

29
CENTRE
D'ÉTUDES
PÉDAGOGIQUES

MÉTHODES ACTIVES

F. J. BERTIER

ÉDITIONS BOURRELIER - PARIS

REVUE MENSUELLE

5^e ANNÉE

MAI

N° 8

1950

POUR COMPRENDRE LES ENFANTS

EUX ET NOUS

Même pour ses proches, pour ceux qui, sans cesse, le regardent vivre, l'enfant reste toujours un inconnu aux cents visages et, dans le mouvement divers et changeant de sa personnalité, chacun de nous n'aperçoit que des images bien limitées.

Dans le compte-rendu si pittoresque de ses visites aux écoles des petits enfants américains (1) Madame Brulé évoque cette cage au minuscule hublot, attenante aux salles de classes, d'où l'on peut observer l'enfant sans être vu. « *Il n'est pas rare, ajoute-t-elle, qu'une maman vienne passer une heure à contempler son enfant et découvre ainsi des aspects nouveaux d'un personnage qu'elle croit bien connaître.* »...

Dans le film rapide de ses attitudes, de ses acceptations ou de ses révoltes, l'enfant ne réserve à sa mère qu'un nombre très restreint d'images ; pour elle, il atténue ses réactions, modèle ses contenance, car il subit l'emprise d'une intense tonalité affective dont il est inconsciemment esclave. Des rites, quasi religieux, dirigent son comportement familial, une tradition sentimentale s'ébauche dès les premiers échanges, l'enfant s'habituant à rendre selon les dons qu'il reçoit de son entourage. Dans une grande mesure, sa liberté se trouve ainsi limitée et nous pouvons nous demander jusqu'à quel point il freine à cause de nous la spontanéité des consentements et des oppositions.

Si les surprises de la cage d'où l'on voit tout avec les privilèges de l'absence ne m'ont pas été permises, il m'est arrivé pourtant d'entrevoir cette vie personnelle de mes fils alors qu'ils se sentent affranchis des lois du « Cercle de famille ». La protection des cloisons de leur chambre n'empêche pas l'écho audace de leur vérité de venir jusqu'à moi, mais pour eux elle suffit à dresser cette frontière derrière laquelle on jette le masque, on change de climat et l'on arbore fièrement son âme véritable. Finies les compromissions, les concessions, les tours de souplesse pour suivre les subtilités de la « carte du Tendre » tacitement acceptée pour les relations en famille... Je surprends les bagarres qui ne sont pas de mise en ma présence... Une dynamique vitalité éclate brusquement, alternant dans un rythme précipité de fougueuses passions... Si près d'eux mais si fermement rejetée, laissée pour compte à la douane de leur pays de vérité, je m'émerveille que, de la petite graine germée près de mon cœur, monte cet arbre vigoureux que je ne reconnais pas...

**

L'école et les contacts avec les camarades offrent à l'enfant de vastes possibilités de se libérer plus encore dans l'affirmation de lui-même. Il aborde ce milieu humain élargi avec un état d'esprit plus léger que celui dont l'oppressent les liens familiaux. Les complexes affectifs, enracinés dans le psychisme dès la prime enfance, ont leur domaine d'élection dans les sentiments pour les proches, alors que jeux et travail avec les étrangers déclenchent tout un cycle de réactions libératrices qui arrachent l'enfant aux douces contraintes du foyer et lui font franchir le passage vers le don joyeux de sa richesse personnelle.

Le Maître représente tout d'abord pour l'enfant un spécimen d'adulte qu'il affronte avec les dispositions affectives élaborées avec son père ou sa

(1) Voir *L'École Maternelle française*, nos 1, 2, 3 (Octobre à décembre 1949), articles de Mme Brulé.

mère : il le craint, il le respecte, il l'aime, il l'écoute. Inversement, si les conditions familiales ont développé en lui des anomalies caractérielles, il les exerce aussitôt avec son maître. Mais ses façons exclusives de sentir et d'apprécier vont bientôt se modifier et se nuancer ; il va édifier des jugements plus complexes sur les adultes. L'enfant attend beaucoup de l'adulte et son attente se déplace de ses parents vers son maître ; il attend surtout une aide pour se révéler, faire preuve de sa puissance, et certaines déviations psychiques existant chez nos élèves ont souvent pour origine une souffrance latente de l'enfant parce qu'il n'a pas trouvé jusqu'alors cette aide compréhensive. Selon l'attitude du maître, ces déviations peuvent se trouver enrayées ou, au contraire, aggravées ; c'est ainsi que l'autoritarisme aveugle de l'école s'ajoutant à l'autoritarisme étroit de certaines familles peut faire définitivement de l'enfant un sournois, un révolté ; de même des critiques injustes peuvent parachever dans certains cas, l'influence décourageante de la famille et détruire les possibilités de confiance et d'adaptation. Un enfant normal est tout naturellement porté à l'affection pour son maître. S'il nous arrive déjà méfiant, difficile, méchant, c'est parce qu'il a sans doute beaucoup souffert et qu'il y a eu, dans son éducation antérieure, des erreurs graves.

Les camarades constituent, dans le cadre de l'école, l'élément le plus tonique, le plus favorable au développement du sens social. Avec les *copains*, l'enfant est avec ses pairs et, très simplement, il joue franc jeu, se mesure à égalité, dans la sincérité de l'action ; ce combat est indispensable pour former l'aisance, l'assurance dans les rapports avec autrui. Enfin, l'enfant va choisir ses amis et par la qualité de son choix, par la clairvoyance de ses sympathies, par la solidité qu'il donnera à ses amitiés, il atteint aux plus hauts sommets de la vie affective.

*

**

Des forces instinctives puissantes dirigent inconsciemment l'évolution de l'enfant. L'éducation traditionnelle les a beaucoup négligées. On faisait appel à la raison, à la volonté pour instaurer des habitudes morales ; mais la raison et la volonté se développent tardivement et nous apparaissent plutôt comme la conséquence d'un bon équilibre antérieur, d'une harmonie générale de la vie psychique. Cette floraison de la personnalité que sont la raison et la volonté est la récompense d'un lent travail en profondeur, d'une évolution bien réglée des forces instinctives de la vie affective.

Pour le tout petit, la mère polarise et satisfait les désirs de la vie psychique comme ceux de la vie physiologique. L'élan vers le père correspond à un degré supérieur ; il est inspiré par la curiosité, le plaisir du jeu ou de la promenade : dans la gamme des intérêts qui s'enrichit sans cesse, le père apporte des joies d'un ordre plus élevé, détachées des considérations de nourriture... il symbolise la première recherche des satisfactions intellectuelles. Mais de la dépendance où il s'est trouvé vis-à-vis de ses parents, l'enfant ne se libère jamais complètement. Son amour pour eux, si émouvant, reste toujours enchaîné, tourmenté d'un sentiment d'infériorité et ne saurait à lui seul donner sa pleine expansion à la vie affective. Aussi, dans cette ascension progressive, l'école a-t-elle son rôle qui est d'apprendre à l'enfant à utiliser pour la collectivité ses plus belles richesses. L'école doit dépasser le but trop restreint de l'enseignement et des programmes pour susciter et alimenter le sublime appétit des communions humaines.

Annie FOURNIER

DÉBATS PÉDAGOGIQUES

MÉDITATIONS SUR NOS PROGRAMMES

A qui veut retrouver dans l'histoire de notre école publique, les sources d'inspiration qui en ont orienté l'enseignement, il suffit d'étudier les variations des programmes, des horaires, des instructions que nous connûmes de 1887 à 1948. On constate en particulier que les législateurs inspirés par les soucis politiques, sociaux ou économiques du moment, ont acheminé l'école vers un enseignement de plus en plus utilitaire et pratique. On relève également une volonté de simplicité rappelée dans chacun des plans d'études et un souci évident d'accorder la primauté à l'éducation de l'esprit aux dépens du savoir enseigné. Ces intentions sont plus nettement accusées encore dans les instructions de 1945. Malheureusement il s'agit là de constatations concernant l'esprit, car, dans les faits, les maîtres qui sont au contact immédiat des difficultés et des multiples tâches de l'éducation et de l'instruction, sont à peu près unanimes à reconnaître que les réalités de notre école primaire diffèrent très sensiblement des intentions du législateur. En effet, les fins utilitaires peuvent apparaître, à la lumière de l'expérience des éducateurs, comme étant faussement pratiques ; quant à la simplicité des plans d'études successifs, elle n'est qu'un leurre, chacun retranchant un peu au précédent et lui ajoutant beaucoup, et l'emmagasinement des connaissances semble avoir été jusqu'alors le souci primordial de notre école.

Face à des nouveaux programmes, à des instructions dont l'esprit révèle un indéniable souci de faire évoluer l'école au rythme de la vie, les maîtres marquent leur scepticisme et estiment que notre enseignement a besoin, non d'un réajustement à une demi-heure près du temps imparti à chacune des disciplines, mais d'une reconsidération totale dans ses fins et ses moyens.



Les instructions de 1887, 1923, 1938 et 1945 se sont réclamées des mêmes grands principes : l'enseignement primaire doit être à la fois utilitaire et éducatif, il doit préparer l'enfant à la vie et cultiver son esprit. Les législateurs ont tenu à codifier dans des horaires rigoureux la place à accorder à chacune des disciplines. Celles-ci ont connu des programmes parfois très détaillés, qui ont cristallisé les préoccupations pédagogiques des maîtres. Quant aux méthodes préconisées, reconnaissons toutefois qu'elles laissaient la part de l'expérimentation et des conceptions personnelles.

Les méthodes, d'ailleurs, ne sauraient être en cause ; toutes, à la mesure de ceux qui les appliquent, ont donné et donnent encore des résultats. Mais il est permis de penser que l'école primaire qui en 1887 se proposait « d'enseigner ce qu'il n'est pas permis d'ignorer », poursuit en 1949, sur ces buts, une entreprise extraordinairement accrue et les plans d'études successifs qui tous se sont réclamés d'une nécessaire simplicité, n'ont pas toujours dû pouvoir concilier ces tendances.

Par ailleurs, « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer », — conception utilitaire de l'enseignement — vaut à l'état adulte, et l'école, en conséquence, ne fait que s'ingénier à doter l'enfant d'un bagage qui sera utilisable dans une dizaine d'années seulement. Outre que ces connaissances — qui conviendraient aux adultes — ne sont pas accessibles généralement à des enfants incapables d'en faire leur profit parce qu'ils n'en sentent pas l'intérêt immédiat, elles tombent dans l'oubli sitôt la scolarité terminée, précisément à un moment où la post-école, rationnellement organisée, devrait, elle, prétendre préparer les futurs travailleurs, les futurs citoyens, les futurs membres du corps social.

L'erreur initiale de cet enseignement, c'est d'être prématuré : éducation civique, travaux pratiques, lettres d'affaires, rapports, étude de certains textes de Racine ou de Voltaire, etc., ne peuvent à moins de quatorze ans prétendre à une quelconque utilité, ni pratique, parce que d'une réalité trop lointaine, ni même éducative, parce que sans attrait et d'un niveau trop élevé. Nous ne pouvons que nous étonner de certains textes proposés à la C.F.E.P. comme thèmes de lecture ou récitation. Nous, adultes, apprécions les grands classiques français, mais il est à craindre que ces textes peu accessibles à des enfants qui sont parmi les moins bons de nos élèves d'école primaire — les meilleurs éléments sont au deuxième degré — les éloignent à jamais des plus belles pages de notre langue pour les rejeter, par réaction, vers la littérature facile et frelatée des feuilletonniers ou des romans policiers. Il faut en revenir à la sagesse d'un Paul Lapie qui écrivait en 1923 : « Mieux vaut laisser l'enfant dans l'ignorance que de lui imposer un enseignement prématuré. »

Nous n'avons pas craint d'affirmer par ailleurs que l'enseignement de notre école primaire était faussement pratique. L'indigence en matériel d'enseignement, de la plupart de nos écoles de France, est évidente. Or le programme de sciences appliquées et, en particulier, celui des travaux pratiques, entend révéler à l'enfant des manipulations d'outils, d'instruments, d'appareils dont il est bien rare que l'école soit dotée et dont bien souvent le démontage et l'entretien resteront du ressort des spécialistes. Pour ceux-ci, le démontage d'un fer à repasser électrique n'a certainement rien de délicat, mais la jeune institutrice de ce hameau de montagne éprouvera sans doute — outre le scrupule d'avoir à opérer sur son propre fer ou celui d'un élève — quelque embarras bien compréhensible. Quel profit pratique retireront les élèves de cette démonstration ? Dans la réalité, chacun qui n'a pas élevé le bricolage à la dignité d'un violon d'Ingres, ne se hâte-t-il pas d'ailleurs de confier à l'électricien le soin de réparer ses appareils ménagers ?

Il est à la vérité d'autres moyens de former l'esprit scientifique, et un enseignement qui prétend à l'utilitarisme peut s'attacher à d'autres tâches, moins techniquement spécialisées et plus directement accessibles à tous les écoliers comme à tous les maîtres et à toutes les écoles : connaissance de la nature, concentration de l'observation et de l'expérimentation autour de réalités quotidiennes : l'air, l'eau, les animaux, les plantes, etc.

Ce n'est point le rôle de l'école primaire d'apprendre au fils de paysan l'agriculture, au fils de l'artisan et de l'ouvrier, le maniement des outils. La profession des parents est un plus sûr garant que la bonne volonté de l'instituteur, commis à tout savoir, y compris l'exercice de tous les métiers manuels. Laissons à la famille cette autorité professionnelle à côté de laquelle l'enseignement du maître ne peut faire que piètre figure. Faire connaître le progrès scientifique, oui ; démontrer la supériorité ou les avantages d'un matériel moderne dans l'exercice de la profession ou l'utilisation domestique, oui. Mais surtout éviter de remplacer le spécialiste. Laissons aux techniciens les vertus et les intérêts de leur habileté. L'éducateur y gagnera toujours en prestige, lui qui ne peut prétendre aujourd'hui à tout savoir.

En matière de calcul, il semble bien que la classe de F.E.P. poursuive une dangereuse chimère. A qui veut se pencher avec quelque attention sur les thèmes proposés à la perspicacité de nos élèves, il apparaît que les éléments de connaissances nécessaires à l'étude et à la résolution des problèmes dits de la vie pratique sont la plupart du temps insuffisants. Des mécanismes sont méconnus, des raisonnements élémentaires n'ont pas été assimilés dans les cours précédents, qui conditionnent cependant tout progrès en matière de formation mathématique, et voici qu'apparaissent, précédés d'un vocabulaire technique avec lequel même les adultes ont renoncé à se familiariser les problèmes, sur le budget communal, les assurances, la Sécurité sociale, les allocations familiales, les impôts, les actes notariés, etc. Enseignement prématuré, pour les raisons que nous avons déjà indiquées, enseignement faussement utilitaire parce que non assimilable immédiatement par manque

de maturité d'esprit, enseignement inutile parce que la vie, dans sa réalité, permet de constater que chacun, face à la complexité des choses administratives, est incapable de contrôler sa feuille d'impôt, sa police d'assurances ou même sa simple quittance d'électricité. Et l'instituteur, qui ne peut prétendre lui-même à vérifier son traitement, entend enseigner des enfants à apprendre à calculer des barèmes en perpétuelle modification ! A la vérité, du haut en bas de l'échelle sociale, chacun fait confiance au concessionnaire du gaz ou de l'électricité, à l'assureur ou au contrôleur des Contributions et paie ce qu'on lui réclame.

Alors que tant d'éléments du calcul, mécanismes et raisonnements restent à acquérir ou à asseoir pour être durables et assimilés, pour la vie entière, alors que des notions de système métrique ou de géométrie vivante, des calculs rapides ou mentaux plus réellement utilitaires seront sacrifiés ou insuffisamment affirmés, on entend fournir à des enfants qui n'auront à les utiliser qu'au bout de nombreuses années, des éléments de vie pratique, actuelle, dont les conceptions seront vite dépassées et qui, ne reposant pas sur des connaissances élémentaires solides, ne peuvent être qu'inutiles et superficielles. Il serait préférable de doter les enfants de ce petit bagage de connaissances mathématiques classiques formatif du raisonnement, qui permet de faire face à tous les petits problèmes posés par la vie quotidienne.

D'aucuns, en effet, peuvent penser que notre enseignement faillirait à son rôle de préparer à la vie, s'il ne proposait aux élèves qui vont quitter l'école, des problèmes avec lesquels ils seront aux prises, leur vie durant. Mais le nombre de ces problèmes auxquels se heurte la vie quotidienne est aujourd'hui reculé à l'infini ! Qu'il s'agisse des applications du calcul ou de celles de la science, l'école est contrainte de les limiter, c'est-à-dire de faire un choix qui, face à la diversité des situations sociales ou professionnelles futures de nos élèves, risquera forcément de présenter pour les uns ou pour les autres, un intérêt fort différent, c'est-à-dire une utilité finale fort discutable. Mais les responsables de nos programmes, les auteurs de manuels, qui ne peuvent faire choix, voulant toucher au plus grand nombre de questions pratiques, résumant en les simplifiant. Ainsi s'accroît le pédantisme d'un enseignement déjà trop encyclopédique et diminue la vraie valeur d'une étude utilitaire qui, pour être féconde, doit bannir tout ce qui est superficiel, résumé ou condensé. Il est hors de doute que les seules connaissances pratiques utilisables par l'enfant plus tard dans la vie, doivent être basées sur des études en profondeur. Il serait préférable de faire choix de quelques problèmes et de les étudier à fond. Le résultat utilitaire serait alors bien moins les connaissances pratiques recensées que la richesse éducative du travail fourni, le développement des facultés mises en œuvre pour les acquérir, en un mot la formation intellectuelle, la création d'habitudes de raisonnement et de méthode.

Il demeure ambitieux de prétendre préparer chaque enfant à un métier déterminé, ni même de le vouloir initier à quelques pratiques courantes à tous les métiers. La société moderne, en constante évolution dans ses techniques de travail, demande, non des ouvriers spécialisés dans une tâche définie, mais des hommes portant en eux les facultés de s'adapter constamment et rapidement aux conditions nouvelles de la vie économique et sociale.

C'est ce que le législateur devrait comprendre et l'école primaire méditer : la supériorité de la formation du caractère, de la création des habitudes de travail, de la méthode, du développement, de l'esprit, sur tout enseignement spécialisé, trop hâtivement technique, trop superficiellement pratique.

Un grave danger d'ailleurs existe : maints problèmes de la vie pratique apparaissent, sous le signe d'un vocabulaire technique, comme des difficultés rébarbatives. Ils ne sont souvent que des problèmes de cours élémentaire camouflés et n'offrent finalement aucune possibilité de progrès mathématique.

Ainsi, il semble bien que les buts définis par les divers plans d'étude que

nous avons connus, n'aient pas été atteints et que notre école primaire ait fait, face à ses tâches de préparation à la vie, une faillite qui exige que soient reconsidérés avec perspicacité et clairvoyance quelques uns des problèmes posés par l'éducation.

A la vérité, le drame de notre enseignement réside presque exclusivement dans la fixité de ses caractères généraux. Certes une évolution s'est faite, heureusement, due à des initiatives privées, des expérimentations isolées, des « écoles modernes », dont les entreprises et les résultats ont tracé la voie de la pédagogie officielle. Mais dans sa masse, notre système d'enseignement est resté immuable et l'instituteur d'aujourd'hui avec sa leçon *ex-cathedra*, ses livres, ses devoirs du soir, n'est pas tellement différent du magister d'autrefois.

Notre siècle, et la maturité démocratique de notre régime social, auraient dû depuis longtemps déjà faire justice de la conception adulte de l'enfance qui voit dans l'écolier un homme en miniature, et lui substituer celle, libérale, psychologiquement et scientifiquement exacte de l'enfant, être à part qui a ses réactions propres, ses comportements particuliers, ses raisons qui nous échappent, son monde à lui. C'est sous le signe de cette psychologie que devrait s'entamer et se poursuivre la grande œuvre d'éducation. Déjà les techniques modernes ont fait leurs preuves, mais le plan d'études officiel hésite encore à faire le pas décisif qui consacrerait l'orientation résolue de notre enseignement primaire.

L'école d'aujourd'hui, avec son organisation pédagogique non adaptée aux nécessités de la vie moderne, avec ses insuffisances de matériel d'enseignement, avec ses programmes rigoureux, apparaît dans un monde en constante évolution, comme un organisme désuet qui refuse de comprendre et de s'adapter.

L'école primaire a trop voulu instruire, elle qui devrait préparer l'enfant à être seulement « instruisable ». Elle a préféré la tête bien pleine à la tête bien faite. Elle a, par la conception égocentriste de l'adulte en matière d'éducation, voulu doter l'enfant d'un monde de connaissances non sollicitées qui ont tué en lui le désir de savoir et de se cultiver après l'école. C'est là la véritable tare de notre école primaire élémentaire qui a fait de l'écolier une machine à assimiler les connaissances. Le bon élève est celui qui, docile, intelligent, travailleur, est capable de subir des examens avec succès. Or la vie démontre qu'il ne suffit pas d'avoir acquis à la perfection des techniques scolaires ni d'avoir conquis des diplômes pour réussir. D'autres qualités tout aussi éminentes doivent être cultivées, par priorité même sur l'ambitieux désir que nous avons d'apprendre aux enfants les vicissitudes respectives des Grecs ou des Egyptiens ou les mérites comparés du torchis, du pisé, du moëllon et de la pierre de taille. Il s'agit, avant tout, de donner une formation intellectuelle, morale, physique, de faire acquérir de bonnes habitudes d'esprit, du jugement, de la réflexion, de la justesse dans la pensée et dans le langage. L'école primaire élémentaire ne peut pas instruire; elle doit préparer l'enfant, le rendre apte à recevoir les éléments d'un savoir qu'il pourra assimiler lorsque nous lui aurons donné le goût du travail, la joie de l'effort personnel, la curiosité intellectuelle, le désir de se perfectionner, lorsque, surtout, nous l'aurons doté de cet instrument indispensable à toute acquisition comme à toute culture : la connaissance parfaite de la langue maternelle. L'enfant doit pouvoir au sortir de l'école primaire, dire et écrire correctement ce qu'il pense, comprendre ce qu'il entend et ce qu'il lit. Si ce but n'est pas atteint, il convient de reconsidérer l'enseignement du français, de le revaloriser, de le promouvoir dans horaires et programmes à la place qu'il occupe dans la vie : c'est là véritablement le seul enseignement qui soit en permanence et totalement utilitaire.

Certes, les nouveaux programmes, comme leurs devanciers d'ailleurs, affirment leur volonté de rendre à notre enseignement primaire sa simplicité. C'est là un louable souci, mais la lecture perspicace des divers éléments qui les composent, ne laisse pas de faire planer quelques doutes sur la valeur

pratique d'une telle intention. Par ailleurs, le maître lui-même n'est-il pas souvent le grand responsable, lui qui, fidèle à son vieux manuel n'ose, sur ces chapitres si bien faits et si complets, faire la part stricte des connaissances à exiger : et les « fauteurs de manuels scolaires », portent aussi une lourde responsabilité, eux qui compliquent à loisir des notions qui ne doivent être qu'élémentaires et accumulent une science de spécialistes dont n'a que faire l'école primaire.

Les nouveaux programmes ne sont encore ni assez simples, ni assez progressifs. Les horaires qui les conjuguent doivent être appliqués, disent les instructions, avec « beaucoup de souplesse ». Mais ils demeurent, par essence, trop rigoureux et ne laissent pas au maître la part de temps qui permettrait à son initiative d'organiser sa classe selon les rythmes efficaces de l'éducation nouvelle. La faillite de l'enseignement livresque et verbal ne permet plus à l'école de fonctionner sur les bases étroites de programmes trop lourds et d'horaires trop précis. La pédagogie moderne qui s'appuie sur les besoins de l'enfant : besoin de connaître, de s'exprimer, d'agir, de créer, de comprendre le monde extérieur, de vivre dans la réalité des êtres et des choses, réclame une plus grande part de liberté laissée à l'éducateur, un « secteur libre » dans les horaires et les programmes.

Et puis, il semble aussi qu'on oublie par ailleurs trop volontiers que les écoles rurales sont en France la règle et non l'exception et que les plans d'études devraient avant tout tenir compte des difficultés qui sont leur lot permanent. Il serait utile avant de légiférer et de définir de belles réformes d'enseignement, de vivre la vie misérable et magnifique de ces dizaines de milliers d'écoles mixtes dont l'installation est précaire, le musée scolaire vide, le matériel d'enseignement inexistant, la bibliothèque, de l'autre siècle et le labeur du maître écrasant. Sans doute admettrait-on qu'il n'y aurait de plus belle réforme que celle qui s'attacherait déjà à transformer le cadre, garnir la classe, la doter de matériel; puis alors, on pourrait certainement donner un sens aux programmes et une pleine efficacité aux méthodes.

Alors, il faut faire choix, ou persévérer dans la voie du passé, pérenniser cet enseignement des résultats et se préoccuper du seul rendement intellectuel, ou définir une pédagogie plus rationnelle et plus efficace, plus vraie et plus simplement humaine.

Dans une réforme de l'enseignement qui s'annonce généreuse et clairvoyante, il importe que soit précisé le rôle exact de l'enseignement primaire élémentaire et restauré l'idéal d'éducation et de formation de notre école laïque. Mais il est surtout indispensable de réaffirmer la primauté des connaissances instrumentales, les seules qui soient toujours et partout essentiellement utilitaires pour tous. Lire, écrire et compter constituent en effet le fonds permanent et commun de toute activité, de tout savoir et de toute culture, si modeste soient-ils.

P. RIVET,

*Directeur d'école,
ex-président du Groupe
des Instituteurs de l'Oflag IV D.*

CHRONIQUE BIBLIOGRAPHIQUE

PRUDHOMMEAU (M.). — *L'enfance anormale. Le problème pédagogique et social*. Préface de Louis Dumas, P.U.F., 1949, « Nouvelle encyclopédie pédagogique », 200 fr.

L'auteur, nous dit L. Dumas dans sa préface, est « un homme de métier qui, non seulement remonte aux principes, mais qui enrichit les conceptions fondamentales elles-mêmes du résultat de ses recherches personnelles ». Le premier chapitre de cet ouvrage est consacré à une brève étude historique de tout ce qui a été fait au sujet de l'enfance anormale depuis le début du XIX^e siècle jusqu'à nos jours. L'auteur prise le sens d'*enfant anormal* (ou même *inadapté*) et aborde le problème que pose l'enseignement scolaire et professionnel chez certaines catégories d'enfants : forains, danseurs, musiciens... Il consacre un chapitre au problème psycho-pédagogique et social de l'enseignement spécial et un autre au travail dans la classe de perfectionnement.

JOUHY (E.) et SHENTOUB (V.). — *L'Evolution de la mentalité de l'enfant pendant la guerre*. Préface de Robert Dottrens, Delachaux et Niestlé, 1949, « Actualités pédagogiques et psychologiques », 450 fr.

La mentalité des enfants qui ont vécu la guerre dans ce qu'elle a de plus horrible : pères absents, parents déportés, bombardements, exode, sous-alimentation, clandestinité, terreur... est très différente de celle des enfants d'avant 1940. Les auteurs ont entrepris de rechercher les particularités du comportement et de la mentalité des enfants de la génération de la guerre qui posent de très gros problèmes. Leurs observations ont porté plus spécialement sur des enfants juifs, ces derniers ayant, dans l'ensemble, beaucoup plus souffert que les autres. Nous trouvons dans cet ouvrage : examen collectif de rêves d'enfants, attitude en face du travail, comportement devant les obstacles, comportement vis-à-vis des adultes, jugement moral chez l'enfant de 6 à 13 ans, ébranlement du milieu et sa répercussion sur la vie affective de l'enfant et de l'adolescent. L'ouvrage se termine sur les principes de la rééducation des enfants victimes de la guerre avec une annexe comportant des dessins d'enfants.

ELSLANDER (J.-F.). — *L'enfance libérée*, Delachaux et Niestlé, « Actualités pédagogiques et psychologiques », 250 fr.

Plaidoyer en faveur d'une enfance heureuse et libre. L'auteur stigmatise les écoles toujours mornes, malgré quelques améliorations architecturales et quelques installations hygiéniques, avec leur cour de ciment, où l'on dresse plus qu'on élève les enfants.

BARBARIN (Georges). — *La peur, maladie n° 1. Comment la combattre, comment la vaincre*. Ed. de l'Ermite, 190 fr.

Petite brochure d'environ 90 pages où l'auteur nous fait toucher du doigt tous les sujets de peur qui empoisonnent notre existence, entravent nos activités, provoquent la plupart de nos maladies, entretiennent la haine d'individu à individu et de nation à nation, peuplent le monde de fous et de demi-fous d'autant plus dangereux que leur situation sociale est plus élevée. La paix du monde repose sur une paix intérieure individuelle, pour cela il faut que l'individu soit libéré de la peur, mais pour en être libéré il faut être sans reproche, savoir se plier aux disciplines qu'impose la vraie liberté. N'oublions pas que le libre arbitre, dont peut s'enorgueillir l'homme, est absolument inconciliable avec la peur.

J. EVRAR-FIQUEMONT.

LA PRATIQUE

DES

MÉTHODES ACTIVES

POUR LA CLASSE DE FRANÇAIS

VOCABULAIRE : LES BRUITS

Le travail suivant exige un effort de différenciation de synonymes, l'emploi du terme juste, le sens du rythme et de l'harmonie (2^e partie). Travail en profondeur, il est conçu sous forme de fiches individuelles, et s'adresse plus spécialement à de bons élèves du C.E.P. et aux classes de 6^e et de 5^e des collèges.

FICHE I : LES NOMS

Lis les phrases suivantes et relève les mots qui expriment l'idée du bruit :

1. « *C'était un tintamarre de verres qui se choquent.* »

(L. Pergaud.)

2. *Tempête en mer.* — « *On entendait des voix sans nombre. Puis, des clameurs, des clairons, des trépidations étranges... Les mugissements redoublaient. Aucune rumeur humaine ou bestiale ne saurait donner l'idée des fracas mêlés à ces dislocations de la mer.* »

(V. Hugo.)

3. « *Des serviteurs s'élançèrent dehors en faisant résonner avec des bâtons, des fourches, des fléaux, tous les ustensiles de métal qui leur tombaient sous la main, des chaudrons de cuivre, des bassines, des casseroles. D'autres avaient des conques marines, des cors de chasse. Cela faisait un vacarme effroyable, discordant.* »

(A. Daudet.)

- Qu'est-ce qui rend ce vacarme discordant ?
- Quel serait le contraire de « bruits discordants » ?

FICHE II : BRUITS CONFUS.

Dans la fiche précédente, tu as dû relever les mots : tintamarre - clameur - rumeur - fracas - vacarme. En voici quelques autres : brouhaha - tapage - tumulte - charivari - murmure.

1^o Classe ceux qui sont le plus étroitement synonymes, et qu'A. Daudet aurait pu employer à la place de vacarme dans le passage que tu as lu.

2^o Classe les autres par ordre d'intensité, en allant du plus faible au plus fort.

3^o Mets dans une phrase, de manière à bien marquer leur différence, les mots : rumeur - fracas - vacarme.

4^o Parmi les mots indiqués plus haut, lequel emploieras-tu pour désigner :

- le bruit lointain de la fête foraine ?
- un écroulement de vaisselle ?
- le bruit des voix dans une classe avant l'entrée du professeur ?
- le bruit du tonnerre ?
- le bruit de la salle où jouent des enfants ?
- des voix qu'on étouffe par prudence ?

FICHE III : SILENCE ET BRUITS

Les lapins poursuivis dans leurs galeries.

« *Le souterrain était calme, enveloppé d'une atmosphère de quiétude, et les petits crissements des pattes feutrées de poil, tapotant le sol, ne troublant nullement de leur pianotement régulier la tranquillité générale, quand un cri suraigu de surprise et d'effroi, un cri d'alarme violemment jeté, se répercuta par tous les couloirs et fit sursauter les dormeurs. Des cris aigus jaillissaient de partout, bondissaient de couloir en couloir, roulaient parmi les corridors avec un piétinement de pas, un martèlement du sol, qui emplissait la montagne d'une rumeur violente.* »

(L. Pergaud.)

1) Relève, dans la première phrase, tous les termes qui expriment la paix. Explique : quiétude.

2) Pourtant, le silence n'est pas absolu. Quels bruits légers entendait-on ? — On ne peut pas décrire le silence. On en donne une idée en indiquant les bruits légers qu'il rend perceptibles.

3) Ce calme est brusquement troublé. Relève les noms et adj. qui expriment un bruit violent. Le calme du début s'oppose fortement au remue-ménage de la fin. C'est un effet de *contraste*. Souviens-toi du mot.

4) Pour rendre ce tumulte, Pergaud emploie des verbes expressifs, réservés d'ordinaire pour exprimer un mouvement. Lesquels ?

5) Mets dans une autre phrase le verbe : se répercuta.

6) Qu'est-ce qui martèle le sol ? Des sabots sur la route gelée, un internat qui défile, etc. Grâce à ces indications, trouve deux adj. pour qualifier ce bruit.

FICHE IV : SILENCE ET BRUITS. ADJECTIFS

1° Cherche des adjectifs que l'on peut joindre au mot silence pour exprimer :

— un silence que rien ne trouble ;

2° Mets un nom devant chacun des adjectifs suivants : aigu - suraigu - perçant - strident - assourdissant.

3° D'où peut provenir :

Un bruit étouffé - un son mat - une rumeur assourdie - un roulement atténué ou affaibli.

FICHE V : FAMILLE DE MOTS

Cherche les mots de la famille de *son* et mets-les dans une phrase ou dans une expression courante : ex. : chanter à l'unisson.

FICHE VI : DE REVISION

Que fait (répondre par un verbe) :

Une porte mal huilée ? — La bûche dans la cheminée ? — Le vent sous la porte ? — La bouilloire sur le feu ? — Le chien qui veut entrer ? — Le ruisseau sur les cailloux ? — Le lard dans la poêle ? — Le verre heurté par une cuillère ? — La pluie sur la baraque à couverture de tôle ?

FICHE VII : LA PHRASE

a) Cherche ce qui peut craquer (dans la maison, dans la forêt, dans le corps du grand-père rhumatisant) et exprime-le dans une jolie phrase.

b) Même travail avec ce qui peut siffler (dans le bois, sur un champ de bataille, sur une rocaille de pierres chaudes, etc.).

LE PARAGRAPHE

a) Relis le texte de Pergaud (1^{re} phrase) de la fiche n° 3, et la 2^e question de cette fiche. De la même façon, essaie d'exprimer le silence de la classe pendant une composition. Quels sont les seuls bruits qui le troublent ?

b) Les bruits familiers du réveil.

c) Bruits de jardinage (sécateur - rateau - pioche - arrosoir).

d) Bruits de la maison, à la veillée.

e) Bruits entendus au cours d'une promenade en campagne.

f) Départ du train.

S. POULET, *Institutrice.*

UNE EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE

Dans une école à six classes, les institutrices ont bien voulu s'entendre et coordonner leurs efforts pour essayer de résoudre le problème de l'orthographe, pour lequel nous passons tant d'heures dans nos classes.

La maîtresse du cours préparatoire compose sa propre méthode de lecture globale et apprend aux enfants, dans l'année, une centaine de mots courants qu'ils doivent vraiment posséder, comprendre, savoir écrire. Un certain nombre de ces mots deviennent les types d'une série : on connaîtra le in de lapin et le ain de pain...

Au cours élémentaire 1^{re} année, l'enseignement de l'orthographe part de cette base solide.

1° *Revision des mots appris au cours préparatoire.*

Les écrire sur des cartons qui seront le point de départ du fichier que l'on complètera, après chaque leçon, par l'addition des mots appris. Ces mots seront écrits, d'après leur son (Mots en in par exemple) et par ordre alphabétique.

Ces mots seront complétés par quelques mots simples, de la même famille, qui seront écrits sur le même carton.

Ex : le pot, le potier, la poterie; la fleur, la fleurette, fleurir (je fleuris)

2° *Revision des sons simples* (oi, ou, on, un in, ch, gn) *des sons équivalents* (é, an, in, o, c,) en augmentant les difficultés pour arriver aux sons ge, gi, geo; t=s; y=ii; çon=son; s=z.

3° La classe a quatre fichiers semblables pour permettre des recherches simultanées.

Quand l'enfant fait une faute aux mots appris on lui souligne la faute, on l'envoie au fichier reconnaître l'orthographe du mot et on lui fait faire la correction et récrire le mot.

Voici un exemple d'étude pour les enfants du C. E., première année : cette petite tâche est distribuée aux élèves; d'autres, semblables par la difficulté sur le même sujet, donnent des variantes pour les retardataires qui ont l'orthographe difficile. On y reviendra quand des fautes seront commises.

Sons équivalents : in = ain = ein

1) Cherchez dans votre livre de lecture une dizaine de mots terminés par le son in. Copiez-les et encadrez au crayon rouge le son in.

2) Lisez lapin, rein, pain, étain, ceinture, chemin, poulain, teinture, Valentin, parrain.

3) Examinez les différents sons in et rangez-les en trois colonnes :

lapin	pain	rein
-------	------	------

4) Regardez bien le *chef de file* de chacune de ces trois colonnes et rangez les mots suivants dans la colonne qui convient :

bain, peinture, Alain, souverain, main, frein, vilain, crin, blondin, informe.

5) Dictée :

Mon parrain arrive demain matin. Valentin a peint la grille de notre jardin. Le tablier d'Alain a déteint au lavage, il n'était pas bon teint.

A chaque leçon de vocabulaire retenir l'orthographe de quelques mots, les copier et en apprendre l'orthographe. Ecrire ces mots sur des cartons et les ajouter au fichier.

Ex. : le chauffage, la cheminée, le poêle, le radiateur, le gaz, l'électricité.

Ecrire sur le même carton :

Le chauffage, chauffer (je me chauffe), chauffeur.

Ensuite former des mots comme chauffage, éclairage, tirage, savonnage, nettoyage. Retenir le suffixe age et écrire le carton age avec les mots appris.

Nombre de mots appris

Comptons une moyenne de vingt six semaines de classe jusqu'en mai, soit cent trente jours.

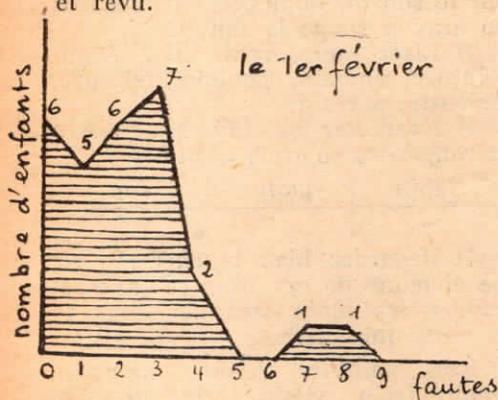
A la fin de l'année scolaire, révision générale et exercices de contrôle.

La liste des mots connus, sera communiquée à la maîtresse du Cours élémentaire 2^e Année.

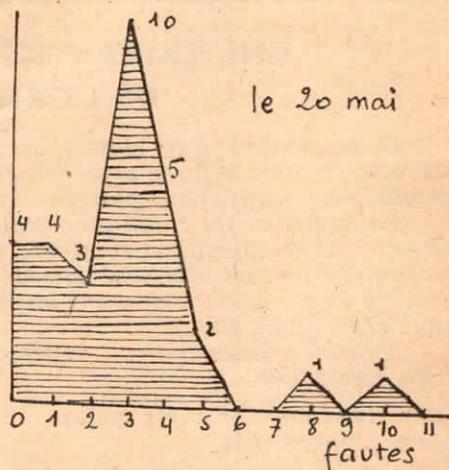
Résultats obtenus

Ex. : les mots en in, ain, ein.

L'étude des sons a été faite par travail individuel avec liberté complète de rythme d'exécution, corrigé collectivement à la fin de la semaine et revu.



Le 1^{er} février, une interrogation écrite portant sur dix mots et le texte de dictée de la fiche donné lieu à 61 fautes pour 28 élèves, moyenne : 2,01. C'est juste après l'étude : six élèves ont 0 fautes, cinq ont 1 faute, six : 2 fautes, sept : 3 fautes, deux : 4 fautes, un : 7 fautes et un : 8 fautes. On peut admettre que, sauf pour ces deux enfants, c'est acquis.



A titre de contrôle, le 20 mai, sans aucune préparation nouvelle et sans explication, on redonne exactement la même interrogation écrite : le nombre total de fautes s'élève alors à 87, toujours pour vingt huit élèves, moyenne : 3,01. C'est exactement une faute de plus par enfant. Il est curieux de constater l'allure des deux graphiques qui expriment ces résultats.

Le temps a augmenté, en général, le nombre des fautes : 1 en moyenne par élève, mais l'ensemble reste solide. Si on exceptait les deux fillettes qui sont nettement à part sur la courbe, il resterait des moyennes de 1,6 et 2,5 fautes pour les vingt six élèves normales.

(A suivre)

GENOUMA

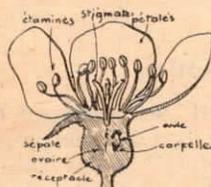
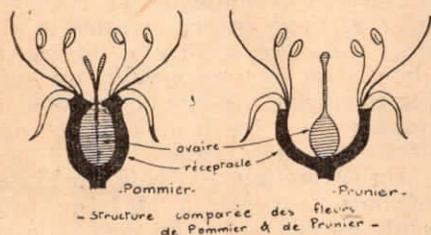
L'ÉTUDE du milieu

GUIDE POUR LA MONOGRAPHIE DU POMMIER (suite)

FLORAISON

Bourgeons : Dès que possible, apprendre à reconnaître les deux sortes de bourgeons et suivre leur développement. Repérer leur situation par rapport aux cicatrices des feuilles de l'année précédente.

Noter l'apparition successive ou simultanée des feuilles et des boutons floraux selon les variétés. Toujours d'après les variétés, dater l'échelonnement des floraisons (d'avril à juin). Remarque l'intérêt que peut avoir l'arboriculteur à mêler les variétés dans une plantation : à cause de l'échelonnement des floraisons, on évite ainsi qu'une seule gelée tardive compromette la récolte entière.



- Coupe de la fleur -



- Jeune pomme -

L'inflorescence : Les fleurs du pommier sont groupées (inflorescence). Remarque la forme d'une de ces inflorescences en « bouquet » : l'ensemble forme comme une grappe mais la longueur plus ou moins grande des pédoncules a pour effet de porter toutes les fleurs à peu près sur le même plan (corymbe). Observer l'insertion des pédoncules sur le rameau : toutes les fleurs d'une même inflorescence sont-elles parvenues au même stade d'épanouissement ? Dans quel ordre s'épanouissent-elles ?

La fleur : Pour en comprendre la structure, comparer avec une fleur de cerisier ou de prunier.

Dans la fleur de cerisier ou de prunier, les sépales, les pétales et les étamines sont insérés sur le bord d'une cupule (le réceptacle), au centre de laquelle le pistil avec ovaire, style et stigmate, est nettement distinct.



- Bourgeons et inflorescence -

Dans la fleur de pommier, observer et compter les pièces florales : les cinq sépales, les cinq pétales, les nombreuses étamines (noter leur insertion). Remarque les particularités du pistil : distingue-t-on l'ovaire en regardant la fleur par-dessus ? Celui-ci se trouve apparemment sous la fleur (le confirmer en fendant la fleur axialement et en observant les ovules). Seuls les styles et les stigmates émergent au centre de la fleur. C'est que l'ovaire est soudé au réceptacle. Fendre l'ovaire transversalement et observer les cinq carpelles.

Se reporter alors à l'étude de la pomme (cf. « Méthodes actives » n° 5 de février 1950) : comprendre la situation des vestiges de la fleur sur la pomme (ombilic) et la répartition des vaisseaux dans la pomme d'après la coupe transversale du fruit. Pourquoi n'observe-t-on pas les mêmes choses sur une cerise ou sur une prune ?

FECONDATION ET MATURATION :

Observer le va-et-vient des insectes (abeilles) sur les fleurs de pommier. Ce sont eux qui transportent sur leurs pattes et leur corps le pollen

d'une fleur à une autre et provoquent ainsi la fécondation en butinant. En certaines régions dépourvues de ces insectes, le pommier n'a même pas pu fructifier.

Suivre et dater le développement du fruit et sa maturation : flétrissement des pétales, croissance de l'ovaire, etc. Des acides, dont l'acide malique (« malus » est le nom latin du pommier), se forment d'abord dans le fruit vert. Au fur et à mesure que la pomme mûrit, ces acides disparaissent partiellement tandis qu'augmente la teneur en sucres. La transformation s'accroissant, des substances volatiles apparaissent, donnant à la pomme mûre son parfum. (Cf. étude de la pomme.) En même temps, la chlorophylle disparaît partiellement tandis que d'autres pigments colorent le fruit.

CROISSANCE ET DEVELOPPEMENT DU POMMIER

1° Le sujet franc

Observation suivie du jeune pommier obtenu par semis (cf. « Méthodes actives » n° 5 de février 1950). Observation de plants à différents âges. Explication de la croissance :

— en longueur : par le bourgeon terminal ;

— en épaisseur : formation du bois dans la tige, formation de l'écorce, du « liège » (dans le pommier, c'est l'épiderme qui se transforme en assise donnant l'écorce). A ce propos, rappel des observations classiques sur la coupe transversale d'un tronc d'arbre présentant les couches de « bois de printemps » et de « bois d'automne ».

Remarque : Les arboriculteurs font les semis en mars quand le sol est bien « ressuyé » sur terrain bien préparé et fumé. Ils sarclent quand les sujets présentent deux feuilles et éclaircissent en laissant 10 cm. entre les pieds. Ils arrachent les plants après la chute des feuilles quand la tige atteint 1 mètre de long et 1 cm. d'épaisseur au collet. (Ces plants porte-greffes ont une valeur marchande appréciable : une telle pratique procure des revenus notables à certaines coopératives scolaires.)

2° Le greffage

Il est rendu indispensable parce que les variétés ne se reproduisent pas fidèlement par semis. On effectue le greffage sur les sujets francs ou sur les sauvages récoltés dans les haies.

Pratique du greffage : On procède par fente simple ou double, quand le sujet atteint 2 mètres environ. Souvent on greffe ainsi le rejet le plus vigoureux obtenu en sectionnant le sujet à 15 cm. du sol après deux ans de pépinière. Quand les deux greffons « ont pris », on n'en conserve qu'un car la soudure se faisant mal entre les deux greffons, il se formerait une fente ouverte aux moisissures et, par grand vent, l'arbre fourchu pourrait se fendre.

Travaux pratiques : Greffage d'un sujet franc en prenant comme greffe la partie moyenne d'un rameau d'un an. Mastiquer la greffe. Tuteurer.

Remarque : Certains pépiniéristes pratiquent la double-greffe : un premier greffage en écusson dès le premier automne, à 10 cm. du sol, en choisissant comme greffon un sujet intermédiaire vigoureux, capable de donner une tige bien saine et bien droite en peu de temps.

Un surgreffage en fente sur l'intermédiaire parvenu à la taille suffisante en prenant pour greffon la variété à produire.

3° Plantation

On plante plutôt en quinconce qu'en « carré » ce qui permet une utilisation plus complète du terrain. La distance entre les plants ne doit pas être inférieure à 10 mètres en tous sens. Pourquoi ?

La plantation a lieu soit à la fin de novembre (« à la sainte Catherine... ») de façon à ce que les nouveaux poils absorbants se forment soit pendant les journées tempérées d'hiver, soit au printemps dans les sols humides.

a) « Habillage » : On sectionne nettement les grosses racines là où elles ont été lésées afin de pouvoir poser le système racinaire à plat au moment de mettre en place. Bien entendu, le chevelu doit être respecté. On peut aussi « habiller » les branches.

b) *Plantation et fumure* : Creuser des trous circulaires de 1 à 2 mètres de diamètre et de profondeur variable selon l'humidité du sol : 70 cm. quand le terrain est sec, 40 cm. quand il est « frais ».

Rejeter au centre une partie de la terre du sol (qu'on n'aura pas mélangé à celle du sous-sol) de façon à former une « taupinière » sur laquelle on posera le plant.

On peut fumer le sol mais on ne doit pas mettre du fumier frais en contact avec les racines : des moisissures se formeraient et provoqueraient la pourriture des racines. C'est pourquoi il vaut mieux employer des engrais lents formés de fumier bien décomposé ou de sulfate d'ammoniaque, de scories de déphosphoration ou de superphosphates et, en quantité égale, de chlorure de potassium. Une couche de terre, ou mieux de terreau, sépare les racines de ce mélange.

Le plant est posé sur la taupinière de façon à ce que le collet soit élevé de 10 à 15 cm. au-dessus du niveau du sol (compensation de l'effet de tassement). Le mélange de terre et d'engrais est rejeté dans le trou dont le remplissage s'opère en remuant le plant et en tassant très légèrement. Le tout est recouvert d'un paillis de fumier bien décomposé qui évite la sécheresse. Placer le tuteur ; lier le plant en l'isolant par un bourrelet. Protéger l'arbre contre le bétail éventuellement par une armure de grillage ou le « corset normand » formé de lattes de chataignier assemblées par du fil de fer galvanisé.

4° Taille

Remarque : Ces pratiques pourront être étudiées dans des vergers dont les plants ont atteint des âges divers.

La taille a pour but de former la tête de l'arbre. Au bout de la première année les bourgeons de la greffe ont donné des rameaux. On n'en conserve que trois que l'on taille à cinq ou six yeux : le dernier doit être dirigé vers l'extérieur de façon à élargir la tête de l'arbre. A la deuxième année, une nouvelle taille ne conserve que deux rameaux secondaires par branche primaire. Au bout de trois ans, une dernière taille ne con-

serve que deux rameaux tertiaires par rameau secondaire. On ne taille plus ensuite quand l'arbre est ainsi pourvu d'une douzaine de rameaux étalés.

5° Elagage

Si le pommier est délaissé, il se développe un fouillis de rameaux qui étouffent l'arbre au milieu, si bien que les pommes ne mûrissent qu'à la périphérie. D'où la nécessité d'élaguer les arbres pendant l'hiver afin de les aérer.

6° Etayage

En été, les branches longues chargées de fruits risquent de se casser. Il est bon de les étayer.

Le développement complet du pommier n'est possible que si :

a) La nourriture lui est apportée en quantité suffisante : sonder le sol de la prairie pour se rendre compte de la surface recouverte par les racines, évaluer si possible les besoins du pommier en fumure, fumer en versant quelques kgs d'engrais chimiques (cf. ci-dessus) dans des trous pratiqués autour de l'arbre.

b) La nourriture minérale lui est intégralement réservée : d'où la nécessité de supprimer le gui (cf. monographie du gui dans « Méthodes actives » n° 6 et 8 de mars et mai 1948).

c) La santé de l'arbre est préservée en luttant contre les parasites : l'étude des parasites et leur destruction seront étudiées en temps opportun tout au long de l'étude suivie.

Au printemps, étudier :

L'anthome, charançon qui pond ses œufs dans les bourgeons à fleurs. Les larves qui en sortent dévorent l'intérieur de la fleur qui, par suite, ne fructifie pas. On attribue parfois son action au « mauvais vent » qui brûle les fleurs ;

L'hyponomeute, papillon dont la chenille dévore les bourgeons et les feuilles ;

Le *carpocapse* (cf. « Méthodes actives » n° 5 de février 1950), papillon qui pond ses œufs dans les fleurs et sur les jeunes fruits. La chenille (« ver ») s'installe dans la pomme qu'elle rend véreuse.

En été :

Le *puceron lanigère* dont les colonies piquent les branches, sucent la sève, et provoquent la formation de nodosités ;

La *tavelure*, maladie cryptogamique qui « rouille » feuilles et fruits ;

Le *chancre* qui névrose branches et tiges.

On lutte contre les parasites des bourgeons floraux et des fleurs en pulvérisant des mélanges arsénicaux sur les bourgeons ou, en hiver, des huiles de goudron.

Non seulement le puceron lanigère

vit sur l'écorce mais aussi les larves et les insectes s'abritent pendant l'hiver sous les mousses, les lichens et les vieilles écorces. Bien que les mousses et les lichens ne soient pas des parasites par eux-mêmes, il est donc utile de les détruire en râclant l'écorce (brosse d'acier, grattoir ou gant métallique) et en traitant les arbres par des laits de chaux additionnés de sulfate de fer ou de cuivre (bouillie bordelaise).

Les névroses doivent être nettoyées, râclées et cicatrisées avec du goudron.

(A suivre)

A. FONTAINE, I.E.P.

LA MAISON RURALE

I. — FICHES DOCUMENTAIRES

DOCUMENT N° 1.

La fonction de la maison rurale

« La personnalité foncière de l'habitation rurale ne se compose pas des éléments qui changent et qui passent. Elle émane surtout de l'ordonnance interne des bâtiments, issue des besoins de l'agriculture. La maison du paysan donne la solution d'un problème vital, qui est de savoir comment vont s'établir les rapports réciproques des bêtes et des biens. Le paysan ne veut pas éloigner de lui les animaux, il veut les maintenir à sa portée et presque sous son regard. Aussi la construction rapprochera-t-elle autant que possible, le logis de l'étable ou de l'écurie. De même le paysan veut garder près de lui, dans les limites de son habitation, tout ce qui lui appartient : les gerbes à battre, le grain battu, les fourrages coupés. Il lui faut trouver l'arrangement pratique qui lui permettra de tout faire tenir dans le moindre espace possible, de manière à ne pas gêner le travail de l'exploitation. Il a conçu sa maison comme instrument de travail et il l'a adaptée aux conditions de ce travail.

« Si donc nous cherchons comment les cultivateurs ont résolu dans la construction de leur maison le problème de loger les hommes, les animaux et les biens dont le rapprochement donne vie et unité à une exploitation agricole, nous pouvons reconnaître en France, deux grands types d'habitation rurale : 1° La maison-bloc, qui groupe toutes les parties de l'habitation sous le même toit ; 2° la maison-cour, qui se compose de plusieurs bâtiments et les groupe de manière à laisser entre eux une cour. »

(Demangeon : Géographie économique et humaine de la France, t. I, p. 168 ; A. Colin, édit.)

DOCUMENT N° 2.

La maison-bloc

« La maison-bloc présente le plan le plus simple, le plus économique ; logis de l'homme et bâtiments d'exploitation, tout se trouve sous le même toit. Ce type paraît s'associer partout avec une petite exploitation, c'est-à-dire avec la forme d'établissement rural la plus répandue en France. Les dimensions de l'habitation sont petites ; on réunit tout dans la même construction, afin d'éviter la dépense de plusieurs bâtiments. A l'intérieur de ce type fondamen-

tal, une distinction s'impose entre deux variétés : la maison à terre dont tous les organes essentiels sont au rez-de-chaussée, et la maison en hauteur, où le logis des hommes se trouve à l'étage. Tandis qu'on rencontre la maison à terre un peu partout, la maison en hauteur montre une répartition essentiellement méridionale. »

(Demangeon : *Géographie économique et humaine de la France*, t. I, p. 168 ; A. Colin, édit.)

DOCUMENT N° 3.

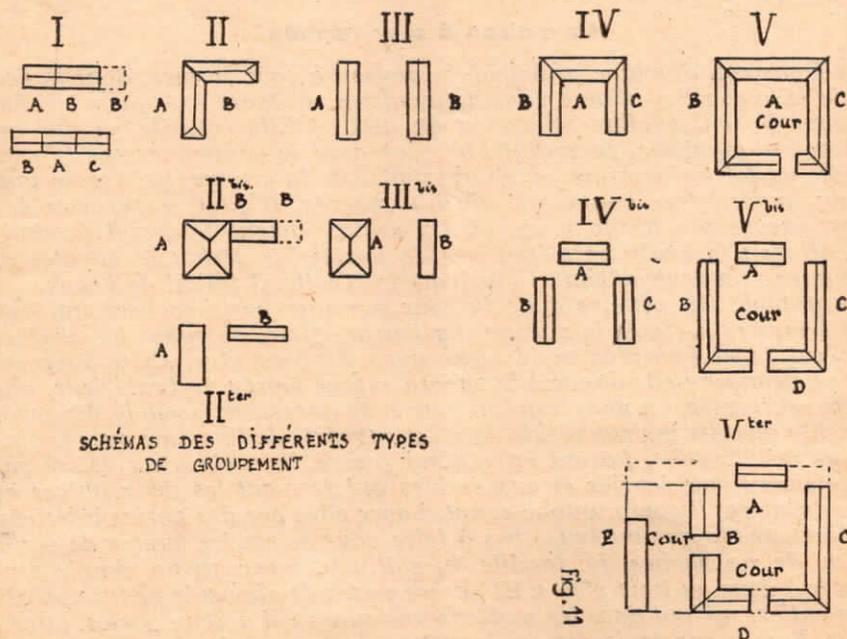
La maison-cour

« La maison-bloc est un type d'habitation fait à la mesure de la petite exploitation ; elle ramasse tout ce qu'elle peut sous le même toit et le range sur la même façade. Mais, quand l'exploitation grandit et que s'accroissent la quantité des produits et le nombre des animaux, il faut augmenter le nombre des bâtiments et s'efforcer de les grouper pour le mieux du travail agricole. Par une tendance toute naturelle, on les range autour d'un espace qui, ainsi délimité, prend le nom de cour. Dans ce mode de groupement, on observe deux ordonnances fondamentales : celle où les bâtiments, séparés entourent une cour ouverte ; celle où les bâtiments, contigus, entourent une cour fermée. Chacune de ces dispositions paraît correspondre à des types différents d'économie agricole. »

(Demangeon : *Géographie économique et humaine de la France*, t. I, p. 177 ; A. Colin, édit.)

DOCUMENT N° 4.

(D'après Doyon et Hubrecht : *L'architecture rurale et bourgeoise en France* ; Vincent et Fréal, édit.)



SCHÉMAS DES DIFFÉRENTS TYPES DE GROUPEMENT

La maison à cour ouverte

« Dans le bassin d'Aurillac, les grosses fermes apparaissent de loin comme bâties sur un plan identique. Au milieu des arbres, précédée d'une allée aux belles frondaisons, après une lourde grille, voici la maison du maître de logis ou du propriétaire. Tantôt c'est un vieux château à tourelles, aux toits moussus, demeure cossue, parfois même seigneuriale ; tantôt c'est une vaste maison moderne, agrémentée ou non d'une tour, toute blanche, avec des balcons. Un parc-verger, un jardin potager, un jardin à fleurs peuvent l'avoi-siner. Près de la maison de maître, voici la ferme où vivent le fermier et sa famille : un rez-de-chaussée et un étage dans les constructions récentes. Devant la ferme s'étend la cour très vaste autour de laquelle sont disposées une ou deux granges-étables — dans ce dernier cas parallèles entre elles —, le four, la porcherie, le hangar pour les chars, le logement des domestiques, celui-ci placé au-dessus de la loge à porcs dans certaines vieilles fermes. Une telle disposition des bâtiments est bien caractéristique du type pastoral.

« Ainsi conçue, la « boirie » présente les avantages de la maison concentrée sans en avoir les inconvénients. C'est probablement pourquoi on rencontre un type analogue dans certaines fermes de l'Aubrac ; les bâtiments d'exploitation entourent la maison sans former vraiment une cour ; ils se disposent plutôt en croissant s'ouvrant sur le Midi. Il en est de même dans les Dorez où quelques importantes exploitations comprennent une maison de belle apparence, avec étage à balcon, et, tout à l'entour sans ordre, une ou deux étables, des porcheries, parfois des hangars. Le manque de plan d'ensemble prouve que la ferme résulte d'ajouts successifs. Pas de cour intérieure sur laquelle s'ouvrent les divers bâtiments : les étables donnent sur le « paschier », la porcherie sur un enclos spécial — l'hort des porcs, — la maison sur le jardin. »

(A. Durand : *La vie rurale dans les massifs volcaniques* ; Aurillac, Imprimerie Moderne, 1946.)

La maison à cour fermée

« Dans son domaine principal, la maison à cour fermée, dont la ferme picarde et la conse wallonne nous donnent les meilleurs spécimens, résout le problème de tout enclore sous l'œil du maître. Elle consiste en une construction rectangulaire, enserrant une cour dont le fumier occupe le centre. Son rôle agricole s'exprime par l'importance de la grange, qui forme tout le côté du quadrilatère bordant le chemin d'accès. Il faut se reporter à une époque encore proche de nous, où les grains étaient le grand produit de l'agriculture ; la coutume n'était pas de laisser les gerbes en meules dans les champs ; on rentrait tout. Pour loger la récolte, il fallait de l'espace, une ample grange. On pénètre dans la cour par une porte cochère qui est en même temps la porte de la maison. La journée finie, on range les charrettes sous l'entrée et l'on s'enferme ainsi dans l'espace clos. Cette disposition étonne l'étranger ; elle donne à la rue un espace mort ; de l'extérieur, quand la porte est fermée, on ne voit qu'un mur sans ouverture, aveugle. La seconde originalité de cette maison réside dans les rapports de l'homme avec les bêtes. Le logis de l'homme, faisant en général face à la porte d'entrée, se soude complètement aux écuries et aux étables qui ferment les deux autres côtés du quadrilatère ; il communique souvent avec elles par des portes intérieures ; le cultivateur n'a que quelques pas à faire pour se rendre auprès de ses chevaux ou de ses vaches. La famille du cultivateur occupe un simple rez-de-chaussée à deux ou trois pièces. Et encore ce rez-de-chaussée ne lui appartient pas en entier, surtout dans les maisons anciennes ; il a deux portes, l'une sur la cour, l'autre sur le jardin ou la pâture qui règne derrière la maison ; il

sert de passage aux bêtes et aux gens allant de la cour à la pâture. Rien dans cette maison de paysan n'est laissé au bien-être, au superflu; tout s'y dispose pour l'exploitation agricole. »

(Demangeon : *Géographie économique et humaine de la France*, t. I, p. 177, A. Colin, édit.)

DOCUMENT N° 7.

La maison-bloc à terre : maison lorraine

« Le plan de la maison de culture est un rectangle dont les côtés sont parallèles à la rue, le rez-de-chaussée comprend le corps du logis et les annexes agricoles; un vaste grenier règne sur tout.

« Trois pièces d'habitation se succèdent en enfilade à partir de la façade : la chambre, la cuisine et le poêle. La cuisine, ordinairement placée au centre, a les plus grandes dimensions; le plancher du grenier y fait office de plafond, son sol est couvert de vastes dalles. Ce n'est pas assez de dire qu'elle est le lieu où l'on se tient d'ordinaire, où l'on se groupe pour les veillées; elle est le véritable poste de commandement, de surveillance de la maison : on s'y approvisionne en eau à la pompe de l'évier munie du réservoir en cuivre toujours bien astiqué, on s'y chauffe à l'âtre ou à la cuisinière « Mail-lard » à double foyer, on y couche dans une alcôve d'où l'on peut entendre les moindres mouvements des bêtes de l'écurie. La chambre « de devant » est la plus soigneusement entretenue et la mieux meublée.

« La chambre de derrière », autrefois appelée poêle, est garnie d'alcôves où couchent les enfants; une fenêtre donnant sur le jardin assure son éclairage. Parfois, un cabinet noir ou « place borgne » s'insère entre cette chambre et la cuisine; dans de très vieilles maisons, le four à cuire le pain en occupe le fond et a son ouverture près de la cheminée de la cuisine.

« Un couloir simple ou double sépare le logement de l'écurie. Ce second élément de la maison de culture a les mêmes dimensions que l'habitation proprement dite et abrite souvent toutes les espèces de bétail...

« Le troisième élément de la maison est la grange. Elle occupe en façade plus de largeur que les deux autres et comprend deux parties : l'aire ou allée et entésoir...

« Au-dessus du logement et de l'écurie s'étendent les greniers. La lourde charge du grain incurve les chevrons et le solivage du plancher de la cuisine et des chambres; une cloison isole de ce grenier à grains le fenil ou « sina » qui reçoit le foin, les fourrages artificiels et le regain destiné aux animaux...

« Ainsi disposée, la maison de culture répond bien aux besoins de son occupant qui fait valoir une vingtaine d'hectares. On s'efforce, en réduisant l'espace destiné aux gens, de loger les animaux tout près de soi et de mettre à couvert, sans avoir à confectionner des meules, la totalité des récoltes. Les communications intérieures et la continuité du logis, de l'écurie et de la grange facilitant beaucoup la surveillance et l'entretien du bétail... »

(Extrait de E. Millet : *Géographie lorraine*, p. 153-155 ; Berger-Levrault, édit.)

DOCUMENT N° 8.

La maison en hauteur : la maison alpestre

« Le rez-de-chaussée comprend la cuisine et l'étable séparées par un grand vestibule souvent pavé qu'on appelle « la cour » ; une porte massive et à deux battants y donne accès : il n'est pas rare qu'on y loge la charrette et les outils.

« Le trait dominant de la maison — et ce caractère est général à l'Ubaye — tient dans la présence de la voûte au rez-de-chaussée. On nous en a donné bien des explications. Il est certain que la voûte convient parfaitement au besoin de protection contre le froid : ses murs d'appui massifs et le bloc qu'elle constitue isolent l'intérieur des variations de température. D'autre

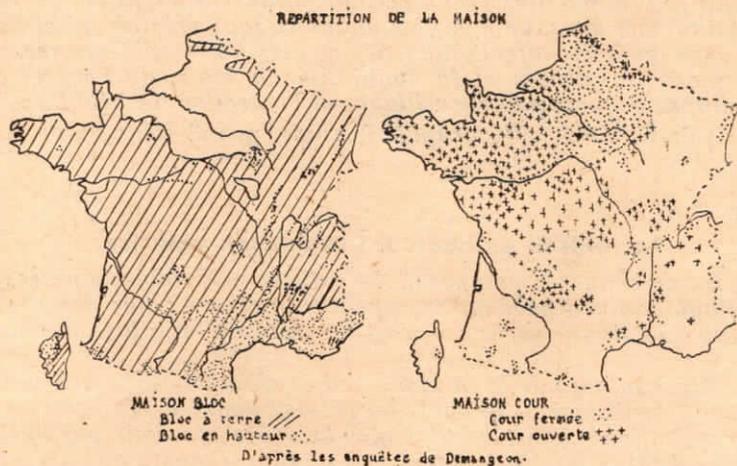
part, sa présence marque et souligne la prédominance du rez-de-chaussée où l'on habite l'hiver : gens et bétail. La cuisine est très vaste; dans les murs d'immenses placards servent à rassembler les provisions pour l'hiver. Au milieu, une grande table massive usée par le frottement des coudes; des chaises de bois lourdes et impérissables. Un meuble bas à étagères, la desserte, étale sur ses rayons la vaisselle familiale : celle du moins qu'on veut montrer. Dans un coin, la grande et classique pendule se loge là où le cintre de la voûte lui laisse une place. A l'une des extrémités, des lits, car la cuisine sert aussi de chambre à coucher, surtout en hiver. Souvent les lits sont masqués par un rideau, quelquefois, ils sont disposés dans une alcôve fermée par une cloison en planches; nous l'avons vu à Fouillouse. Un feu de bois sert à la cuisson des aliments, mais reste impuissant à lutter contre les basses températures. L'étable est là qui apporte le complément, quand elle ne se substitue pas entièrement au local domestique. On y vivait beaucoup il y a un demi-siècle et c'est là que se tenaient les longues veillées d'hiver qui rassemblaient plusieurs ménages : les hommes jouaient aux cartes, les enfants s'occupaient des travaux scolaires, cependant que les femmes tricotaient ou filaient. Dans ce pays d'Ubaye, si curieux et si énigmatique, Saint-Paul est resté un des témoins des vieilles traditions; les veillées n'y sont point encore disparues entièrement, elles ont survécu dans les hameaux (Maurin).

« Le premier étage a le caractère d'une annexe : on y couche quand on ne peut faire autrement ; en été surtout. Souvent on y trouve la grange quand elle n'est pas au-dessus sous les combles. La grange, incluse dans la maison, n'en est pas un des éléments négligeables : il n'est pas rare qu'on y « rentre » jusqu'à 10.000 kilos de foin pour l'hiver. On y conserve aussi les gerbes que l'on bat à l'automne. La disposition des maisons au rebord d'une pente permet d'entrer de plein-pied dans la grange, souvent dans deux granges superposées « par derrière ». Un chemin aboutit à un grand portail et permet l'entrée du mulet ou de la charrette à roues basses, quelquefois de l'attelage sans roues (traîneau). En général, la maison est organisée de telle façon que l'on puisse sans sortir, s'occuper du bétail, et l'étable qui, dans beaucoup de pays, est installée dans un bâtiment annexe, paraît constituer ici un des éléments de l'habitation.

« De cette description, nous retiendrons le caractère de concentration de la vie, sorte de symbiose qui rassemble sous un toit unique — et avec quelles promiscuités — tous les éléments de l'activité familiale et péri-familiale. »

(Information géographique, avril-mai 1937 ; Baillière, édit.)

DOCUMENT N° 9



(A suivre.)

J. HUSSON, Directeur d'E.N.

DES MOULINS D'HIER AUX SILOS D'AUJOURD'HUI

Dans un article consacré aux Ponts (*Méthodes Actives*, janvier 1950, page 15), nous avons signalé que ceux-ci abritaient parfois, au Moyen Age, des moulins entre leurs arches. Détail qui surprend toujours nos élèves, à moins qu'ils ne connaissent un célèbre passage de « Notre-Dame de Paris » (Livre II, chapitre 3). On nous y présente la Esméralda et sa chèvre et le développement commence ainsi : « Lorsque Pierre Gringoire arriva sur la place de Grève, il était transi. Il avait pris par le pont aux Meuniers pour éviter la cohue du pont au Change et les drapelets de Jehan Fourbauld ; mais les roues de tous les moulins de l'évêque l'avaient éclaboussé au passage, et sa souquenille était trempée... » Et, dans un récit de Francesco d'Ierni, diplomate italien venu en France à la fin du xvi^e siècle avec le cardinal Alexandre de Médicis, on peut lire, à propos de la Seine à Paris : « Le fleuve est traversé par six ponts, trois en pierre dont un n'est pas fini et trois en bois. Sur chacun de ces ponts sont bâties des maisons, disposées de telle façon que, de dessus le pont, on ne peut voir l'eau, sans entrer dans les boutiques. Dernièrement, l'un des ponts de bois fut emporté par le courant, avec six moulins à blé ; soixante personnes périrent, sans compter les dégâts matériels » (pp. 205-6 ap. Rat et Richard, « Textes relatifs à la civilisation des temps modernes », Nathan édit.). Un peu plus loin, notre Italien ajoute cette indication qui, en 1950, étonnera autant les jeunes Parisiens que les petits provinciaux : « Le long des murs et en dehors de la ville il y a beaucoup de moulins à vent, dont le corps de bâtiment pivote sur lui-même, pour présenter les ailes au vent. »

En effet, les moulins jouaient un tel rôle dans la vie de nos ancêtres, qu'ils étaient nombreux et rapprochés. Nous exercerons donc les enfants à rechercher les moulins qui existaient dans leur région (souvent, seul, un « lieu dit » en conserve le souvenir), avec la date à laquelle ils ont cessé de fonctionner. Et ce rem-

placement progressif des petits moulins, de caractère artisanal, par ces usines que sont les minoteries, fournira l'occasion de commentaires sur l'industrialisation du monde moderne. A propos de quoi on pourra lire une des plus émouvantes « Lettres de mon Moulin » : *Le Moulin de Maître Cornille*.

Que de progrès accomplis au cours des âges ! On évoquera le pénible travail des esclaves dans les moulins antiques, bien décrit dans un passage de Salammbô : « Hamilcar prit le sentier du moulin, d'où l'on entendait sortir une mélodie lugubre... » Les Romains introduisirent les moulins à eau en Gaule, au début de notre ère. Quant aux moulins à vent, ils furent introduits à la suite des Croisades, et on énumérera les améliorations apportées à notre agriculture par ces expéditions qui, sur le plan militaire se soldèrent pourtant par un échec. On connut alors abricots, pêches, oranges, citrons, échalotes, pastèques... Et c'est à cette même époque qu'ayant appris à se servir des vieux chiffons pour fabriquer du papier, on transforma en moulins à papier certains moulins à blé. Voir, à ce propos, le très curieux ouvrage d'Henri Pourrat : *Dans l'herbe des trois vallées* ; on y trouve une carte dont on s'inspirera pour faire dresser, par nos élèves, celle des moulins de la région. On pourra même les initier à la notion de « régression » en dressant la carte pour différentes dates (1850, 1900, 1950) et en comparant les croquis obtenus. Ne pas oublier de consulter le plan cadastral.

On notera qu'il serait également intéressant d'étudier les moulins à foulon, à huile, à tabac, à scier... Relevons, dans l'excellent petit livre de Geneviève d'Haucourt : *La vie au Moyen Age* (Presses Universitaires, collection *Que sais-je ?*), déjà signalé dans un article précédent, cette mention (p. 41) : « Il semble bien que chez les riches, l'alimentation fût presque exclusivement carnée et que, dans les foyers plus modestes, on ait abusé du lard. D'où nécessité, pour « faire passer » toute cette viande, de

condiments dont les plus répandus étaient l'ail et la moutarde. Tels moulins n'avaient-ils pas une paire de meules à moutarde contre deux paires de meules à blé. L'on usait aussi à profusion, depuis les Croisades, de poivre, gingembre, cannelle et autres « épices » étrangères ». Voilà qui permettra une étude sur l'histoire de l'alimentation (et spécialement sur le rôle historique des épices).

Puisque nous parlons d'Histoire, on recherchera (comme on l'a fait pour les ponts), les événements qui se sont déroulés près d'un moulin (par ex. la bataille de Valmy, décrite par Michelet) ; les usages féodaux relatifs aux moulins (moulin banal), qu'on rapprochera des autres « banalités. » Le meunier, le moulin, étaient intimement liés à la vie quotidienne de nos ancêtres. De cette familiarité on trouvera le reflet dans plusieurs textes de La Fontaine : *Le meunier, son fils et l'âne* (Fables, III, 1) ; *Le mulet se vantant de sa généalogie* (VI, 7) ; de Boileau (Épître V, 75-6), dans de nombreux proverbes, dont nos élèves dresseront une liste : « Faire venir l'eau à son moulin » ; « On envoie les ânes au moulin » ; « On ne peut être à la fois au four et au moulin » ; « D'évêque, il est devenu meunier », etc., etc. Maintes légendes mettent en scène meuniers et moulins, recueillies parfois par des écrivains célèbres. Voir, par exemple : *Le moulin qui devait tourner tout seul*, de Tolstoï (Chevalier - Audiat - Aumeunier, « Les nouveaux textes français », classe de 6^e, pp. 354 - 6, Hachette, édit.). Dans le volume de la même série destinée à la classe de 4^e, on peut lire un fort utile commentaire du *Chat botté*. Consulter également les différentes collections de Contes et Légendes.

On tâchera de découvrir les légendes ayant plus spécialement cours dans la région. Beaucoup de contes associent un meunier et le diable. Et, sur le folklore du moulin (meuniers recevant les tournées de jeunes gens à certaines fêtes : Mardi Gras, Saint-Georges, Pentecôte, leur payant une redevance en nature...), on consultera, une fois de plus, avec grand profit, le livre d'André Varagnac, *Civilisa-*

tion traditionnelle et genres de vie (Paris, Albin Michel), spécialement pp. 89-91, 143, 170-1, 251.

Nous avons déjà cité plusieurs textes célèbres consacrés aux moulins. La liste en est longue, qui va de l'anonyme *Meunier d'Arleux*, fabliau du Moyen Age, au récent ouvrage de Jules Romain. Signalons encore, entre beaucoup d'autres, le fameux conte en vers d'Andrieux intitulé *Le Meunier sans-souci* ; le passage relatif au « Moulin du Bon Meunier », au chapitre V du *Meunier d'Angibault* de G. Sand ; différents textes de prose et de vers de François Fabié, écrivain universitaire trop oublié ; le « *Moulin* » de Verhaeren (extrait de son recueil « Les Soirs »)... Ce sera aussi le moment de parler de *Don Quichotte* et de son combat contre des moulins à vent. Comme toujours, on recherchera des chants, des reproductions de tableaux (Hobbema, Ruysdaël, Ullmann). Dans le domaine des reproductions plus techniques, on trouvera au tome X de l'*Histoire de la nation française*, de Gabriel Hanotaux (Histoire économique et financière) une foule de gravures d'un vif intérêt : moulin à blé de l'époque gallo-romaine ; moulin à palettes ; moulins sur bateaux, d'après une miniature du XIV^e siècle (il existait, en effet, des moulins de ce type, appelés « *moulins pendus* ») ; moulin à manège du XVII^e siècle ; dispositif d'un moulin à eau, d'après l'*Encyclopédie* de Diderot ; les vieux moulins de Meaux, aujourd'hui détruits... Voir : *Géographie Humaine de la France*. Tome II, pp. 440 - 446 : *Le travail du blé*.

Et, puisque notre enseignement « actif » s'attache à la vie, nous ne nous contenterons pas de saluer les vénérables « *moulins d'autrefois* », mais, avec les modernes minoteries, nous étudierons aussi les silos à blé dont la haute silhouette a souvent modifié, ces dernières années, nos paysages ruraux. Ce sera l'occasion d'intéressantes visites, et de modestes, mais fructueuses initiations à la « *question du blé* », si importante dans l'économie contemporaine.

Jean MELLOTT,
Professeur de lycée.

★ *Le coin des petits* ★

LA PART DU RÊVE : L'ENTHOUSIASME

Ce qui manque le plus à notre génération, c'est l'enthousiasme. Cette sorte de griserie, de fureur sacrée, cet élan de tout l'être qui se précipite au devant de quelqu'un ou de quelque chose, on l'ignore généralement. On calcule, on suppose des bénéfices, on travaille sur des données précises, loin des rêves et des bouillonnements imaginatifs; on travaille dans l'ennui quotidien.

Sans doute, de ci, de là, un poète chante, un musicien compose, un artiste crée son œuvre; mais, même dans ce domaine, les combinaisons mathématiques ont tout envahi. La musique devient contrepoint, la poésie hermétisme, et la peinture cubisme. L'émotion venue du cœur est absente de ces œuvres auxquelles de petits groupes initiés et fermés s'intéressent seuls; ils y trouvent un certain plaisir, comme ces joueurs de bridge dans un salon; mais, regardez-les; nulle jeunesse ne les anime: ils sont mornes et désabusés.

Nous devenons un peuple froid, calculateur, parce que notre culture actuelle, dominée par le nombre, ne déclanche pas l'enthousiasme.

Tout est statistiques, dosages, combinaisons; même dans le domaine psychologique où les différents « cas » classés, disséqués, catégorisés, appellent avec une certitude qui semble irréfutable, une solution logique. Mais on néglige les impondérables: le sentiment où tout est nuances, émotions fugaces, subtilités, frissons d'âme insaisissables, et ces impondérables, solidaires, font parfois craquer l'édifice.

Est-ce du cerveau que jaillit l'enthousiasme, ou du cœur?

Oui, le cœur nous entraînera peut-être à quelque folie, disons mieux: à quelque enthousiasme; car cette « folie » est pleine de sève: c'est la pousse d'un arbre qui tend son jet vigoureux vers le ciel, qui incite d'autres branches à s'élancer encore plus haut dans la futaie; c'est toute la

forêt qui lutte et progresse, montant à l'assaut de la colline en chantant sous le vent, toute la forêt frémissante et vivante! Tandis que nos combinaisons cérébrales ressemblent à ces arbres nets, taillés en formes géométriques, trop figés dans leur attitude imposée, et qui semblent tant s'ennuyer dans nos parcs.

Le véritable enthousiasme vient du cœur. Né d'une émotion intense, il provoque cette excitation cérébrale, ce besoin de s'extérioriser par des mouvements, par des cris, par des gestes; ou par une œuvre qui exprime le meilleur de notre être. C'est un stimulant de toutes nos facultés qui atteignent alors le maximum de réceptivité et de vitalité.

L'homme a besoin d'enthousiasme pour agir sans ressentir de fatigue; il le cherche inconsciemment, le libère à la moindre occasion par des chants ou des actes spontanés. Et ce besoin est si impérieux que, faute de trouver l'excitation nécessaire dans l'amour (amour des êtres et des choses), il adopte parfois la haine comme levier d'action.

Voilà le tournant dangereux que l'éducation doit savoir éviter, car la haine donne l'illusion de l'enthousiasme puisqu'elle entraîne les individus et les foules; mais elle les entraîne à détruire, alors que le véritable enthousiasme, né d'une émotion intense et affective, est constructif.

Puisque l'enthousiasme est une force qui demande à jaillir et à se libérer en actes créateurs, négligeons-nous cette puissance d'action chez les enfants qui nous sont confiés?

Voyons comment se forme l'enthousiasme, afin d'utiliser au mieux ce précieux levier.

Chez le bébé, il naît souvent de ses propres gestes le tout petit agite ses « petons »; on le soutient; puis, un jour, il se libère et, dans l'enthousiasme de sa liberté conquise, il recommence avec une telle ardeur qu'il

arrive à marcher, quoique trébuchant et tombant.

Il balbutie des syllabes sans suite, puis un matin, le premier mot éclot sur ses lèvres; il le répète joyeusement, et son effort surexcité par le succès le mène à la parole libératrice de sa pensée enfantine.

Plus tard il, crayonne, au hasard, pour le seul plaisir de manier le crayon qui laisse des traces sur le papier; soudain, il découvre au milieu de ses gribouillages une analogie :

« De la fumée ! », crie-t-il dans l'enthousiasme ! Ou : « Un bonhomme ! », et il entreprend avec fièvre de reproduire ou de perfectionner sa propre réalisation.

Enfin, il regarde autour de lui; il voit des œuvres qui lui semblent plus belles que les siennes; une soudaine émulation cérébrale le porte à s'inspirer de nouvelles techniques, de nouvelles idées, mais à les faire siennes, car, toujours dans l'enthousiasme, c'est lui seul qui désire s'exprimer. Son imagination, mise en branle à l'occasion d'une lecture, d'un conte, d'un chant, d'une promenade, lui fournira les matériaux spirituels qu'il agencera dans la joie que procure toute création.

Et puis, la sensibilité n'intervient-elle pas intensément ? C'est le soleil réchauffant l'imagination. Les sentiments affectifs : amitié, amour, admiration, provoquent un élan de tout l'être, un véritable enthousiasme, capable d'entreprendre n'importe quelle tâche pour conquérir l'être aimé ou admiré, pour lui faire plaisir et recevoir en retour son affection.

Nous voyons qu'à la base de tout enthousiasme il y a une émotion intense : un choc esthétique ou affectif, que nous pouvons provoquer dans nos classes actives en utilisant nos qualités de conteur ou d'artiste, notre amour de la nature et de la beauté, en organisant des spectacles choisis, et en nous faisant aimer des enfants. Car les petits éprouvent un véritable culte pour leur maître, et son influence psychique est grande.

Profitions-en pour faire germer du rêve dans leur jeune imagination. L'enfant lance ce rêve comme une caravelle sur la mer. Il le herce et,

malgré, la brume première, il commence à pressentir un but. Des lueurs se forment; des précisions jaillissent; la direction à prendre apparaît en illumination fortuite; et soudain : « Terre ! Terre ! » Le but est là ! Il n'y a qu'à atterrir dans l'enthousiasme, en entraînant des compagnons.

Car l'enthousiasme est contagieux; il gagne de proche en proche, et toute notre classe peut, dans un grand élan, entreprendre quelque chef-d'œuvre d'ensemble, joyeusement.

Cela ne nous rappelle-t-il pas l'ardeur heureuse de nos bâtisseurs de cathédrales du Moyen-Age ? Alors, les moindres ouvriers participaient vraiment et d'un cœur unanime, à l'édification de ces hymnes de pierre.

Ces temps de foi intense sont révolus, et, de nos jours, la masse des humbles ne sait plus où accrocher son enthousiasme; elle reste trop souvent morne et indifférente.

C'est pourquoi nous devons cultiver l'imagination de nos élèves. On s'élançait avec exaltation vers ce qu'on se représente d'un façon aiguë. Pour que l'homme se dépasse il lui faut une griserie, une foi, une passion. Rien de grand n'est jamais sorti d'un froid calcul. C'est en se dégageant de la matérialité qu'on s'élève en beauté, lorsque les semailles de rêve ont été d'une essence choisie.

Pensons-y : c'est de la qualité de ses enthousiasmes que dépend la qualité d'un peuple.

Le rôle du maître sera donc de sélectionner les germes d'enthousiasme qu'il confiera aux jeunes imaginations de ses élèves et de surveiller discrètement la croissance de tels semis. Qu'il cherche autour de lui et en lui ce qu'il a de meilleur et de plus beau afin d'offrir aux enfants autre chose que des histoires de gangsters, des films policiers ou des matches de boxe.

Les jeunes grandiront, et, plus tard, dans l'enthousiasme d'un grand rêve entraînant les individualités à quelque œuvre constructive, notre peuple, en véritable communion, retrouvera peut-être son union exaltante d'antan.

Marie-Louise VERT

★ Activités diverses ★

A propos de l'éducation sexuelle

LA TRANSMISSION DE LA VIE (suite)

CINQUIÈME SÉRIE D'OBSERVATIONS

Transmission de la vie par œufs

Note : *Le but des travaux indiqués ci-dessus est :*

1° de faire observer aux enfants trois exemples de transmission de la vie par œufs (*hareng, bombyx du mûrier, grenouille*) ;

2° de faire allusion, en passant, à la fécondation externe (*hareng*) et à la fécondation interne (*bombyx du mûrier*) ;

3° de montrer, dans le cas de la grenouille, quelle est l'origine des œufs ;

4° de montrer, dans le cas de l'œuf de poule, ce qui se passe dans un œuf avant l'éclosion.

I. LA TRANSMISSION DE LA VIE CHEZ LES POISSONS.

1° Procurons-nous chez le marchand de poisson un *hareng laité* et un *hareng rogué* (bien entendu les harengs peuvent être remplacés par des maquereaux, des truites, etc.).

Ouvrons ces deux poissons : le *hareng laité* contient un corps blanc dont l'aspect et la consistance rappellent ceux de la cervelle ; le *hareng rogué* contient une masse énorme de petits œufs : le *hareng laité* est un *hareng* ♂, le *hareng rogué* est un *hareng* ♀.

Conservons ces deux harengs dans un flacon que nous remplirons avec une solution de formol à 10 %.

2° Visitons un établissement de pisciculture.

a) Assistons à l'opération de la *fécondation artificielle* et rédigeons un *compte rendu écrit* de cette visite :

Le pisciculteur prend un poisson mâle et lui presse doucement le ventre de haut en bas : de la *laitance* (produit sécrété par la laitée) s'échappe par l'orifice anal. Cette laitance est recueillie dans un récipient partiellement rempli d'eau de source à 15°. Le pisciculteur prend alors un poisson femelle et lui presse le ventre de haut en bas : des œufs s'échappent par l'orifice anal et tombent dans le récipient où se trouve la laitance. Le pisciculteur remue le mélange.

b) Approchons-nous des cuves et des réservoirs remplis d'eau dans laquelle ont été placés des œufs fécondés : dans les premières sont des œufs en apparence identiques à ceux que nous venons de voir féconder ; dans les suivantes naissent de *très petits poissons fixés par le ventre à l'œuf d'où ils sont sortis* : ils vivent, grâce aux matières nutritives contenues dans cet œuf (de même que la jeune plante tire, au début de son existence, sa nourriture des réserves contenues dans la graine) ; plus loin, les réservoirs contiennent des poissons qui ne sont plus fixés à l'œuf, et vivent de la nourriture qu'ils avalent.

Conclusion.

a) De même que le pollen doit féconder l'ovule pour donner une graine d'où sortira une jeune plante, de même la laitance du poisson ♂ doit féconder les œufs du poisson ♀ pour que de petits poissons sortent de ces œufs : *un poisson a donc deux parents.*

Cette fécondation des œufs de poisson se passe à l'extérieur du corps du poisson ♀ : on dit que la *fécondation est externe.*

b) De même que la jeune plante vit d'abord de la nourriture accumulée dans la graine, de même, le jeune poisson vit d'abord aux dépens de la nourriture accumulée dans l'œuf d'où il est sorti.

II. LA TRANSMISSION DE LA VIE CHEZ LES PAPILLONS.

1° *Procurons-nous de la « graine » de ver à soie, c'est - à - dire des œufs de Bombyx.*

Plaçons ces œufs dans une petite boîte recouverte d'une feuille de papier percée de trous. Cette boîte est elle-même disposée dans une grande boîte vitrée dans laquelle on mettra aussi, le moment de l'éclosion venu, des rameaux de mûrier ou, à défaut, des tiges de ronces, des feuilles de laitue ou de scorsonère.,

2° *Observons ce qui se passe :*

a) *l'œuf, l'éclosion de l'œuf, les chenilles (vers à soie);*

b) *A sa sortie de l'œuf, la chenille est toute petite; elle grossit rapidement (en trente jours, la longueur du ver à soie passe de 1 mm. 5 à 60 mm.)*

c) *De cinq en cinq jours, dessinons ou modelons le ver à soie; conservons dans des tubes remplis de formol à 10 % un échantillon de ver à soie de cinq jours, de dix jours, de quinze jours, etc.*

d) *Trente jours après l'éclosion, le ver à soie commence à filer de la soie et confectionner un cocon.*

Remarquer qu'il y a deux sortes de cocons : les uns sont étranglés, les autres sont bombés.

e) *Soixante jours après l'éclosion un papillon sort de chaque cocon.*

Remarquer qu'il y a deux sortes de papillons : les uns, à l'abdomen étroit sortent des cocons étranglés : ce sont les *papillons mâles* (Voir 4° série); les autres, à l'abdomen large, sortent des cocons bombés : ce sont les *papillons femelles* (Voir 4° série).

f) *Observons l'accouplement des papillons : la fécondation n'est pas externe (comme chez le poisson), elle est interne.*

g) *Observons la pondaison.*

3° *Confectionnons le « calendrier du ver à soie ».*

Sur un carton, fixons des œufs, les tubes contenant des chenilles âgées de cinq jours, dix jours, etc..., un cocon mâle, un cocon femelle, un cocon ouvert, un papillon ♂, un papillon ♀, deux papillons accouplés, des œufs.

Indiquons sur le carton les dates indispensables.

4° *Conclusion :*

Le ver à soie a deux parents : un papillon ♂ et un papillon ♀; la fécondation est interne.

III. LA FORMATION DES ŒUFS CHEZ LA GRENOUILLE.

1° *Recueillir en février des grenouilles rousses, ou en juin des grenouilles vertes.*

Les grenouilles ayant été préalablement asphyxiées, seront sommairement disséquées.

On conservera une demi-douzaine de grenouilles femelles à l'intérieur desquelles les œufs sont plus ou moins développés : on aura ainsi une série de dissections montrant l'apparition des œufs puis leur développement jusqu'au moment où la ponte est imminente. Toutes ces dissections conservées dans des bocaux contenant une solution de formol à 10 %.

2° Recueillons dans l'eau d'une mare des œufs de grenouille. Surveillez leur éclosion et le développement des têtards. Tous les trois ou quatre jours, plaçons un têtard dans un tube contenant une solution de formol. L'ensemble des tubes fixé sur un carton constituera un « calendrier des têtards ». Ce calendrier pourra prendre place, dans le musée scolaire, à la suite des bocaux contenant les dissections de grenouilles femelles.

IV. QUE SE PASSE - T - IL DANS UN ŒUF AVANT SON ECLOSION.

1° Plaçons une dizaine d'œufs sous une poule couveuse (ou dans une couveuse artificielle).

Tous les trois jours cassons un œuf et plaçons l'embryon dans un bocal contenant une solution de formol à 10 %.

Nous aurons ainsi la possibilité de constituer une collection montrant les différents stades du développement de l'embryon de poulet;

2° Les élèves remarqueront que les réserves nutritives de l'œuf diminuent à mesure que grossit le poulet. *Conclusion : le poulet se développe aux dépens des réserves nutritives contenues dans l'œuf.*

V. CONCLUSION.

Les poissons, les papillons, les oiseaux se reproduisent par œufs pondus par la femelle.

Ces animaux sont *ovipares* : l'œuf pondu *éclôt* au bout d'un temps plus ou moins long : *le petit être qui sort*

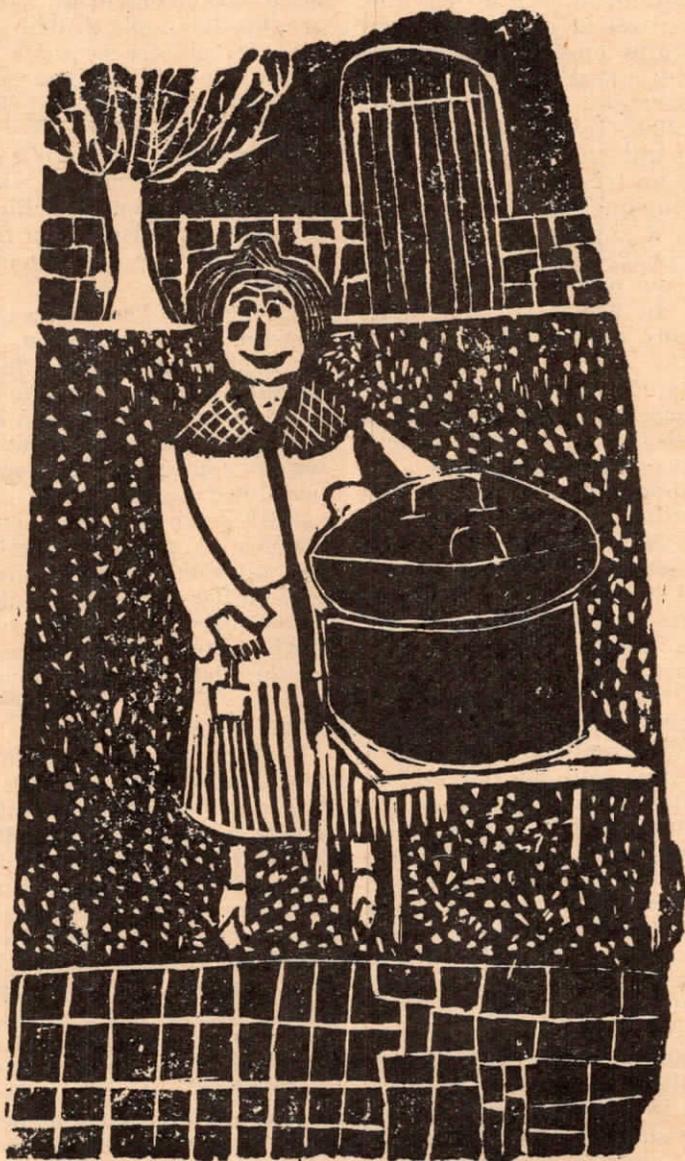
de l'œuf s'est développé dans celui-ci, après la ponte, et aux dépens des aliments contenus dans cet œuf.

André GODIER,

Inspecteur

de l'Enseignement Primaire.

LA MARCHANDE DE MARRONS



Gravure sur lino illustrant un devoir de français (9 ans)
Communiquée par P. Belvès

AUTOUR D'UNE "BOITE A QUESTIONS"

Une simple petite boîte de carton (une boîte de chaussures d'enfants), fixée au mur près du tableau, face à tous les regards, et ornée (les enfants aiment le mystère !) d'un grand point d'interrogation et de ces mots bien apparents : « Boîte à questions », voilà de quoi soulever dans une classe de jeunes enfants, 9 à 11 ans environ, depuis la rentrée et sans doute pour bien longtemps encore, un réel enthousiasme et un exceptionnel intérêt.

Enthousiasme et intérêt partagés par le maître, je m'empresse de l'avouer, et qui ont valu, de la part des enfants un très grand nombre de questions, quelquefois « fabriquées », artificielles, si je puis dire, mais souvent aussi intéressantes et fructueuses, ce qui me permet d'ajouter : et de la part du professeur une foule d'observations extrêmement profitables.

Attachons-nous d'abord à la forme des questions, dont l'étude est aussi riche de substance que celle de leur contenu. Questions « inventées » ou questions spontanées, toutes révèlent un certain effort, même à travers une maladresse bien naturelle. L'enfant s'applique, comme d'ailleurs à toute activité qui lui plaît, qui ne lui est pas imposée, mais au contraire, qui sait solliciter son attention. Il s'applique à rédiger en quelques mots une demande, à laquelle le plus souvent il a réfléchi quelque peu, qu'il a mûrie, qu'il a modelée. En dehors de celui, et il est, je crois, seul de son espèce, qui griffonne à la hâte une question, d'ailleurs presque toujours « artificielle », les autres jaugent inconsciemment ce qu'ils vont écrire ; ils essaient dans leur esprit plusieurs formes (comme ils essaient de retrouver par l'image visuelle l'orthographe d'un mot). Le fait de se servir d'un crayon ou d'un porte-plume et d'écrire presque confidentiellement, quoique anonymement, s'ils le veulent, au maître, les incite à faire un effort, si petit soit-il, effort qu'ils ne feraient pas en posant la question de vive voix. Et ainsi, je trouve dans ma « boîte », en mettant à part la fréquente interrogation : « Que veut

dire ?... », des questions rédigées de cette manière : « Qu'est-ce que ?... — Comment construit-on ?... — Savez-vous ?... — Combien... portaient-ils ?... » au lieu des abominables formes que nous entendons trop souvent.

A cet effort de rédaction correspond parallèlement un effort d'orthographe. Les mots difficiles et incompris, les choses savantes et inexplicables, les faits ignorés, qui font l'objet des questions, ont été examinés avec attention ; l'enfant y est revenu plusieurs fois, parce qu'il ne comprenait pas, ne savait pas ; il y revient encore au moment de solliciter le renseignement, puisqu'il lui faut rechercher le mot, le personnage, l'événement...

Et même si l'enfant veut poser une question sans conviction, parce qu'il s'y croit obligé ou pour faire comme les autres, il s'astreint à la bien poser, pour ne pas se trahir, et à la marquer d'originalité : mots inhabituels, choses peu courantes... Tant mieux si elle prend le caractère d'une « colle », elle vaudra à son auteur le *pensum* (et le bénéfice) d'apprendre et de retenir un mot difficile (les questions sont surtout écrites à l'école, pendant les récréations ou en fin de classe), de regarder attentivement dans ses livres ou son dictionnaire le nom d'un personnage illustre, d'une région, d'une invention, etc.

D'où nous nous dirigeons, sans besoin d'autre transition, vers le contenu, la valeur des questions. Autre bénéfice, inséparable du bénéfice de forme. La question, qu'elle soit naïve (nous avons coutume de dire : enfantine), qu'elle soit déjà plus sérieuse, plus savante, implique un raisonnement, une opération mentale, du plus grand intérêt. L'enfant, je ne veux parler ici que du sincère, doit voir clair en lui, examiner ses connaissances et juger de la solidité de leur acquisition ; il doit convenir, seul avec lui-même, sans que personne lui en fasse grief, les lui reproche, de ses ignorances, de ses faiblesses, de ses incompréhensions... Il y a, avant la recherche de forme, ou plutôt très

inconsciemment en même temps qu'elle, une recherche de fonds. Le sens de la chose à demander apparaîtrait, né d'une lecture, d'une leçon du maître, d'un devoir, d'une conversation, d'une notion imparfaitement acquise, et elle prend presque immédiatement une forme précise et correcte. Disons que l'esprit apprend à se discipliner, à exprimer ses besoins, ses nécessités. Dans quels domaines cette saine curiosité s'exerce-t-elle surtout ? L'enfant ne sépare pas ses connaissances ; il ne les fragmente pas. Il les recoit sous des titres divers, à des heures différentes, telles que nous les lui enseignons à l'école. Mais il les assimile ; il les fonde en un savoir diffus, sans cloisons comme sans limites, telles que la vie les lui découvre, par ses spectacles de la rue, ses scènes familiales, ses conversations de grandes personnes, ses moyens les plus divers que sont les journaux, la radio, le cinéma... Ce n'est que par la suite que toutes ces connaissances, entassées en désordre à la façon d'un avaricieux qui amasse les premiers sous de sa fortune, s'accumulent et se diversifient plus nettement, elles s'organisent ; elles se groupent, se différencient...

Pour l'instant, une explication de mot peut être aussi bien une question scientifique, historique ou géographique, qu'une simple curiosité ou nécessité de langage. Il n'y a pas encore, si l'on peut dire, séparation des genres. Citons d'abord quelques-uns de ces mots, très ordinaires ou plus substantiels, plus riches : « Embrassement, magnaneries, rébarbatif, optimiste et pessimisme, rustre... » Il y a là matière à de beaux développements, à de familières conversations avec les enfants, à d'inattendus exercices d'élocution, qui peuvent commencer simplement par une recherche en commun dans le dictionnaire et se terminer par un devoir d'emploi ou de construction de phrases, si toutefois l'éducateur n'a pas pris la ferme résolution de ne pas entacher de principes scolaires une activité qui leur échappe, surtout aux yeux de l'enfant. Et si l'enfant, moins sincère, cherche à l'avance dans le dictionnaire un mot difficile, guettant la définition qu'en donnera le maître,

attendant avec une sage patience ses explications étymologiques, ses exemples, ses divers emplois, il s'impose de « bûcher » non seulement l'orthographe dudit mot, mais encore la longue explication donnée par le livre, explication qui lui sera nécessaire pour comparer, pour ajouter, pour rectifier (l'enfant s'imaginant parfois que son professeur est capable de « sécher » et qu'il ne connaît pas, ou du moins n'utilise pas le dictionnaire).

Questions d'histoire, de géographie, de sciences, maintenant, qui, dans les premiers jours de la « boîte à questions » paraissent remonter dans l'esprit de l'enfant à d'assez lointaines acquisitions. Car il convient, puisque la « boîte » vient d'être inaugurée, de « liquider » toutes les notions imparfaites, ou incomplètes, ou en retard, il faut faire place nette, avant de ne la plus réserver qu'à l'actualité du travail scolaire et de la vie courante. Là est l'origine du plus grand nombre de ces premières questions, qui, en quelques semaines, fait place à un rythme plus régulier, plus tranquille, plus efficace.

Questions de connaissances, donc, qui montrent que l'école n'est pas le seul pôle d'attraction de l'enfant, que la vie courante l'intéresse, le passionne, l'activité des hommes, les progrès de la science, tout autant que le petit détail historique ou géographique : « Qu'est-ce que la télévision ? — Comment construit-on un port ? — Qu'est-ce que du coton hydrophile ? — Combien les vaisseaux de Christophe Colomb portaient-ils d'hommes ? — Qu'est-ce que l'ozone ? — Quelle est la surface de l'île de Madagascar ? — Comment la terre tourne-t-elle et pourquoi ? — Comment peut-on faire la carte du monde ? — Qu'est-ce qu'un village d'enfants ?... etc. » Vous voyez combien chaque question peut être longuement exposée, et même combien il est nécessaire de se limiter pour se faire entendre et comprendre de ceux-là même qui veulent savoir. Il y a aussi d'innombrables occasions de donner à chacun de bonnes habitudes de travail, savoir chercher dans un livre, fixer en quelques mots sa science nouvelle, feuilleter le dictionnaire...

Ces questions nous sont précieuses

pour mieux connaître les « petits d'hommes » que nous avons devant nous, pour deviner certaines de leurs lectures, de leurs préoccupations, de leurs très calmes angoisses même. Car ces enfants peuvent, par le truchement de la « boîte », s'adresser confidentiellement à leur maître, lui parler à cœur ouvert, sans craindre les camarades et leur réaction, se confier à lui comme à un grand frère, comme à un papa, sans que la timidité ou la pudeur en souffrent. Ainsi, je lis, au-dessus d'une signature très assurée, cette simple question : « Ma mère me trouve bête ; êtes-vous de son avis ? » question qui va amener un tête-à-tête fécond pour l'enfant et le maître, ou encore cette naïve interrogation : « L'Amérique veut-elle la guerre, ou est-ce la Russie ? » Ce sont là des preuves de confiance envers le maître (sa position ne peut en être que renforcée), en même temps que l'enfant se sent flatté de disposer d'une possibilité d'expression, de confiance, possibilité anonyme, s'il le veut, personnelle, s'il le préfère.

Résumons, voulez-vous, en quelques mots, le bénéfice de d'expérience : un savoir mieux et plus solidement acquis, une satisfaction à corriger ses propres faiblesses, une recherche, même tout à fait inconsciente, à le faire, une plus grande confiance dans l'éducateur, tel est le profit pour l'enfant. Une meilleure connaissance de sa classe et des individualités qui la composent, un contact facilité avec ce petit monde, une supériorité établie par ses réponses de professeur et de « grand frère », tels sont les avantages retirés par le maître.

Continuons une expérience si fructueuse. Laissons en bonne place, au-devant de la classe, comme une récompense et un secours, à la fois, notre « boîte à questions », en souhaitant que nos élèves y avouent franchement leurs ignorances et leurs curiosités.

F. JOYAUX,

Professeur au Lycée de Nice.

CHANT

Pour la Fête des Mères.

BERCEUSE DU GARÇONNET

Paroles et musique de A. Dupuy - Albarède.

1^{er} couplet.

Ce soir mon petit turbulent
Est bien tranquille et somnolent
Ses yeux papillotent, lueurs
Témoins de ses regards rieurs.

Refrain

Eudormez-vous mon cher bonheur
Mon cœur si cher, mon cœur si doux,
Endormez-vous mon joli cœur,
Mon bouton d'or,
Dormez cher trésor,
Endormez-vous, mon cœur si doux.

2^e couplet.

Ce soir la fileuse araignée
Sur les yeux du petit dormeur
Son filet de soie a tissé
Filet de rêve de bonheur.

6/8

Ce soir mon pe - tit forbu - lent est bien franqulle et som - no - lent Ses yeux pa - pi -

lo - lent Sa cur re - moins de ses ra - - gards ri - eurs Endormez vous

mon cher bonheur mon coeur si cher mon coeur si doux Endormez vous mon jelli coeur

mon bouton d'or dor - mez cher tréasor Endormez vous mon coeur si doux.

ÉDITIONS BOURRELIER

Songez à votre commande de rentrée...

...et procurez-vous les ouvrages suivants :

CORBEILLE DE MOTS. Vocabulaire et Élocution, par J. Ségelle. C.E., 2^e A. et C.M.

★

COURS DE GÉOGRAPHIE

par G. Chabot et F. Mory

FRANCE, UNION FRANÇAISE. C.M. — LE MONDE, la terre, les cinq continents, la France, l'Union Française. Classe de fin d'études (C.E.P.).

Pour paraître en juillet : **DÉCOUVRONS LE MONDE. C. E.**
Un texte simple expliqué par de nombreuses illustrations en couleurs et des photos.

★

NOUVEAU COURS DE SCIENCES APPLIQUÉES

pour la classe de fin d'études (C.E.P.)

publiée sous la direction de G. Condevaux

LA VIE FAMILIALE ET MÉNAGÈRE. Écoles de filles. — **LA VIE RURALE.** Écoles rurales de garçons. — **LA VIE URBAINE.** Écoles urbaines de garçons. — **LA VIE MARITIME.** Écoles du littoral.

★

COURS DE SCIENCES

par E. Goumy et J. Goumy-Raulin

OBSERVONS POUR CONNAITRE. Livre de l'élève. C.M. et C.S. — **LES SCIENCES AU C.M. ET AU C.S.** Livre pour les maîtres.

★

COURS D'ARITHMÉTIQUE "J'APPRENDS"

par G. Condevaux

J'APPRENDS A RAISONNER. C.M. — J'APPRENDS A RÉSOUDRE les problèmes de la vie pratique. Classe de fin d'études (C.E.P.).

★

Demandez Catalogue et Liste de Spécimens à prix réduits

55, Rue Saint-Placide, PARIS-6^e C.C.P. Paris 1598-28

MEMORANDUM

FOR THE RECORD

DATE

TO

FROM

SUBJECT

1. [Faint text]

2. [Faint text]

3. [Faint text]

4. [Faint text]

5. [Faint text]

6. [Faint text]

7. [Faint text]

8. [Faint text]

9. [Faint text]

10. [Faint text]

11. [Faint text]

12. [Faint text]

13. [Faint text]

14. [Faint text]

MÉTHODES ACTIVES

REVUE MENSUELLE DE PÉDAGOGIE PRATIQUE

SOMMAIRE

Pour comprendre les enfants

- Eux et nous, par A. FOURNIER..... 1

Débats pédagogiques

- Méditations sur nos programmes, par P. RIVET..... 3
Chronique bibliographique, par J. EVRARD-FIQUEMONT 8

LA PRATIQUE DES MÉTHODES ACTIVES

Pour la classe de français

- Vocabulaire : les bruits, par S. POULET..... 9
Une expérience d'enseignement de l'orthographe, par GENOUMA. 11

L'étude du milieu

- Guide pour la monographie du pommier (suite), par A. FON-
TAINÉ..... 13
La maison rurale, par J. HUSSON 16
Des moulins d'hier aux silos d'aujourd'hui, par J. MELLOT..... 21

Le coin des petits

- La part du rêve : l'enthousiasme, par M-L VERT..... 23

Activités diverses

- La transmission de la vie (suite), par A. GODIER 25
La linogravure à l'école : la marchande de marrons 27
Autour d'une boîte à questions, par F. JOYAUX..... 28
Chant : Berceuse du garçonnet, par A. DUPUY-ALBARÈDE..... 30



ÉDITIONS BOURRELIER, 55, rue Saint-Placide, PARIS

Tél. : LITré 00-51 et 65-81. - Ch. Post. PARIS 1598-23. - R. C. Seine 249.111 B

Abonnement d'un an. 325 fr. Etranger. 425 fr. Le numéro. 40 fr.