration, ramifications internes du gui, écorce du pommier (ou du peuplier), bois du pommier (*ibid.*), liber du pom-

mier (*ibid.*). (Reportez-vous au livre du C.M. pour retrouver le sens de ces derniers termes.)

B. — Etude de la nutrition

Vous pouvez maintenant étudier la nutrition du gui.

1° En vous reportant au livre du C.M., dites :

— Quelles sont l'origine, la composition et le rôle de la sève qui circule dans le bois du pommier ?

— Quelles sont l'origine, la composition et le rôle de la sève qui circule dans le liber du pommier ?

2° Où le gui puise-t-il donc la sève qui circule dans ses rameaux ? Pourquoi donc appelle-t-on suçoirs les ramifications du gui à l'intérieur de la branche du pommier ? Complétez les croquis précédents en notant les suçons qui puisent la sève brute du pommier au profit du gui.

3° Expliquez maintenant pourquoi le pommier, le peuplier et le chêne sont appelés des « hôtes » du gui ? Pourquoi le gui est parfois appelé « parasite » ? En vous référant aux expériences de germination, pourquoi l'appelle-t-on « parasite obligatoire » ? (Cherchez dans les livres des exemples de végétaux parasites obligatoires et de parasites dits facultatifs.)

4° En hiver, en recherchant des arbres couverts de gui, vous avez pu observer que les pommiers avaient perdu leurs feuilles, mais que le gui les avait conservées : contrairement à son hôte, le gui reste donc vert pendant l'hiver.

Comment s'appelle la substance verte qui colore les feuilles de nombreux végétaux ? Quel est son rôle ? (Reportez-vous au livre du C.M.)

En hiver, le pommier peut-il donc fabriquer des substances organiques (des sucres en particulier) ? Et le gui ?

Or le gui n'utilise pas toute la sève qu'il élabore ainsi. Il en restitue une partie à l'hôte après l'avoir travaillée. On dit que c'est un demi-parasite (ou encore un héli-parasite). Pour quelles substances est-il parasite ? Pour quelles autres ne l'est-il pas ?

En partant de ces faits, définissez ce qu'on appelle un héli-parasite.

Pour avoir une idée du poids des ma-

tières minérales subtilisées à un pommier, recueillez toutes les touffes de gui qu'il porte. Brûlez-les. Pesez les cendres qui, pourtant, ne représentent qu'une fraction des matières prises au pommier puisque les figurants d'organes disparus n'y figurent pas (feuilles, fruits, etc.). Une analyse fine des cendres vous révélerait quels sont surtout les éléments du sol qui ont été détournés au profit du gui et aux dépens du pommier.

5° Le gui n'est qu'un héli-parasite. Néanmoins, quand il est trop abon-

dant sur un arbre, non seulement il « l'étouffe », mais aussi il l'épuise.

La loi fait donc une obligation (elle n'est pas toujours bien écoutée) de détruire le gui.

Lisez dans le livre (ou dans la monographie) la façon de détruire le gui et les précautions à prendre contre sa dissémination. Au besoin, demandez conseil à un cultivateur.

A. FONTAINE,
Inspecteur primaire.

La lecture individuelle

Vous n'avez pas été sans remarquer que la séance de lecture est souvent, pour ne pas dire toujours, le moment fastidieux de la journée. Élèves et maître s'y ennuiant; les élèves, qui doivent se pencher pendant trois quarts d'heure sur un texte de deux pages, le maître, qui ne cesse de rappeler à l'ordre pour que chacun suive. Bien souvent, le maître évite cette monotonie et passe le temps, plus agréablement pour lui, dans de longues explications parfois inutiles et qui réduisent sensiblement la durée de la lecture effective des élèves.

Pourquoi les enfants ne suivent-ils pas la lecture de leur camarade ? C'est bien simple. Vous avez commencé, par exemple, par une lecture silencieuse. Les élèves ont donc lu le texte, ils le connaissent ou croient le connaître; aussi, lors des lectures suivantes, qui sont morcelées, monotones, ils ne suivent pas. Voilà toute votre classe soumise à la cadence du camarade lecteur. Et tous doivent en adopter le rythme, se soumettre aux interruptions, repartir ensemble, s'arrêter de nouveau... Quelle gymnastique, et combien ridicule ! C'est bien là le contraire d'une activité individuelle ! C'est l'activité collective dans ce qu'elle a de plus mauvais parce qu'elle ne correspond à aucune nécessité pratique, à aucun intérêt pédagogique. C'est la soumission à la médiocrité, c'est l'asservissement. Ont bien raison ceux qui transgressent la règle imposée et feuillettent le livre à la dérochée pour lire autre chose !

Ayant constaté cela, même avec des élèves obéissants, je me suis dit que le responsable de cet état de chose c'était moi. Il me fallait absolument modifier ma façon de faire. Et j'ai essayé autre chose.

J'ai deux séances de lecture à mon emploi du temps. L'une des séances se passe ainsi : je distribue à mes élèves un livre de lectures suivies, un roman scolaire, par exemple. Les livres de ce genre ne manquent pas : *Les Thibault*, *Martin du Gard* (N.R.F.), *Jean Christophe*, *Romain Rolland* (Albin Michel), *Jacques le Poucet*, *Frayssé* (Colin), *Hors du Nid*, *Ab Der Halden* (Bourrelhier), *Peau de Pêche*, *G. Maurière* (Gedalge), *Voyage d'Edgar*, *Peisson* (Larousse)...

Ce livre est distribué à chaque séance et chaque élève en a un exemplaire. Au lieu de lire un chapitre que nous expliquons, lisons et relisons suivant la forme traditionnelle, nous lisons les chapitres à la suite les uns des autres, nous barrant, chemin faisant, à expliquer ce qui est indispensable, sans rompre l'unité du texte. Nous lisons ainsi à chaque séance quatre, cinq, six chapitres suivant le cas. Puis nous fermons le livre; nous continuerons la fois prochaine. De cette

manière, les élèves suivent avec intérêt, vivent pleinement le récit, s'identifient aux personnages et le texte est respecté : il reste un roman. Voici pour l'une des séances de lecture.

L'autre séance permet plus de liberté aux enfants. Ils peuvent y faire preuve de personnalité parce que la lecture est librement choisie par eux. Ils font ainsi œuvre individuelle. Nous pratiquons de la façon suivante : j'ai vingt-quatre élèves et j'ai réuni une trentaine de livres, tous différents. Les uns sont tout simplement des recueils de morceaux choisis, d'autres sont des romans scolaires, des livres de contes, de légendes... Je distribue les livres suivant les désirs des élèves. Chaque enfant garde son livre un mois. Le premier mois, le choix se fait sur un titre ou en consultant la table des matières, mais bientôt on me retient un livre pour le mois suivant parce qu'un camarade l'a trouvé intéressant. Le livre est emporté à la maison. On le parcourt, on le lit en entier et l'on remarque une, deux, trois lectures intéressantes. L'élève me signale le texte qu'il a choisi et il le prépare chez lui en vue de le lire à ses camarades à la prochaine séance. A cet effet, il travaille soigneusement le passage, cherche les mots difficiles dans le dictionnaire, vient consulter le maître, fait des lectures à ses parents, leur pose des questions, se fait interroger par eux. Sa lecture étant préparée, il se documente sur l'auteur, prévoit les questions qu'il posera à ses camarades, prévoit aussi celles que les auditeurs pourront lui poser. Et l'on prend rang pour la prochaine séance. Huit, dix noms s'inscrivent, et le jour de la lecture publique arrive.

L'atmosphère est totalement bouleversée. Le lecteur cherche à mettre en valeur son texte. Après quelques mots d'explication, sa lecture commence. Il articule pour être compris, il s'exprime d'une voix bien timbrée, il respecte la ponctuation. Ses camarades écoutent et s'approprient à porter un jugement sur le travail de leur camarade. Rien n'échappe; on note rapidement un mot mal prononcé, un point qui n'a pas été respecté, le ton qui n'est pas correct, un mot difficile dont on demandera la signification. La lecture terminée, le lecteur pose des questions à ses camarades. Ce n'est pas facile de poser correctement une question! Ce n'est pas facile de redresser une réponse! Travail fructueux. Tout le monde s'y met, sans méchanceté, sans acrimonie, mais sans faiblesse et sans indulgence aussi. Les auditeurs interrogent à leur tour, critiquent et justifient leurs reproches. Rares sont les remarques non pertinentes. D'ailleurs, le maître est là pour diriger le débat, le maintenir à sa place correcte. Le travail de lecture et de critique terminé, on porte un jugement d'ensemble et l'on passe au suivant.

Ainsi défilent quatre, cinq, six lectures par séance. Jamais le travail n'est monotone. Toujours de la vie, de la foi, de la conviction. L'ingéniosité s'en mêle. Certains travaillent à deux ou trois un dialogue et viennent le dire. Un autre groupe mime un passage. Celui-ci accompagne son explication de dessins, cet autre apprend par cœur une poésie qu'il préfère dire — et il a raison. Enfin, voilà la vie! La joie de la séance de lecture est évidente, on réclame le moment de lire, on voudrait multiplier ces séances, et tout le monde travaille, y compris les parents, les frères ou sœurs qu'on a mis à contribution à la maison. Certains élèves se sont même constitué un cahier d'extraits sur lequel ils recopient un passage qui les a particulièrement intéressés, soit par sa poésie, soit par la beauté de la description, la rectitude de la forme, et si les extraits sont différents d'un élève à l'autre, ils ne sont jamais sans intérêt.

Essayez cette manière de faire et vous verrez vos élèves prendre goût à la lecture, à la vraie lecture, à celle qui est personnelle, celle qui éveille quelque chose en soi, qui fait vivre intensément. Vous verrez vos enfants se disputer pour présenter leur texte, vous les verrez vous retenir un livre pour le mois suivant, et rien que cela vous prouvera que vous êtes sur la bonne voie.

G. LEROUX,
Instituteur.

Le dytique (suite)

Non moins intéressantes que les insectes adultes sont leurs larves. On m'en a peu parlé, cependant, du fait qu'elles sont plus difficiles à découvrir et à déterminer. Aussi plusieurs élèves ont-ils dit en substance : « Je n'ai pas trouvé de larves. Le maître nous a dit qu'elles vivent dans l'eau » (A. W.) et qu'« elles ont des pinces puissantes. Elles sont gourmandes et voraces » (C. G.). Un maître avait bien cru en découvrir des quantités. Mais quand il me les présenta, je lui appris qu'il s'agissait de larves d'éphémères, beaucoup plus petites et non carnivores. Certains enfants en ont vues, cependant, et racontent que « la larve ressemble à une chenille. Au bout de l'abdomen, elle a deux prolongements comme des petites plumes qui lui permettent de flotter. Le corps est un peu vertical dans l'eau. Elle se tient immobile, la tête relevée. De temps en temps, elle plonge vers le fond de l'aquarium. Quand un têtard passe, elle s'allonge et elle le prend. Elle laisse échapper un liquide brunâtre. Elle est carnivore et s'attaque à tout ce qui est dans l'aquarium » (J. K., 10 ans). Elles se dévorent entre elles et les adultes les apprécient. Il est donc difficile d'en conserver longtemps.

Pour que la monographie soit complète, il faudrait encore étudier la fécondation, la ponte, les métamorphoses. Or ces phases sont difficilement observables par l'enfant. Et quand un enfant (V. F., 10 ans) raconte, observant deux dytiques : « Un veut grimper sur l'autre. Tout à coup, il ne bouge plus, je crois qu'il est mort et ils nagent accrochés », point n'est besoin de commenter. Pas plus que l'observation des pattes de devant du mâle, élargies et terminées par des ventouses (qui permettent la fixation sur les élytres cannelées de la femelle), n'a besoin d'être approfondie.

Tout ce que les enfants ont découvert et interprété suffit d'ailleurs amplement pour que leur curiosité soit aiguisée, pour que naisse en eux le désir d'en apprendre plus long et de chercher ail-

leurs une documentation plus riche.

Jugeons-en, en ce qui concerne les dytiques. Que de choses vont nous apprendre quelques bons livres, et combien la façon de les exprimer sera goûtée parce qu'il s'agit de faits qu'ont observés les élèves, mais que leur maladresse à s'exprimer ne leur a évidemment pas permis d'expliciter de façon aussi aisée et aussi agréable.

Ils ne s'étonneront plus, tout d'abord, d'avoir trouvé des sujets parfois si différents, quand L. Germain (*La Faune des Lacs, des Étangs et des Marais*) leur aura appris qu'« on connaît au moins un millier de dysticidés répartis à la surface de la terre ». Et quand ils sauront qu'il existe une espèce voisine de mœurs et de forme analogues, les *punaises d'eau (noctolectes)*, ils éviteront la confusion commise par certains, car ces insectes sont reconnaissables à leur nage bien particulière. « Chez eux, nous prévient M. Piponnier (*Le Petit Peuple des Ruisseaux*) (1), le dos est toujours tourné vers le fond, le ventre vers la surface et la lumière. De longs poils croisés retiennent contre l'abdomen une réserve d'air qui allège l'insecte et surtout le maintient dans sa position renversée. » Ces noctolectes sont des hémiptères. Comme les punaises terrestres, nous apprend le Dr Louis Roule (*La Vie des Rivières*), « ils possèdent une trompe capable de piquer, puis d'aspirer, et c'est en suçant le sang des autres animaux qu'ils prennent leur alimentation ».

Et quelle suggestive description nous donne du dytique G. Barbarin (*La Vie agitée des Eaux dormantes*) : « Il est construit comme un hors-bord : plat, arrondi aux deux bouts, avec des tranches biseautées. Ses pattes d'arrière, recourbées et munies de cils nageurs, constituent des rames de choix. Tout concourt à en faire un modèle de vélocité. Sa carrosserie est hydrodynamique.

(1) M. Piponnier, *Le Petit Peuple des Ruisseaux*. Collection « La Joie de connaître », Bourrelier, édit.

que. » Pas de confusion avec son cousin l'hydrophile si on regarde bien, nous dit-il encore ; « c'est que le dytique rame, tandis que l'hydrophile pagaie ».

Le même ouvrage nous apprendra aussi que, « suivant le sexe, les dytiques sont pourvus d'un vêtement différent : les élytres du mâle sont lisses, tandis que celles de la femelle sont cannelées. En outre, le dessous des pattes antérieures du mâle est garni de petites ventouses. Ainsi, par une précaution touchante, la nature, attentive à la pariade, a muni le couple d'antidérapants ».

Que le dytique se sauve quand l'enfant s'approche pour s'en emparer, c'est ce que nous confirme André Martignon (*Les Bêtes chez elles*, Stock) : « Dans le fond du ruisseau, le dytique au gros corps verdâtre et aplati se coule doucement à l'aide de ses pattes torses, habiles comme des rames. Cafard aquatique dont le pied s'écarte aussitôt. Rien de plus inoffensif, pourtant. De nous deux, c'est lui le plus effrayé; la vue de mes jambes dans l'eau sombre le fait plonger aussitôt dans un banc d'herbes submergées, et y demeurer la tête prise, l'arrière-train haut, en autruche qui se croit sauvée du danger qu'elle ne voit pas. »

Si peu d'élèves l'ont vu voler, voilà qui ne nous surprend plus quand L. Germain nous a appris que, « organisés pour la natation, les dysticidés volent bien; cependant, ils n'abandonnent les eaux que durant la nuit ».

Quant à la respiration, G. Barbarin et M. Piponnier nous l'expliquent clairement : « Comme le dytique n'a pas de système respiratoire spécial et qu'il a besoin de se réapprovisionner en oxygène à la surface, il a recours à un procédé peu banal et remonte du fond la tête en bas. La raison est que le dytique n'a pas de vessie natatoire comme les poissons. Aussi a-t-il dû se préoccuper de s'en faire une artificielle. Il ingère donc un peu d'air, non par la bouche, ce qui le gênerait pour faire ripaille, mais par l'anus qui est à l'autre bout du tube digestif. » Ainsi, « entre les ailes et la face supérieure de l'abdomen se trouve un espace toujours rempli d'air : c'est là que s'ouvrent les trachées qui conduisent l'air dans tout le corps. Il est facile de montrer l'importance de cette réserve d'air : quand on

perce une des ailes cornées, l'air s'échappe dès le début de la plongée de l'insecte; il s'alourdit, cherche péniblement à remonter vers la surface, s'y épuise et finit par mourir ». C'est de cette réserve que s'échappent de temps à autre ces bulles d'air usé que des élèves ont remarquées et parfois dessinées.

Mais pourquoi le dytique nage-t-il tantôt à la surface, tantôt au fond ? G. Barbarin va nous l'apprendre : « Le dytique adulte est mon baromètre vivant. Le plus léger changement dans les hautes et basses pressions agit sur son organisation nerveuse. Si le temps est délibérément au sec, le dytique se tient près de la surface. A mesure que l'orage menace, le dytique descend au fond. »

J'ai encore trouvé, sous la plume de Léon Binet, ce détail étonnant au sujet de la complexion de cet être étrange : « C'est un insecte qui a beaucoup de cœurs (au pluriel). On trouve chez lui, à côté d'un cœur central, des cœurs accessoires, de petits organes pulsatiles situés à la base des antennes, des ailes et dans les pattes. » Je précise qu'aucun enfant n'a remarqué quoi que ce soit à ce sujet et que moi-même, intrigué, je n'ai rien senti en manipulant des dytiques.

Quant à l'appétit féroce du dytique, les détails abondent, et M. Piponnier l'illustre en relatant une plaisante pêche à la ligne : « Approchons le ver qui trempe dans l'eau, notre dytique se jette sur lui, le serre, le mord et aurait nettoyé l'hameçon en quelques instants. Retirons-le tout doucement, sans secousse; notre vorace continue à manger, se cramponne, quitte l'eau plutôt que de lâcher sa proie et, tout à son festin, il se laisse pêcher à la ligne, poser sur le pré où il ne reste qu'à le saisir. Plusieurs se font prendre ainsi. L'un d'eux, retombé dans l'eau, y cherche sa proie. Cette fois, serrant mieux, il se fait prendre à son tour. »

Et voici d'autres précisions données par G. Barbarin et L. Germain : « La faim du dytique n'épargne rien : petits mollusques, larves de moustiques et de libellules, œufs de grenouilles et de poissons. Têtards et alevins eux-mêmes lui doivent un tribut de chair fraîche. » Les dytiques s'attaquent même « à des jeunes carpes ou des goujons de tailles relative-

ment fortes. Ce sont des destructeurs de jeunes poissons pouvant commettre de graves dégâts dans les établissements de pisciculture. Ils vivent fort bien en aquarium où, à défaut d'autres proies, on peut leur donner des cadavres de petits animaux ». Les dytiques ne méritent-ils pas la dénomination de « tigres d'eau tiède » que G. Barbarin leur a si pertinemment appliquée ?

Nous trouverions dans ces livres et dans d'autres des détails non moins captivants sur la ponte, l'éclosion, la vie des larves, tous détails susceptibles de donner à l'enfant l'envie de les vérifier sur le vif. L'observation conduisant au livre et celui-ci renvoyant à l'observation, quelle excellente méthode d'enrichissement intellectuel et d'investigation... Mais revenons au dytique adulte.



L'observation initiale du dytique dans son milieu naturel a été notre point de départ. Cette observation prolongée et développée en classe a entraîné, nous l'avons vu, l'acquisition vivante d'une foule de notions. Mais cette observation n'a pas intéressé seulement l'esprit de l'enfant. Elle a fait éclore en lui des sentiments et provoqué des jugements subjectifs variables. « C'est bien amusant de l'observer », « sa cuirasse noire est très jolie », « j'ai du plaisir à le voir nager », estiment les uns; « j'aime pas regarder ces bêtes, ils me font peur », objecte Annie B. (10 ans), tandis que d'autres, avec Evelyne B. (11 ans), trouveront que « cette bête n'est pas jolie ».

Peu importe l'orientation du sentiment éprouvé. L'essentiel est que l'observation l'ait fait éprouver et que l'enfant ait pu l'exprimer par la parole, l'écriture ou le dessin. Or l'étude du milieu sous toutes ses formes est certainement, plus que tout autre, capable de provoquer des émotions de nature morale ou esthétique, émotions qu'il est habile d'exploiter et d'affiner en faisant étudier, chaque fois que c'est possible, une belle page, un poème ou un chant appropriés que le maître cultivé trouvera toujours. Même notre peu poétique dytique a son chantre :

*Parmi les plantes aquatiques
De nos étangs, de nos bassins,
On voit nager le noir dytique*

*Comme un tout petit sous-marin.
— sa patte arrière, en silence,
Il rame sous l'eau en cadence.
Il vient cependant respirer
A la surface d'un seul trait.
Puis un beau soir, ouvrant ses ailes,
Il cherche une mare nouvelle.*

Ces vers de Marcelle Vérité sont sans doute un peu naïfs. Mais ils plaisent à l'enfant qui a vu, car il les embellit de tous les souvenirs que des mots riches de sens évoquent en lui. Et j'ai été frappé de la ferveur avec laquelle il les récite alors. Cet aliment sentimental supplémentaire ne doit pas être négligé, car il constitue aussi une forme solide, et non la plus banale, de la connaissance.

*
* *

Ainsi, pendant une semaine, quinze jours ou parfois plus, en élevant, en nourrissant, en regardant des dytiques et en en parlant des enfants ont pu, en classe, fortifier et préciser leur connaissance du milieu extérieur. Nous avons vu leurs compositions naïves d'enfants et de petits Alsaciens à la recherche de la syntaxe et de l'expression exactes, rédactions confiantes dont la sincérité, la texture vivante et pittoresque valent plus que le formalisme et l'impersonnalité des rédactions courantes. Nous avons regardé leurs dessins ainsi que les insectes qu'ils ont naturalisés ou désarticulés pour leurs collections. Nous avons vu surtout leur ardeur joyeuse. Expression et texte libres, langage et vocabulaire concrets, dessin d'après nature, manipulations, recherche personnelle ou par équipes, lecture personnelle, travail motivé... tous ces termes qui sont inclus dans l'expression « école active » ont ici leur plein sens.

Et, bien que le centre d'intérêt choisi pour pivot ait plus particulièrement développé des connaissances d'ordre scientifique, l'attrait, l'absence de tension et la confiance engendrés par cette étude active ont été le point de départ, nous l'avons vu, de nombreuses et heureuses acquisitions qui eussent pu paraître rébarbatives si elles avaient été présentées sous la forme scolastique.

On dira que, par étude du milieu, on entend plutôt celle du milieu géographique. Certes. Toutefois, si une classification arbitraire permet de parler de

milieu géographique, de milieu historique, de milieu scientifique, en fait il n'y a qu'un seul milieu qui contient, indissolublement unis, tous ces aspects que nous n'envisageons séparément que pour la commodité d'un enseignement méthodique. Et, précisément, ces aspects artificiellement dissociés, la méthode active les regroupe naturellement. En ce qui concerne le dytique, par exemple, sa recherche n'a-t-elle pas entraîné les enfants à explorer, dans le milieu proche, les eaux vives où il n'y en avait pas, la mare ou le fossé stagnant où ils en ont découvert ? Les itinéraires et les plans dessinés par quelques élèves montrent bien que la réalité géographique a conditionné ici la réalité scientifique.

En outre, l'étude du dytique pourrait bien n'être, avec un maître habile, qu'une amorce et un point de départ, une sollicitation à explorer une partie plus globale, pourrait-on dire, du milieu local : la mare, l'étang, le lac, par exemple. Centre d'intérêt plus vaste, cette fois, capable de passionner durant de longs mois et d'orienter l'attention des enfants vers l'étude de l'eau (termes de la nomenclature géographique), de la nature du sol, de la flore et de la faune aquatiques et terrestres environnantes (mammifères, oiseaux, poissons, reptiles, articulés, vers, mollusques, protozoaires), ainsi que vers l'étude des relations entre le milieu naturel et le milieu social, c'est-à-dire l'utilisation du premier par le second dans le temps et dans l'espace.

Et même en vue de l'établissement d'une monographie déjà aussi ample, la méthode préconisée pour l'étude du dytique peut également convenir. D'abord observation du milieu local dans le milieu même à l'occasion des classes-promenades (il est toujours possible d'en organiser partout, ne serait-ce qu'à raison d'une demi-journée par mois, en groupant parfois activités dirigées et plein air) et à l'occasion d'enquêtes faites par les enfants (seuls ou par groupes) à l'aide de questionnaires proposés par le maître et destinés à orienter, guider et limiter les recherches. Ensuite, grâce aux apports consécutifs à l'exploration dirigée, l'étude des particularités du milieu sera prolongée et précisée dans la classe même.

Quel que soit d'ailleurs l'aspect du milieu sur lequel on attire plus particulièrement l'attention des élèves, ce qui compte ce n'est peut-être pas tant l'étude même du milieu que la valeur éducative de cette étude. Certes, on observe le milieu pour le mieux connaître. Mais quel que soit le temps que nous puissions accorder à cette observation, notre connaissance du milieu, même local, demeurera superficielle, fragmentaire, infime. Il faut s'y résigner et admettre qu'il est impossible d'étudier tout ce qui nous entoure comme nous avons étudié le dytique ou comme nous étudierons l'étang voisin. Cette constatation n'a d'ailleurs rien de décourageant en soi si l'on n'ignore pas que, en plongeant l'enfant dans « un grand bain de réalisme », on vise un but non moins essentiel que l'étude du milieu. Ce but, les Instructions officielles de 1945 le mettent en évidence : « Apprendre à observer doit être l'un des principaux soucis de nos éducateurs. »

Ce qui compte en matière d'enseignement, l'étude des techniques mise à part, c'est moins l'acquisition de connaissances appelées à s'estomper rapidement et même à s'évaporer que le travail intellectuel qui a conduit à ces connaissances et les habitudes d'esprit qui peuvent en devenir la conséquence : sens affinés et exercés, recherche patiente et méthodique, esprit observateur, recours aux faits et à l'expérience plutôt qu'aux formules et aux apparences, raisonnement critique, jugement sans précipitation ni prévention.

Ces habitudes d'esprit, qui permettraient le cas échéant de retrouver la connaissance éventuellement oubliée et qui permettent d'en acquérir d'autres, constituent le profit le plus substantiel que peut procurer l'étude active du milieu, en classe et hors de la classe. Et puisque l'acquisition de connaissances à forme plus particulièrement scientifique a servi de base à cette démonstration, concluons en disant que l'étude du milieu par la méthode active est susceptible d'apprendre à l'enfant une science qui les contient et les prime toutes : la science de la vie.

L. VEREL,
Inspecteur primaire.

O. Auriac, l'école exemplaire

Les méthodes actives ? Une mode pédagogique qui passera, comme ont passé celles de l'enseignement mutuel, des bataillons scolaires, de l'antialcoolisme et de la musique chiffrée, assurément sceptiques, paresseux et routiniers, qui en ont vu bien d'autres. Le sort des modes est en effet de passer; c'est même plus que leur sort : quelque chose comme leur définition. Et voilà pourquoi on ne peut dire que la coopération scolaire ou la méthode des centres d'intérêt soient des modes : elles ont la vie trop dure. Si dure que sceptiques, paresseux et routiniers ont dû finir par venir à elles, ou par faire semblant, ce qui revient au même. Les méthodes actives, c'est aussi une mode qui a la vie dure. Si dure qu'elles sont assez exactement le contraire d'une mode.

Ce qui s'oppose à la mode, c'est la tradition : le philosophe Tarde avait même fondé sur cette dualité une classification des sociétés. Nous pensons, dans cette revue, que les méthodes actives sont une tradition, la tradition par excellence de l'école française. Une tradition bien vivante, dont nous cherchons à dégager les aspects d'aujourd'hui et peut-être de demain; mais pourtant une tradition ancienne, dans laquelle nous n'avons garde de méconnaître nos prédécesseurs. Quand on nous dit que nous n'avons rien inventé, nous sommes d'accord, et cela nous confirme dans l'idée que nous ne créons pas une mode, mais que nous suivons une tradition.

Toutefois, ce n'est pas du côté idéologique des traditions que nous sommes soucieux de nous recommander. Les théories de Montaigne, de Rabelais et de Jean-Jacques Rousseau, sur lesquelles tout le monde est trop d'accord, nous les saluons, sans doute, quand l'occasion se présente. Mais la tradition

que nous voulons maintenir, dans laquelle nous nous inscrivons et que nous prétendons vivifier, c'est celle d'une certaine pratique éducative qui a fait ses preuves dans des classes réelles, conduites par des hommes et des femmes qui faisaient de leur mieux pour rendre leur tâche aussi efficace que possible.

Voilà pourquoi nous sommes heureux que paraisse ce livre : *L'École exemplaire*, qui atteste la permanence et la vigueur de cette tradition. Son auteur, M. Auriac, avant de devenir directeur de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, avait parcouru, comme inspecteur général des Écoles primaires, de 1930 à 1935, presque tous les départements de France. C'est un choix de ses notes d'inspection qu'il livre aujourd'hui au public, dans un ouvrage riche de matière et d'une grande portée éducative. 195 notes le composent, réparties en 330 pages, sur les sujets scolaires les plus variés : questions d'éducation morale et d'enseignement des diverses disciplines, organisation pédagogique, matériel d'enseignement, activités sociales. Et toujours, en filigrane, transparait la personnalité de l'instituteur ou de l'institutrice inspectés. De sorte que l'impression dominante que l'on retire de la lecture de ce livre est celle de la qualité intellectuelle, morale et professionnelle du corps enseignant primaire.

M. Auriac a en effet une conception humaniste de l'éducation : cela signifie qu'il voit en elle une œuvre humaine non seulement par son objet, mais aussi dans ses moyens et ses agents; qu'il attache une grande importance à la personne de ceux qui ont la haute responsabilité de faire accéder les enfants à ce niveau de l'humain. C'est bien ce que nous pensons ici, où nous estimons que

l'intérêt majeur des méthodes actives c'est à la fois de révéler à chaque enfant ses possibilités humaines de compréhension et de re-création du monde, et de permettre à l'éducateur de faire la preuve et l'emploi de toutes ses ressources spirituelles, de donner à son rayonnement personnel les meilleures chances de s'exercer. Les méthodes actives ne sont pas des dogmes d'enseignement, mais des thèmes proposés à l'art d'enseigner, thèmes que chacun traite dans le style propre à sa personnalité.

On les voit à l'œuvre presque à chaque page, ces méthodes actives, dans le livre d'or établi par M. Auriac. L'étude directe du milieu en fournissait déjà la matière à bien des maîtres de cette époque antérieure au grand bouleversement. M. Auriac nous les montre accompagnant leurs élèves en classes-promenades et dirigeant leurs observations, faisant réunir une documentation qui sert de base à un enseignement adapté aux conditions locales de vie : nautique, forestier, agricole. Dans telle école on jardine, dans telle autre on fait du reboisement, dans plusieurs on imprime le journal de la classe. Dans toutes on apprend à parler et à écrire la langue maternelle par des exercices qui mettent en jeu les intérêts propres à l'enfance. Est-ce un précurseur, cet instituteur du chef-lieu du Finistère qui faisait établir par chaque élève, mais avec la collaboration de tous groupés en équipes pour certaines recherches, ce *Cahier de Quimper* pour lequel M. Auriac communique au lecteur son admiration ? Sans doute ; mais ce n'était pourtant pas un isolé, et des initiatives comme les siennes se rencontraient un peu partout en France.

Avec l'étude du milieu, la construction et l'emploi de matériel donne son caractère à l'école active. L'auteur consacre toute une subdivision de son livre (11 notes) au matériel d'enseignement,

non pas, bien entendu, le matériel commercial qu'on n'aurait qu'à acheter, mais le matériel constitué par l'ingéniosité et l'adresse conjuguées d'un maître et de ses élèves. Et, dans le reste de l'ouvrage, il n'est guère de chapitre où l'on ne voie ce matériel à l'œuvre. L'auteur met cependant en garde quelque part (p. 219) contre l'abus du matériel, qui ralentit et alourdit l'enseignement. Le matériel doit être pour l'instituteur un instrument de libération, non un asservissement ; non pas une fin, mais un moyen. C'est aussi la doctrine que l'on professe ici.

Enfin, *L'École exemplaire* recommande implicitement les méthodes actives en tant qu'elles ont pour objet de donner à l'école la fonction sociale d'un foyer spirituel vivant. Les œuvres scolaires occupent une large place dans ce livre ; on y voit bien que par elles, et par le dévouement qu'elles supposent de la part du personnel, s'accomplit une bonne partie de l'œuvre éducative de notre école primaire.

Ce n'est pas assez de dire que ce livre est à lire et à méditer : c'est un des mieux informés, des plus pénétrants, des plus reconfortants aussi, qui aient été publiés depuis longtemps sur les problèmes pratiques d'éducation. Les amis des méthodes actives y trouveront, en même temps qu'une justification de leur préférence par l'autorité d'un grand serviteur de l'École, en même temps qu'un encouragement à persévérer dans leur voie, une foule d'idées, d'exemples et de suggestions dont ils tireront grand profit.

Les documents qui composent ce livre ont été classés par M. A. Ferré. Il présente aussi l'ouvrage dans un avant-propos qui invite à penser que ce n'est pas seulement l'enseignement bien conçu, mais aussi l'inspection bien comprise, qui a ses méthodes actives.

Spectacles pour enfants

Nous sommes reconnaissants à METHODES ACTIVES de nous permettre d'expliquer et de justifier l'expérience réalisée avec des enfants d'école communale.

Ce faisant, nous ne prétendons pas apporter une conclusion aux débats ouverts sur cette importante question, mais donner un compte rendu sincère et solliciter les critiques de tous ceux qui désirent éduquer et parfaire la jeunesse.

I. — NOTRE BUT

Le 15 février 1946, nous réunissions trente-cinq enfants de cinq à douze ans, nous proposant de les organiser en troupe théâtrale enfantine, sous le nom de « Compagnons de la Marjolaine ». Ils venaient de milieux sociaux absolument différents et appartenaient aux écoles primaires et maternelle.

Le 19 mai 1946, ils offraient la première représentation d'une comédie bouffe en trois actes : *Ali Baba*.

Les programmes assuraient que les « Compagnons de la Marjolaine » ne prétendaient qu'à distraire leurs camarades et leur donner l'occasion de manifester leur esprit de solidarité en subvenant aux charges sociales d'œuvres diverses.

A la vérité, notre but était plus ambitieux. Nous voulions lutter contre le cinéma hebdomadaire ou le vagabondage dans le ruisseau.

Nous n'ignorons pas que certains esprits chagrins affirment : « Les enfants n'ont pas besoin de spectacles. » Cela est peut-être vrai. Voici une soixantaine d'années, on ne « sortait » pas avant quinze ans, ou, accessoirement, une fois par an, à l'occasion de Noël ou de la fête patronale.

Mais, à notre époque, on a suscité chez les adultes ce besoin maladif de distraction. On le leur a injecté comme une drogue, et la fréquentation régulière du cinéma est devenue un vice. Les parents, dans leur légèreté, le font contracter à leurs enfants dès le plus jeune âge. (N'a-t-on pas vu, dans une récente catastrophe, un bébé de quelques mois ?)

A dix ans, la nécessité est créée. Si quelques parents se refusent à emmener l'enfant, le soir, avec eux, ils consentent à ce qu'il se rende au spectacle le jeudi en matinée.

Il vaudrait mieux courir les stades.

A Paris, c'est par bandes de quatre, cinq, six, que nos bonshommes assiègent le cinéma du coin. Ils ont réussi à soustraire l'argent à la mère, qui, excédée, a été bien contente de se débarrasser d'eux.

En un mot, il convenait de créer un spectacle pour enfants qui réunisse toutes les qualités et qui surpasse tous les autres dans l'esprit de nos jeunes spectateurs.

II. — ETUDE CRITIQUE DES DIFFERENTS SPECTACLES EXISTANTS

Nous nous sommes livrés à cette étude avant de ne rien entreprendre.

La solution facile

Elle consistait à laisser fréquenter les salles obscures. Par une enquête menée auprès de trois cents élèves de six à treize ans, nous avons dégagé les résultats suivants :

- 100 % sont allés au cinéma;
- 98 % y vont régulièrement, au moins une fois par semaine;
- 100 % détestent les films dits de « sentiment »;
- 97 % sont indifférents aux documentaires;

Avant huit ans :

- 90 % préfèrent le grand film (âge imaginaire).

Après huit ans :

- 55 % préfèrent le dessin animé (âge des intérêts concrets et de la mécanisation).

Après onze ans :

- 90 % préfèrent le grand film.

En ce qui concerne « le grand film » :
70 % préfèrent les films comiques simples (*Laurel et Hardy*);

20 % préfèrent les films d'aventures (*Tarzan, Cow-Boy*);

5 % préfèrent les films d'horreur et de bagarre (*Frankenstein, gangsters*);

4 % sont indifférents;

1 % préfèrent la veillée (lecture ou radio).

Les scènes les plus goûtées :

1° La grande bataille de Buffalo Bill (nouvelle enquête de 1947).

2° La scène des *Deux Légionnaires*, où Hardy, pour défendre le fort assiégé par les Arabes, répand des clous dans la cour. Les ennemis pénètrent et se piquent la plante des pieds.

3° La scène des *Cuistots de Sa Majesté*, où Hardy est obligé de scier l'entrecôte volé dans la cage aux lions.

Un élève de douze ans, sur soixante, avoue se déplacer spécialement pour le « documentaire », mais sa réponse est-elle sincère ? Il faut bien reconnaître qu'en dehors de l'école, employé judicieusement par les maîtres, le cinéma éducatif n'offre aucun intérêt pour le public payant, venu uniquement se distraire.

Nous avons essayé d'interpréter objectivement ces résultats.

1. — Critique du cinéma en général

Quel est le maître qui ne s'est pas plaint de l'influence nuisible du cinéma ?

Quel est l'homme de bon sens et de bonne foi qui ne comprend pas la fatigue nerveuse qu'il engendre et qui nuit au bon fonctionnement des facultés intellectuelles ?

Quel est le juge, le psychiâtre qui ne décelera, chez le prévenu mineur, des goûts, des perversités, des déséquilibres contractés par l'enfant faible et désarmé, à la vue de films « fabriqués » afin de provoquer, chez les adultes, un choc psychologique, frayeur, érotisme... en flattant des goûts discutables.

L'enfant, dont le corps n'est pas formé, ne peut comprendre les motifs qui font agir les grandes personnes : amour, désirs, jalousie... *il ne retient que les gestes* : le coup de couteau, la flèche de l'Indien. Il en accepte la froide cruauté sans la tempérer par les circonstances atténuantes qui ne sont pas à sa portée.

Que le gangster tue par vanité, par amour ou pour sa propre défense, l'enfant ne se souvient que d'un homme qui, à l'aide d'un pistolet perfectionné, abat d'autres hommes qui font en tombant d'étranges et amusantes cabrioles.

Et pourquoi voudrait-on qu'il rie moins de ces gestes désordonnés que d'un monsieur vénérable glissant sur une peau de banane ?

Ces cow-boys qui se battent, renversent

les tables, tombent dans des précipices comme des pantins sont, eux aussi, risibles, en ce qu'ils montrent à l'enfant soumis au respect forcé des adultes, leurs tyrans habituels transformés en marionnettes (au contraire, s'il s'agissait d'acteurs de son âge, il serait effrayé et pleurerait).

D'ailleurs, on ne montre jamais les suites de ces pugilats. L'enfant finit par croire qu'il n'y en a pas. Il oublie l'adversaire malheureux à la vue du triomphe du vainqueur. Il s'habitue à ne pas attacher d'importance à ces combats mortels.

Nous avons vu et entendu, le cœur serré, cinq mille jeunes spectateurs, dans une folie collective, applaudir et encourager les soldats américains commandés par Buffalo Bill, chargeant les Indiens soucieux de défendre leur pays et leur liberté.

Les réalisateurs avaient pris soin de prévenir que Buffalo Bill était le jouet de banquiers, d'intrigants. Était-ce à la portée des enfants ?

Les regrets du héros, ses essais de justification n'empêchent pas que la seule image qui frappe, c'est la grande bataille, ce meurtre collectif commis en dépit des traités, violant les lois les plus sacrées de l'amitié.

Au contraire, dans la fameuse scène des tonneaux extraite de notre comédie *Ali Baba*, où le policier Babou assomme, à l'aide d'un maillet gigantesque, les voleurs cachés dans les outres, le motif de cette attaque est accessible aux enfants. Ils ont compris que le policier agissait ainsi afin de protéger son ami Ali Baba. Nous remarquerons qu'il n'y a pas mort d'homme, puisque quelques instants après ces mêmes voleurs reviennent de leur évanouissement. Enfin, il n'est pas jusqu'à la morale qui ne soit respectée, les voleurs ayant mérité cette punition.

2. — Critique des différents genres

a) *Films d'aventures*. — Ils ne présenteraient pas ces inconvénients s'ils n'étaient, le plus souvent, alourdis par une intrigue sentimentale et s'ils se donnaient aux enfants des idées fausses par les nombreuses erreurs géographiques et historiques qu'ils renferment.

b) *Les films policiers ou d'anticipation scientifique*. — Ils sont beaucoup trop complexes pour être appréciés avant quatorze ans.

c) *Les films de sentiment*. — Dans des milieux artificiels, ils offrent une caricature de la vie réelle, source de déconvenues cruelles pour les adolescents et d'illusions fallacieuses chez les enfants. Le déroulement rapide de l'action fausse le jugement. Les faits se précipitent à une cadence irréaliste et le jeune spectateur, vite habitué, devient impatient, irritable dans son com-

portement. L'adulte, sensé et prudent, peut corriger ces erreurs d'optique. L'enfant ne le peut pas et ne le désire pas. Il aimerait tant que la vie lente et insipide, en vérité, suive le rythme d'un film dynamique...

Pour les rares œuvres cinématographiques, où l'action suit la lente évolution des caractères, il regimbe :

« Je déteste l'homme au chapeau rond » (L..., 10 ans 6 mois).

D'autres lui sont inintelligibles :

« Je déteste *Le Diable au Corps*. »

(On se demande jusqu'où peut aller l'incoscience des parents qui conduisent les enfants voir de tels films.)

d) *Films musicaux*. — Ils sombrent dans l'indifférence :

« J'ai dormi à *La Reine de Broadway...* »

A moins qu'ils ne soient pimentés de burlesque :

« J'aime *Une nuit à l'Opéra...* »

e) *Dessins animés*. — On le croit, généralement, très en faveur auprès des petits. Avant huit ans, il n'offre qu'un intérêt limité.

C'est que sa simplicité n'est qu'apparente. Ce qui fait la joie des adultes : difficulté du travail, perfection du geste, émotion, sentiments rendus avec finesse par des mimiques attendrissantes, transposition sur le plan humain, etc., ne touchent pas les bambins.

Lorsque Blanche-Neige rêve près du puits aux colombes, lorsque maman Dumbo reçoit son fils avec tendresse, malgré les sarcasmes de ses compagnes, ils ne participent pas à l'émotion des « grands ».

Tant de jolies choses, toute la poésie d'un Disney ou d'un Mat Fleischer, qui fixent le geste harmonieux, la mimique qui nous « sensibilise », les laissent indifférents.

Il faut une vraie simplicité, un peu rude.

Un Donald, un Mathurin sont plus accessibles que le Corbeau de Dumbo, donnant confiance à l'éléphant volant à l'aide d'une plume pseudo-magique.

Après onze ans, l'enfant préfère le grand film, plus long, aux extérieurs nombreux et vastes.

3. — Conclusion

En résumé, pour qu'un film puisse plaire aux enfants sans présenter de danger, il faudrait :

1° Une intrigue excessivement simple et sans équivoque;

2° des « mobiles » accessibles;

3° un rire concomitant avec l'action, abondant, tempéré de pauses évitant le surmenage;

4° un mouvement rapide;

5° des extérieurs nombreux et beaux, autant que possible en couleurs;

6° un texte réduit et adapté.

Convenons qu'aucun film ne répond

actuellement à ces exigences. Le danger est si grand au point de vue moral, intellectuel et physiologique qu'il conviendrait de proscrire l'entrée des salles obscures avant quinze ans, comme dans beaucoup de pays.

Des efforts louables

1. — Spectacles inconnus des enfants

Peu d'enfants fréquentent les théâtres. Les salles de comédie ne sont plus fréquentées que par une élite d'adultes.

Seuls les théâtres d'opérettes voient de jeunes spectateurs. Les rares heureux (2 à 3 % jusqu'à 11 ans) s'y sont ennuyés, malgré le luxe de la mise en scène (*Rêve de valse*, *Valses de Vienne*, *Andalousie*), sauf à *Chasseurs d'images*, parce qu'il y avait Fernandel en cow-boy.

e) Le music-hall, plus accessible par sa variété, ferme ses portes par l'élévation constante du prix des places. Il est empreint, malheureusement, de plus de vulgarité que de bonhomie.

2. — Le Guignol

Très en faveur autrefois, il paraît abandonné par les jeunes organisateurs. C'est qu'il exige une technique spéciale et délicate, une certaine philosophie idéaliste de la vie et qu'il paraît plus facile, et surtout plus avantageux à l'amour-propre des adultes, de se produire en comédie, plutôt que d'agiter des marionnettes derrière un théâtre de carton. Les traditions de guignol se transmettent de génération en génération. Les jeunes s'en désintéressent. Et pourtant les enfants sont affirmatifs : de trois à huit ans, Guignol est roi. Il est simple, bon enfant, compréhensible.

Au-dessus de huit ans, ils lui reprochent son irréalité :

« Ce n'est plus pour nous », affirment-ils.

A l'occasion, ils en riront encore, mais n'en feront pas leur spectacle favori.

3. — Le cirque

A part quelques numéros exclusivement techniques : jongleur, prestidigitateur et dressage d'animaux familiers (chiens et singes à l'exclusion des autres qui effraient), le cirque, c'est uniquement les clowns.

Nous avons voulu connaître le sentiment de ces artistes sur « les spectacles pour enfants ». Deux des meilleurs clowns de France — qu'on nous pardonne de taire leur nom — nous ont affirmé :

« Au-dessous de huit ans, nous effrayons les enfants. Communément, les grandes personnes croient que nous sommes faits pour les petits, c'est une erreur. Lorsque nous participons à une fête enfantine, nous

devons changer complètement notre numéro habituel, qui convient surtout aux adultes. Le bambin de six ans a peur du clown blanc, de son unique et gigantesque sourcil, et notre plus grand souci est d'éviter cette peur communicative. Vous ne sauriez croire notre désespoir et notre impuissance quand un gosse, effrayé par une claque ou un pétard, se met à pleurer. Il entraîne avec lui tous les autres qui se retenant. Rien n'est plus décevant ni plus énervant.

« Après huit ans, nous plaisons aux enfants. Mais il faut des choses simples, les faire compter, chanter, crier, qu'ils jouent autant que nous. »

N'est-ce pas là le secret d'un bon spectacle pour enfants : du mouvement, de la couleur, de la musique, de la simplicité et surtout la participation active au numéro ? Voilà ce que préfèrent, et de loin, nos enfants de huit à treize ans.

Pourquoi ? Parce que, seuls, les clowns ont composé pour eux, ont deviné leurs désirs, expérimenté des gags. Ils ont prouvé leur fine intelligence en adaptant leur sketch à l'âge mental de leur public. Ce sont d'excellents pédagogues pénétrés des méthodes actives.

4. — Les fêtes enfantines

Elles se multiplient dans les grandes villes où l'on n'hésite pas à louer des salles immenses de 20 à 30.000 spectateurs. On improvise ainsi, croit-on, des usines à plaisir, propres à la propagande politique ou religieuse. L'enfance sert de champ d'expérience et permet des démonstrations de masse. Ce scandale rejoint celui des « journaux d'enfants », souvent évoqué, jamais réglé.

5. — Les fêtes scolaires

Ces fêtes sont, le plus souvent, conçues comme une illustration animée des résultats scolaires. On y entend une fillette chanter une romance de Dalcroze, un garçon réciter une fable en blémissant sous les luminaires, la chorale interpréter les chœurs du concours de chant ; enfin, chaque enfant ou chaque groupe d'enfants dans leur petit talent de société. Toutes les classes sont mises à contribution : les filles danseront une danse folklorique, les bambins de la Maternelle formeront un orchestre hébété, agitant des grelots ou frappant le triangle et le tambour.

Chaque famille s'extasie de voir son rejeton devenu comédien, on le photographie, on félicite la maîtresse qui court affolée, débordée, mais si heureuse...

Tout ce tintamarre, ces relents de fête foraine sont bien touchants. Ils prouvent, non pas le dévouement des maîtres (mal-

gré l'ingéniosité des costumes, le luxe des décors), mais leur besoin de toucher les familles par leur point sensible : l'amour-propre. Comment amener les parents à l'école, se faire reconnaître et apprécier, sinon par le truchement de ces foires-exposition ?

Quelquefois, on termine par une piécette de ce répertoire écoulé de vaudeville ou de drame fait pour la satisfaction des interprètes, plutôt que celle des enfants.

Les numéros disparates forment un spectacle long, éreintant, fastidieux.

Il y manque l'unité réelle, celle de l'action elle-même, et non pas l'unité factice, réalisée par les speeches d'un compère.

Il convient, pour qu'un spectacle ait une valeur, qu'il soit éducatif. Ce qui ne signifie pas ennuyeux.

C'est certainement se priver d'un excellent moyen d'éducation que de représenter, avec les meilleures intentions du monde, des illustrations de pieux préceptes de morale.

Éducatif ne signifie pas non plus une présentation appuyée de discours explicatifs.

Réussir une fête enfantine est une tâche ingrate, car il faut intéresser et éduquer sans allécher les familles, ni les enfants par la perspective d'une récompense quelconque : nom au programme, jouet, goûter, compte rendu au journal scolaire, etc. La liste en est infinie, tant l'imagination des maîtres est grande.

6. — Les troupes spécialisées

Elles sont nombreuses, tant en France qu'en Angleterre, en Pologne, en U.R.S.S.

Elles se répartissent en trois groupes :

- a) Des adultes jouant pour des enfants ;
- b) enfants et adultes mêlés ;
- c) enfants seuls.

a) Adultes

La plupart du temps, il s'agit de « jeunes » pleins d'enthousiasme. Ils prétendent mieux faire que les enfants-acteurs, assurant que Charlot amuse plus que le Kid et s'appuyant sur des réflexions d'enfant-spectateur : « Les grandes personnes jouent mieux. »

Cela n'est pas sûr. Les grandes personnes jouent avec plus de technique, de trucs, de métier que de spontanéité et de naturel. Elles prétendent, pour leur défense, qu'il faut respecter les conventions du théâtre. Les enfants ne sont pas dupes de ces procédés qui, employés par des amateurs, tournent au ridicule.

Il faudrait tout l'art des grands mimes comme Charlot ou Laurel et Hardy, bien que la transposition de leurs sketches à la scène, soit décevante.

Enfin, il existe une objection majeure,

celle qu'évoque Marcel Pagnol dans ses *Notes sur le Rire*, dont voici un extrait :

« ... Ainsi le grand-papa, volontairement et avec un soin minutieux, piétine sa dignité et déshonore son noble visage en faisant des grimaces de pitre sur le berceau de son petit-fils... Le parrain va jusqu'à se mettre à quatre pattes, il rugit, il aboie, pendant que le tonton imite le chant des petits oiseaux...

« Cette humiliation générale a pour but et pour résultat de faire rire le petit enfant, c'est-à-dire de lui donner une idée de sa supériorité...

« Il est à remarquer que si un tel système d'éducation se prolonge un peu trop, l'enfant aura de sa supériorité une idée très exagérée et deviendra irréparablement intolérable. »

Il est donc imprudent de jeter des adultes en pâture aux enfants.

On nous objectera que les clowns, Charlot..., sont de grandes personnes. En vérité, par leur grimace et leur accoutrement, ils sont devenus des personnages irréels. Le danger est évité.

b) Enfants et adultes mêlés

Ces troupes obtiennent un bon succès commercial. Leur clientèle est composée d'enfants de famille bourgeoise ou de milieu commerçant. Ceux des classes laborieuses sont rejetés par le prix fort élevé des places et par l'éloignement du théâtre de la périphérie populaire.

Pour intéresser ce public, les directeurs de ces troupes prétendent qu'il faut encadrer les enfants acteurs par des adultes professionnels.

Voilà, semble-t-il, une erreur. Elle conduit à la nécessité de choisir une pièce où les enfants-acteurs resteront soumis à leurs parents ou protagonistes adultes.

Dès lors ils ne font plus illusion et leurs aventures ne sont qu'une copie de la vie enfantine réelle.

Ils demeurent des enfants, semblables à ceux qu'ils ont à charge de divertir et qu'ils n'intéressent plus.

En effet, ce n'est pas la présence de deux ou trois prodiges (ou supposés tels) qui impressionne les spectateurs junéviles. Si les adultes s'émerveillent facilement de leurs « tours de force », les enfants-spectateurs ne s'ébaubissent pas du « travail que cela représente ». Peu leur importe l'âge du comédien.

Il est donc inutile d'ajouter des enfants-acteurs aux adultes.

Il est mauvais d'ajouter des adultes aux enfants. Pour s'abaisser à leur mesure, ils apportent, trop souvent, un élément de vulgarité insupportable.

Nous nous souvenons du bûcheron un peu ivre, venu prévenir la maman du Chaperon Rouge de la maladie de la mère-grand. Il donnait de grandes tapes sur les cuisses de la jeune femme (vraisemblablement un vieux « truc » pour déclencher le rire). Certains petits auraient plus facilement pleuré en pensant à leur propre mère.

Le grotesque de cette grand-mère de quarante ans, vêtue d'une chemise de nuit 1900 et courant en scène en compagnie d'un petit chat de six ans pour éviter le méchant loup, frisait l'indécence.

Trop de fois, cette participation d'adultes, cette collaboration inutile cache un besoin de jouer ressenti par le directeur ou ses adjoints. C'est un moyen détourné de « faire quand même du théâtre », de « remonter sur les planches » en oubliant une carrière modeste et difficile due à des dons limités.

c) Enfants seuls

Bien que certains des directeurs dont nous venons de parler assurent péremptoirement que de telles troupes n'existent pas, nous en avons connues de nombreuses.

Elles ont présenté des tentatives intéressantes, bien que leur choix ne soit pas toujours heureux.

Empreintes de préciosité, les œuvres représentées s'inspirent, le plus souvent, des livres de la Comtesse de Ségur, des contes de Grim ou d'Andersen, quand ce n'est pas de Zénaïde Fleuriot.

Éveillés par le cinéma, participant de plus en plus à la vie des adultes, nos enfants ne s'accommodent plus de ces extraits surannés de la bibliothèque rose, fades et un peu niais. Ils désirent plus de réalisme, de virilité et croient qu'on se moque d'eux.

Dernièrement, à Paris, l'échec simultané de deux fées inspirées des *Aventures de Pinocchio* nous prouve également que le théâtre enfantin ne profite pas de la publicité du cinéma, avec lequel il ne saurait rivaliser (même avec une mise en scène somptueuse comme le Châtelet savait en présenter et qu'il a dû abandonner).

Toutes ces adaptations ne peuvent soutenir la comparaison, aucune machinerie ne remplacera l'extérieur en couleur ou le truquage de « l'homme invisible ».

C'est courir le risque de perdre une bonne influence sur les enfants et les écarter d'un genre qui, traité avec moins d'ambition, mais plus d'à-propos, peut devenir le spectacle-type leur convenant.

R. ABRAHAM.

(A suivre.)

LIBRES DISCUSSIONS

Sur une lettre...

Un autre son de cloche

« Si le mouvement d'éducation nouvelle n'a pas encore, en France, la profondeur qu'il pourrait atteindre, c'est en grande partie la faute des inspecteurs primaires. »

Cette conclusion, à laquelle M^{lle} Vincent arrive après ses méditations automnales, me rappelle cette antienne que nous connaissons bien et qui résume en deux points le jugement des parents sur le travail de leurs enfants : « Si l'élève réussit, c'est parce qu'il est intelligent. S'il échoue, c'est par la faute du maître. » De même, si les méthodes actives s'étendent, c'est grâce aux instituteurs; si elles rétrogradent, la faute en incombe aux inspecteurs primaires.

Je demande appel et nouvelle enquête. Le dossier, constitué par quelques dépositions d'une des parties, est trop mince. Des citations contraires pourraient lui être opposées en grand nombre : « M. l'Inspecteur, vous me vantez la méthode globale. Mais, depuis quinze ans, je reçois des élèves de six ans, venus de la maternelle, qui emploie cette méthode et, depuis quinze ans, je constate qu'ils n'ont rien appris. — M. l'Inspecteur, je suis allé faire un stage d'éducation nouvelle dans la classe de M^{me} X. et je suis revenu dégoûté à jamais de ladite éducation. » Témoignages contradictoires, inconsciemment partiels peuvent être et que nous ne retiendrons pas. Regardons seulement, en cette affaire, l'attitude de l'inspecteur et celle des instituteurs.

Or, voici des chiffres qui fixeront péremptoirement les responsabilités, si responsabilités il y a : dans une carrière déjà longue, j'ai vu près d'un millier d'instituteurs. Je n'en ai pas trouvé vingt pour employer spontanément les méthodes nouvelles, mais j'en ai trouvé plus de huit cents pour plaider la cause des anciennes. Cette statistique est-elle suffisamment éloquente ?

A la vérité, ce qu'on peut reprocher à l'inspecteur, ce n'est pas de s'opposer aux méthodes nouvelles — je n'en connais pas un qui ne s'incline devant le résultat lorsqu'il est bon — mais de ne pas se faire l'apôtre de ces méthodes. La preuve, dit-on,

c'est que là où le chef se fait prosélyte, ces méthodes gagnent du terrain. C'est possible. Mais on remarque que, dès son départ, « toute cette agitation cesse ». Je doute pourtant que le nouveau chef condamne ce que son collègue a prôné. S'il lui suffit de rendre la liberté à chacun pour faire avorter cette « renaissance de la pensée », peut-on lui imputer ce retour à l'ignorance ? Quant à moi, si les méthodes nouvelles ont besoin, pour s'étendre, de mes impératifs plus ou moins exprimés, je préfère, malgré la sympathie que j'ai pour elles, laisser à d'autres pays le soin de les faire triompher. Sommes-nous en république, oui ou non ? dirait Gavroche.

La réponse ne fait pas de doute. Dans ces conditions, l'inspecteur primaire ne peut, sans mériter le reproche d'avoir une marotte qu'il est politique de flatter, s'engager d'une façon exclusive en faveur d'une méthode. Il ne le doit pas tant qu'il sera prouvé qu'il peut y avoir plusieurs chemins pour aller à Rome; il ne le doit pas surtout s'il est partisan des méthodes nouvelles dont le principe même est le respect de la liberté et de l'initiative. Peut-il se permettre de conseiller une méthode de liberté avec une insistance où chacun — à tort ou à raison — sentirait une pression ? Force lui est donc de se montrer éclectique pour être respectueux de cette liberté, compréhensif des différences individuelles et juste envers tous ses subordonnés.

Car enfin les nombreux maîtres qui se font les avocats des méthodes anciennes ne manquent pas tous de conscience ou de bon sens. Ils savent défendre leur technique par des arguments théoriques dont on ne peut faire fi et par des résultats plus probants encore. Certes, dans une conférence ou dans un article de revue, il est facile de faire la caricature d'une classe fossile pour dresser, en face d'elle, son antithèse triomphante. Mais, dans les classes réelles, les caractères sont moins marqués. Le bon et le médiocre s'y enchevêtrent derrière les mêmes principes et résultent, souvent, de tours de main plus ou moins heureux et

non de principes radicalement faux. Affaire d'adresse, plus que de doctrine. Il est donc difficile de rejeter en bloc la technique employée pour en prescrire une autre, encore assez mal définie dans le détail de son application. C'est d'autant plus difficile que, jusqu'alors, les meilleurs des maîtres sont moins jeunes et appartiennent, par conséquent, à une école pédagogique plus ancienne. Peut-on leur dire qu'ils ont erré pendant vingt-cinq ans et qu'il leur faut, de toute urgence, abandonner l'outil qu'ils ont mis au point pendant toute une carrière ? L'inspecteur ne peut que les féliciter des résultats obtenus. Mais, alors, il admet que ce qui compte ce n'est pas la méthode, mais le résultat et, ainsi, il se montre éclectique.

Il l'est par justice, il l'est aussi par prudence. Il évite d'engager dans la voie nouvelle certains maîtres dont l'âge s'oppose à de nouveaux apprentissages ou qui ne sont que... disons moyennement doués. Ceux-ci « s'en tirent » à peu près par les procédés habituels, jusques et y compris ceux qu'ils ont vu employer lorsqu'ils étaient élèves et qui furent, tout au long de leur carrière, leur véritable guide. Mais le chef ne commettra pas l'imprudence de les obliger, par des conseils pressants, à prendre une nouvelle méthode dont la technique se cherche encore, ce qui fait sa richesse, mais aussi sa faiblesse et sa difficulté.

**

Que peut donc faire l'inspecteur primaire ? Sans se laisser émouvoir par des arguments acceptés sans inventaire et qui veulent justifier par le machinisme et la bombe atomique la façon d'enseigner la lecture — comme si elle était indépendante d'eux — l'inspecteur primaire fait remarquer, en y mettant l'accent d'une conviction profonde, que toutes les techniques humaines évoluent et se perfectionnent et qu'il est nécessaire, pour être un bon instituteur, de reviser chaque jour les bases de sa pédagogie. Commis voyageur en cette matière, il se fait un devoir de publier les procédés et les bons résultats obtenus par quelques-uns qui « vont de l'avant » et de marquer sa sympathique indulgence à ceux qui ont été malheureux dans leurs innovations. Mais son indulgence et son estime sont dues aussi à ceux qui restent de bonne foi dans les chemins battus. Il ne peut donc être l'apôtre qu'on voudrait faire de lui. S'il pêche, selon les purs, ce n'est pas par action, mais par omission. Une omission volontaire, justifiée et qui l'honore.

**

Donc, l'inspecteur primaire plaide inno-

cent. Mais il se refuse à rejeter toute l'accusation sur ses collaborateurs. Certes, il sait, mieux que quiconque, la part de routine et d'apathie coupables qui inspire la conservation de certains procédés auxquels il donne énergiquement la chasse. Mais son devoir de juger chacun équitablement le pousse à chercher ailleurs que dans les hommes en présence l'explication demandée. Car s'il y a les instituteurs et les inspecteurs de ce siècle, il y a aussi ceux du siècle passé, et les institutions qu'ils ont établies, et les succès qu'ils ont obtenus et qui pèsent sur notre choix.

Depuis plus de soixante ans, la France a édifié une école publique dont l'étranger s'est maintes fois inspiré et qui a donné, personne ne le conteste, de bons résultats. Mais, précisément, cette avance la gêne maintenant que se présentent de nouvelles formules pédagogiques. La table n'est pas rase, comme celle sur laquelle les républicains espagnols ont essayé de bâtir avec une ardeur de néophytes méditerranéens; il faut compter avec le passé, il faut compter avec les morts dont l'œuvre, qui mérite considération et respect, nous résiste.

Il faut compter aussi les qualités foncières de notre race. La prudence — parfois excessive, je le concède —, le sens de la mesure, l'esprit critique surtout font que, chez nous, rien ne se fait très vite, mais rien n'est immobile et rien n'est franchement mauvais. Cette fameuse méthode traditionnelle, dont on décrit complaisamment les procédés grotesques, ne se trouve nulle part. Peu à peu, elle s'est transformée, sans idée préconçue peut-être, sous la seule action d'une critique de bon sens. Peu à peu, elle s'est pénétrée de courants nouveaux, venus de pionniers auxquels va notre reconnaissance, de sorte que ses progrès mêmes s'opposent à son abandon. Elle évolue sans cesse et, par conséquent, est bien capable de faire une révolution complète, en y mettant le temps. Voyez le chemin qu'elle a parcouru, dans l'apprentissage de la lecture, depuis les prédécesseurs de J.-B. de la Salle : cela vous donnera confiance pour l'avenir.

**

Non, les inspecteurs primaires ne sont pas des empêcheurs-de-danser-en-rond devant le temple de la pédagogie nouvelle. Mais ils se refusent à mener la danse et à y entraîner de force les vieillards et les boiteux. Est-ce à dire qu'ils aient moins « la foi » que leurs collègues de Belgique ? Je ne le crois pas. Mais leur réserve s'explique par leur rôle qui, chez nous, est plus étendu que là-bas. (Voyez comment sont nommés les instituteurs belges, étroitement subur-

donnés aux municipalités et aux partis.) Pour cette raison, les inspecteurs français ne peuvent se contenter d'être des directeurs pédagogiques imbus d'une certaine méthode; mais, étant juges, ils se doivent d'accepter diverses méthodes et d'accorder à tous les maîtres l'estime que méritent leur conscience et leurs efforts.

Ces maîtres en abusent peut-être, les bougres. Mais, osez-vous le reprocher à l'inspecteur primaire qui les respecte trop

pour leur imposer ses préférences personnelles ? Laissez-le donc juge et non apôtre. Car, dans le combat qui oppose les Anciens et les Modernes, il faut bien quelqu'un pour exciter les combattants et pour compter les points.

JEAN PETIT,
Inspecteur primaire.

L'inspecteur primaire et les méthodes nouvelles

L'article de Lisette Vincent, « A propos d'une lettre », me paraît appeler une mise au point que je voudrais plus complète, mais que faute de temps (nous ne sommes plus au temps des vacances propice à la méditation) je ne puis qu'esquisser.

Je rends hommage à la franchise de l'auteur et je suis persuadé de sa sincérité, mais la phrase : « Si le mouvement d'éducation nouvelle n'a pas encore en France la profondeur qu'il pourrait atteindre, c'est en grande partie la faute des inspecteurs primaires », appelle de sérieuses réserves.

Sans doute, il serait facile aux inspecteurs primaires de rejeter la faute soit sur l'instituteur, infidèle exécutant, soit sur l'organisation pédagogique elle-même et sur les promoteurs de cette organisation; ce serait injuste et au surplus cela ne donnerait qu'une vue étroite sur la question. Il m'a paru stupéfiant que dans une circonscription on donne à recopier des cahiers où toutes les leçons sont indiquées et dans lesquels sont pris les sujets du C.E.P. Je pense qu'une information moins hâtive permettrait de voir qu'il s'agit sans doute d'autre chose. Gardons-nous des conclusions hâtives et cherchons plutôt d'abord à bien pénétrer les intentions de celui qui dirige le sens de ses prescriptions avant de foncer sur l'obstacle et de condamner sans appel. Si les inspecteurs primaires jugeaient leurs instituteurs avec la même précipitation que ceux-ci ont jugé ces trop fameux cahiers, c'est alors que le personnel aurait à se plaindre.

D'autres, aux dires de L. Vincent, invoquent le C.E.P. Je suis le premier à reconnaître que dans leur forme actuelle les examens ne sont pas parfaits, mais j'ai bien peur que nous ne soyons pas assez évolués pour les supprimer encore; au surplus les méthodes nouvelles utilisées avec intelli-

gence permettent aux élèves d'affronter avec autant de chances de succès qu'autrefois les examens. Sans doute a-t-on vu des élèves échouer et leurs maîtres déclarer : « C'est parce que j'ai utilisé les méthodes nouvelles. » Je crois plutôt qu'ils auraient dû dire : « C'est parce que j'ai utilisé inconsidérément et sans m'y être préparé les méthodes nouvelles. » Je sais bien qu'il est difficile à chacun de battre sa coulpe et commencer par s'accuser soi-même avant de s'en prendre à l'univers, mais c'est une chose qui s'apprend et permet d'atteindre à l'objectivité qui manque si souvent dans les controverses.

Les raisons données par quelques-uns (pourquoi en tirer une conclusion générale) ne serviraient-elles pas de paravent commode à un renoncement prématuré ? Mais laissons cela. Aujourd'hui, je voudrais réhabiliter l'inspecteur-fossile accusé d'entraver le progrès ou du moins de ne pas le favoriser. Je pourrais citer, après L. Vincent, les régions où le chef a pris la chose à cœur et où tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes pédagogiques nouveaux, mais ce serait un vain argument. Je citerai aussi pour mémoire telle circonscription où le chef mit en train une expérience d'enseignement individualisé du calcul. Sur 280 maîtres, 24 seulement la tentèrent (le chef respectueux des individualités l'avait recommandée chaudement, non imposée). Un compte rendu fut rédigé, donnant toutes les précisions nécessaires à ceux qui voudraient essayer à leur tour. Ce compte rendu devait être édité, mais 90 instituteurs seulement le demandèrent et il fallut y renoncer.

Dans la même circonscription, la correspondance inter-scolaire fut préconisée, l'inspecteur primaire s'efforçant même de trouver des correspondants dans d'autres départe-

tements; quelques classes seulement s'y prêtèrent. Le texte libre a été préconisé, et cependant beaucoup hésitent encore; d'autres tentatives nouvelles rencontrent aussi des timorés, des hésitants; aussi le pauvre chef a-t-il l'impression de porter sa circonscription à bout de bras. Je me garderai bien de généraliser, mais ne suis-je pas en droit de penser que parfois ce sont les instituteurs eux-mêmes dont le traditionalisme freine le mouvement en avant. Citerai-je aussi le cas de cette très jeune institutrice qui fait la classe comme on la lui a faite (méthode 1880), malgré son passage dans une école normale résolument acquise aux méthodes nouvelles ?

Les causes du péténement sont multiples et ne tiennent pas à l'indifférence ou l'hostilité des chefs.

Il y a d'abord la routine, la sclérose de l'esprit qui sévit aussi bien chez les instituteurs que chez les inspecteurs primaires. Il est pénible à un certain âge (et à ce sujet des jeunes de vingt ans en ont cinquante) de changer ses méthodes, de réviser non seulement ses procédés, mais ses formes de pensée, son attitude d'esprit. Les stages, les conférences n'y feront pas grand'chose. Il faudrait prévoir pour le personnel enseignant de véritables périodes d'instruction; chacun irait faire, ses vingt-huit jours à l'École normale, se retremperait dans le bain de jouvence et confronterait ses idées avec les idées nouvelles.

Il faudrait aussi faire l'éducation du milieu, et il faut du courage, de la foi, de la persévérance. Il m'est arrivé quelquefois de défendre un maître attaqué par les parents parce que justement ses méthodes nouvelles choquaient leur esprit routinier. Toute nouveauté met longtemps à pénétrer dans les mœurs, surtout dans le domaine de l'esprit (car pour ce qui est de la mode!) et sans doute les méthodes nouvelles mettront-elles longtemps à pénétrer l'immense corps de l'enseignement, puis la masse des parents.

Je sais bien, beaucoup de maîtres sentent confusément le besoin d'un renouvellement, d'une adaptation à des situations nouvelles, mais ils hésitent à quitter brusquement des méthodes qui leur ont donné des résultats. Qui les en blâmera ? D'autant plus que les plus évolués sentent bien qu'il ne suffit pas d'adopter des procédés nouveaux, des recettes particulières, mais un esprit nouveau, une conception de base nouvelle qui cherche encore sa définition exacte. Cette poussière de procédés essayés çà et là a besoin de se transformer en un corps harmonieux, et sans doute y arriverons-nous, mais la période de maturation n'est pas encore passée et les impatients doivent en tenir compte. D'autre part, des expériences hâtives, mal préparées, ont pu

aboutir à des échecs, on a cru à la panacée et le découragement a suivi : c'est la rançon du progrès que les nouveautés rencontrent non seulement des détracteurs, mais aussi des zéloteurs maladroits qui dépassent le but et manquent la cible.

Je ne parle pas des obstacles matériels, encore qu'ils soient grands : on peut les surmonter. Les examens aussi devraient être adaptés aux conditions nouvelles, devenir des examens de culture, non d'acquisitions; or je crois que le corps des inspecteurs primaires n'est que rarement (pour ne pas dire jamais) consulté sur les modifications à y apporter.

Il n'y a pas méfiance ou indifférence des inspecteurs primaires ou des inspecteurs d'Académie à l'égard des méthodes nouvelles, il y a le souci légitime de responsables qui veulent s'engager résolument dans la voie du progrès, mais cherchent à éviter les erreurs préjudiciables au progrès lui-même. Sans doute n'a-t-on jamais entendu parler des congrès pédagogiques annuels des inspecteurs primaires; mais a-t-on facilité ces congrès ?

On demande beaucoup à chaque inspecteur primaire; il est souvent accablé par des besoins secondaires : enquêtes administratives, statistiques, réponses à des questions multiples, tournées harassantes à bicyclette, et cependant tous les inspecteurs primaires que je connais s'intéressent très vivement au progrès, trouvent le temps de lire les revues, de poursuivre leur culture, d'organiser des foyers de culture, et ceci représente pour eux un très gros effort. Qu'on ne les accuse pas d'indifférence, qu'on ne les accuse pas de méfiance non plus. Ils savent que pour rénover l'enseignement il faut du temps et de la patience; ils savent que beaucoup d'instituteurs sont encore mal préparés, ont besoin, pour se lancer avec fruit dans les méthodes nouvelles, de compléter leurs connaissances en psychologie infantile, en pédagogie (1) et ils sont prudents. Qui les en blâmerait ?

Il y aurait encore à parler de la méthode active et des méthodes actives, de l'esprit nouveau qui doit souffler sur le monde enseignant, de ce changement de point de vue sur l'attitude magistrale; là est le centre du problème plus que dans l'adoption plus ou moins éclairée, plus ou moins rapide de techniques, excellentes certes, mais qui demandent à être maniées adroitement.

Ce problème nous entraînerait plus loin; pour aujourd'hui, je me bornerai à conclure : sans doute l'influence des inspecteurs primaires peut être décisive dans un

(1) Voir l'article de M. Gallichet dans le *Journal des Instituteurs et Institutrices*, n° 11 du 21 février 1948.

mouvement pédagogique et je suis sûr qu'ils ne se déroberont point à la tâche, mais aidez-les vous-mêmes, faites-leur confiance, prenez conscience des réalités auxquelles ils se heurtent; croyez que le chef d'orchestre n'est ni méfiant ni indifférent,

mais au contraire largement et humainement compréhensif et ne tirez pas sur lui.

H.-C. JANOD,
Inspecteur primaire.

A propos d'une lettre... une autre lettre

(Réponse à l'article de Lisette Vincent, *Méthodes Actives*, n° 3, décembre 1947.)

Votre lettre, qui a le mérite de poser — clairement et brutalement — une question, m'a inspiré un certain nombre de remarques que je communique simplement.

Je commence par la fin : vous soulevez la question de l'efficacité des conférences pédagogiques, si j'ai bien compris. Évidemment, ce n'est pas dans une séance qui dure au maximum deux heures qu'il est possible de traiter un sujet de l'ampleur de celui qui nous occupe. Si ces conférences ont permis de faire le point sur ce qui est pratiqué dans nos écoles, elles n'ont pas permis, pour autant, de mettre les instituteurs en mesure d'appliquer tout de suite les méthodes actives dans leurs classes. Bien mieux, l'essentiel est parfois perdu de vue, masqué qu'il est par la recherche du « procédé »... j'allais écrire de « la recette de cuisine ». Or, il faut bien le dire, la plupart des instituteurs nous demandent des renseignements précis et ne voient pas que la première et l'essentielle réforme à opérer doit se faire en eux-mêmes. Ce n'est que par un contact répété avec eux, ce n'est aussi que par l'exemple de quelques « mordus » (et j'en ai heureusement dans divers villages de ma circonscription) que l'on arrivera à leur donner la note juste. Il faut qu'ils sachent (et vous devriez le répéter à chacune des premières pages de votre revue) que ce n'est pas par exemple en achetant du matériel (imprimerie, fiches, etc.), et en laissant ce matériel se couvrir de poussière dans un coin de la classe, qu'ils arriveront à transformer leur école. C'est en prenant conscience de la vie propre de l'enfant, de ses possibilités et de ses besoins qu'ils arriveront à acquérir cet esprit

et cette flamme « éducation nouvelle ». Or je ne suis pas sûr qu'ils soient bien pénétrés de cette idée... et ce n'est pas en une seule séance qu'on peut obtenir des résultats positifs dans ce domaine.

Je reconnais que nombre de mes collègues ne paraissent pas enthousiastes dans ce domaine et je voudrais analyser les causes de cet état d'esprit.

Il ne faut pas perdre de vue qu'un inspecteur primaire a la responsabilité de la bonne marche de l'enseignement dans sa circonscription; il a affaire à un personnel consciencieux, dévoué même et compétent, mais qui ne possède pas toujours, dans le domaine psychologique, les connaissances suffisantes pour se faire une idée nette du but à atteindre. C'est qu'en effet la formation de ce personnel s'est opérée — dans la majorité des cas — sous le signe de ce qu'il est convenu d'appeler la « pédagogie traditionnelle ». Et puis, il y a tout un appareil administratif et académique qui, lorsqu'on l'examine superficiellement, semble limiter et brider les initiatives. Les programmes sont là qu'il faut parcourir; les horaires imposent des calculs nécessaires et parfois compliqués au débutant qui met au point son emploi du temps; enfin l'ombre des « examens » se dresse, en permanence, menaçante pour nos maîtres. Le « certificat » a toujours conservé son prestige dans nos coins de France, et les conditions matérielles dans lesquelles se déroule cet examen amènent parfois les examinateurs à poser des questions qui font une part belle aux mécanismes et à la mémoire. Les instituteurs eux-mêmes, par l'intermédiaire de leurs représentants aux divers conseils, nous harcèlent de demandes de « programmes limitatifs » afin de pouvoir opérer plus facilement le « bachotage ». Il faut ajouter,

pour être juste, que la concurrence acharnée et souvent déloyale que leur font les établissements privés les encourage dans cette voie, et les fait hésiter devant une transformation trop radicale de leur façon de faire.

Ces règlements et ces programmes sont *nécessaires* pour des maîtres moyens ou médiocres : ils leur servent, si j'ose m'exprimer ainsi, de « garde-fous ». Un inspecteur primaire est aux prises avec des réalités qui se manifestent à lui de diverses façons et il est bien obligé d'en tenir compte. C'est ce qui fait qu'il est amené parfois à exiger un minimum au-dessous duquel il faut réagir : je précise tout de suite qu'il s'agit de cas RARES, mais ces cas existent, et je sais, dans mon service, des gens incapables de tirer parti, de but en blanc, des méthodes d'éducation nouvelle : ils tomberaient rapidement dans un dogmatisme et un mécanisme plus néfastes peut-être que ceux qu'il nous est donné de constater. Pour ma circonscription il n'y a aucun doute : ce sont les maîtres les plus éclairés, les plus consciencieux, les plus scrupuleux (ils se posent des *problèmes* et c'est beaucoup !) qui s'engagent dans le dur chemin du renouveau pédagogique avec une ardeur telle qu'ils y laissent parfois leur santé... Ajoutez à cela que le personnel placé sous les ordres d'un inspecteur primaire est nécessairement dispersé dans les huit ou neuf cantons que comporte une circonscription normale : il n'est donc pas en permanence sous son contrôle et ne peut, de ce fait,

recevoir les suggestions nécessaires fréquemment.

Je suis d'autant plus libre de vous écrire ainsi que j'ai eu le bonheur de voir naître des classes d'essai en assez grand nombre (10 à 12) dans ma circonscription; j'ai même eu la bonne fortune d'en présenter plusieurs aux normaliens et normaliennes de mon département, grâce à la compréhension du directeur de l'école normale et de la directrice. Je pense que ce n'est pas par une série « d'oukases » que *notre* mouvement grandira et touchera le plus grand nombre : c'est plutôt par les enthousiasmes qu'il suscitera, les exemples qu'il présentera que le souffle nouveau pénétrera dans les plus traditionnelles de nos écoles.

Dire, dans ces conditions, que « si le mouvement d'éducation nouvelle n'a pas encore en France la profondeur qu'il pourrait atteindre, c'est en grande partie la faute des inspecteurs primaires », c'est aller bien vite en besogne. Cela me fait penser à cette affirmation souvent entendue par nos temps de crise « que s'il n'y a pas de pain, d'essence, etc., en France, c'est la faute du gouvernement. Il convient de tenir compte des réalités, en l'occurrence, des conditions dans lesquelles se débat notre école en France, et c'est sans doute parce que les inspecteurs primaires sont aux prises avec ces conditions difficiles qu'ils agissent avec prudence et circonspection ».

Nous avons reçu d'autres réponses à l'article de M^{me} Vincent : nous les publierons prochainement.

PROPOS DE L'INSPECTEUR EN TOURNÉE

Quelle belle fête, tout de même !

Pour se reposer de ses tournées, l'inspecteur va souvent, le dimanche *honorer de sa présence* quelque fête scolaire. Personnellement, il aurait plutôt une secrète prédilection pour des plaisirs plus champêtres, en été surtout, mais il faut bien satisfaire une assemblée heureuse de déranger une personnalité officielle — ô combien ! — et prouver par une petite contrainte imposée à ses goûts qu'on estime les efforts des organisateurs qui, eux, ont longtemps peiné pour mettre un spectacle sur pied au prix de mille prouesses.

Ce n'est pas que la pédagogie active trouve toujours son compte dans ces manifestations où, cependant, les enfants sont acteurs. Car il ne suffit pas d'agir, encore faut-il avoir choisi le but de son action et satisfaire quelque besoin ou suivre quelque intérêt. Dans la fête scolaire, l'enfant n'est qu'un moyen dont on se sert, et c'est là qu'éclate le désaccord qui rend si malheureux l'Inspecteur en tournée du dimanche.

Voici que danse une charmante fillette de cinq ans, munie pour la circonstance d'une *indéfrisable*, ornée de rubans gracieux, vêtue si (l'on peut ainsi s'exprimer) d'un classique tutu de fraîche mousseline, raide d'empois, bien plissé en auréole au-dessus de membres encore potelés de bébé. La petite a une aisance remarquable, elle joue et danse avec grâce, visiblement détachée de l'exercice lui-même, cent fois répété au préalable, et tout absorbée à regarder l'assistance. Elle cherche des yeux les siens, venus au grand complet pour jouir de son triomphe, elle quête dans la salle les regards admiratifs.

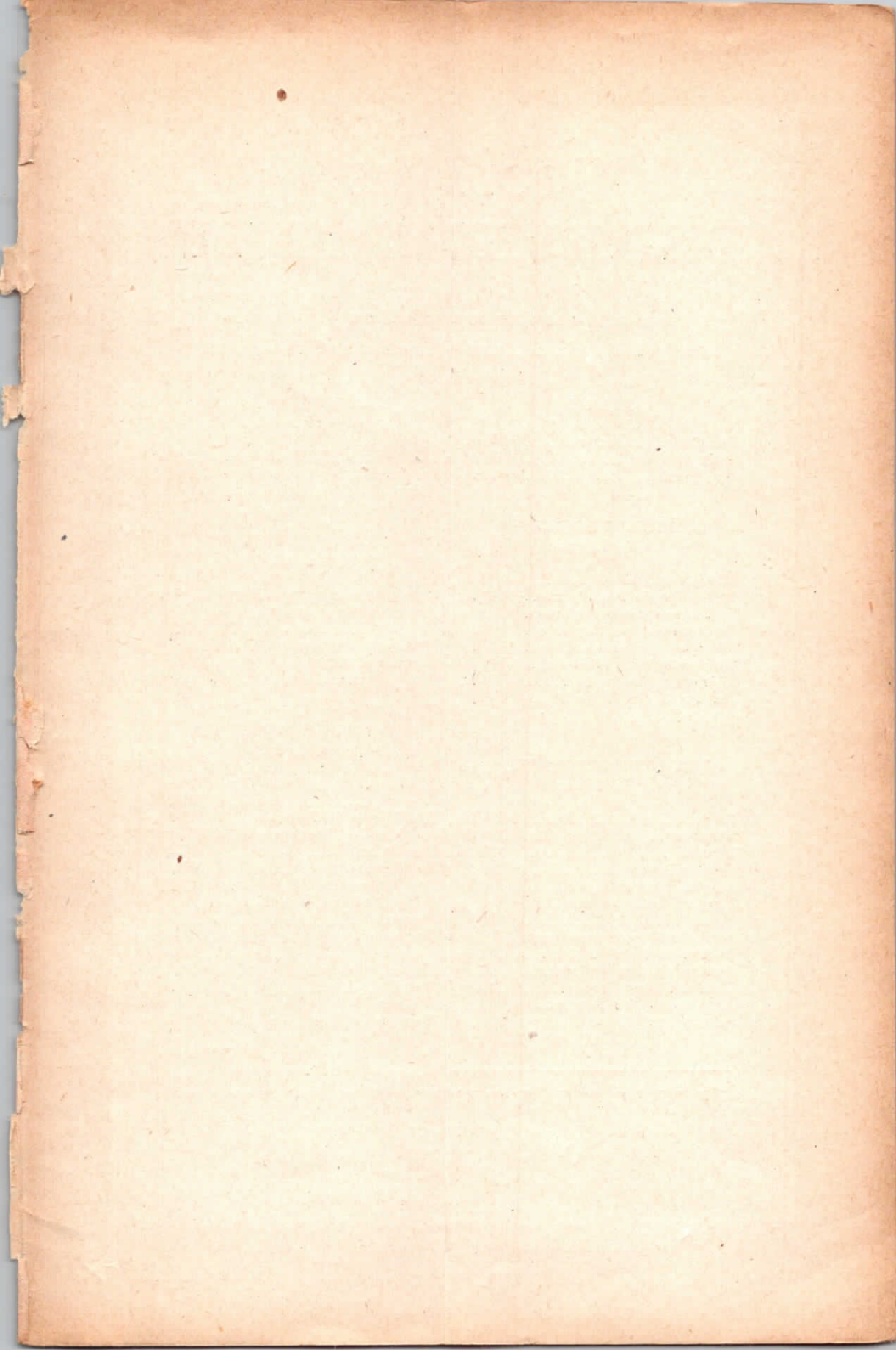
Ce n'est pas bien grave, mais on peut regretter que l'adulte, se servant des enfants pour son propre plaisir, les livre si jeunes au cabotinage.

Après quelques exploits du même genre, très réussis, copieusement applaudis et même bissés, venait le morceau de résistance. C'était, comme souvent, une pièce écrite par quelque génie méconnu, dont le

texte n'avait d'ailleurs pas la moindre importance, mais qui permettrait un grand luxe de costumes, de décors et d'accessoires. Beaucoup trop, à vrai dire, car il fallut une bonne demi-heure pour organiser le plateau, hisser sur la scène des meubles lourds et encombrants, implanter quelque décor branlant et descendre un fond de panneau récalcitrant. Mais les spectateurs oublièrent vite leur impatience et l'attente trop prolongée, et saluèrent la pièce d'applaudissements, aussi unanimes que conventionnels ; ils avaient vu leur enfant costumé sur la scène, l'avaient montré avec orgueil à la famille et aux invités réunis, s'étaient pour une fois sentis fiers de leur progéniture. Ils ne pouvaient plus rien reprocher à la pièce dont la platitude banale et l'indigent langage n'avaient aucune importance pour eux.

L'inspecteur songeait, avec un peu de tristesse, au temps qu'on avait passé à apprendre ces rôles, aux mémoires chargées de ces insipides tirades, aux efforts dépensés par les maîtres pour réaliser costumes et décors, réunir les accessoires et mettre en scène la pièce ; il pensait à la joie des parents, à celle des enfants, aussi, qui n'était que la joie de se montrer, de jouer quelque chose, de se costumer ; il revoyait les enfants qui répétaient mécaniquement des gestes appris que rien d'eux-mêmes n'avait enrichi...

Mais, comme il méditait ainsi, on vint le tirer de sa rêverie : c'était son tour... Il monta donc sur la scène, et, allègrement, distribua les compliments, s'extasia sur la grâce de la jeune danseuse, loua fort le monologue comique du garçonnet, les voix harmonieuses des fillettes et les mérites d'une pièce réussie qui avait permis de réunir une si heureuse collection de costumes dans un décor si charmant... Et il parlait d'un air convaincu et avec l'accent de la sincérité, car, n'est-ce pas, il ne faut faire de peine à personne et être poli quand on est invité.



POUR LES DISTRIBUTIONS DE PRIX

vous trouverez dans nos collections « Jeunesse »
un grand choix de livres pour enfants et adolescents

ALBUMS

Les Cinq Frères chinois.....	100 fr.
Trois et Trois.....	60 fr.
Les Souris.....	52 fr.

COLLECTION MARJOLAINE

(8 à 12 ans)

L'Escabeau volant.....	140 fr.
Isabelle et la Porte jaune.....	140 fr.
La Maison petits bonheurs.....	140 fr.
La Mère Grimuzot raconte.....	140 fr.
Mipe, ses Amis et ses Bêtes.....	140 fr.
On demande une Maman.....	140 fr.
Thérèse et le Jardin.....	140 fr.
Au Bout du Métro (nou- veauté).	

COLLECTION PRIMEVERE

(11 à 15 ans)

Alègre.....	130 fr.
L'Auberge de la Belle Etoile.....	130 fr.
Bricolin.....	130 fr.
Claque-Patins.....	130 fr.
L'Imagier de la Reine.....	130 fr.
Meg et Mamie dans la Tour- mente.....	130 fr.
La Petite Fille de nulle part.....	130 fr.
Pierrot la Veine.....	130 fr.
Quatre du Cours Moyen.....	130 fr.
Rossignol des Neiges.....	130 fr.
Bonheur des Pomponnet (nouveau).	

HEURES ENCHANTEES

(contes)

Etoile d'or et Oreille d'Ane.....	180 fr.
Le Marchand de Sable atten- dra.....	180 fr.

BIOGRAPHIES

(à partir de 13 ans)

Quelques Français : Hom- mes de Sciences et d'Ac- tion.....	130 fr.
Quelques Français : Ecri- vains et Artistes.....	130 fr.
Une Enfance. Cartonné.....	150 fr.

LA JOIE DE CONNAITRE

(documentaire, à partir de 13 ans)

Alphabet de la Forêt. Car- tonné.....	200 fr.
Au Village de France.....	200 fr.
Derrière les Barricades.....	160 fr.
Les Enfants.....	200 fr.
Les Esquimaux.....	200 fr.
Les Maisons des Hommes.....	200 fr.
Le petit Peuple des Ruis- seaux.....	200 fr.
Le percement de l'Isthme de Suez.....	160 fr.
Notre Corps, cette Merveille.....	200 fr.
Vers l'inconnu.....	200 fr.
Vie des Bêtes sauvages.....	200 fr.
Voyage à travers les Mots.....	200 fr.

EDITIONS BOURRELIER ET C^{IE}

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