

CENTRE
D'ÉTUDES
PÉDAGOGIQUES

MÉTHODES ACTIVES

F. J. BERTIER

ÉDITIONS BOURRELIÉ & C^{IE} - PARIS



3^e ANNÉE

N° 9

JUIN

1948

MÉTHODES ACTIVES

REVUE MENSUELLE DE PEDAGOGIE PRATIQUE

SOMMAIRE

Méthodes et procédés : Les fausses activités, par G. LEROUX	258
Pédagogie pratique : L'étude du milieu local, par ANNIE FOURNIER ...	261
Le coin des petits : La lecture (II), par L. VINCENT	265
Travail libre par équipes : Le merveilleux voyage de Nils Holgersson, par M. LERICHE	267
A propos d'orthographe : Quelques suggestions, par H. JANOD	271
L'Enseignement de l'orthographe et la dictée, par P. CAILLEAU	275
Une expérience d'individualisation de l'orthographe, par J. BARRA.....	277
Expériences : Spectacles pour enfants (suite), par R. ABRAHAM	280
Chronique bibliographique (suite), par J. EVRARD-FIQUEMONT	285
Libres discussions : L'école et la famille, par L. VINCENT	286
Propos de l'inspecteur en tournée : Une classe bien adaptée	288



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

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

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

Abonnement à six numéros (n° 5 à 10)

120 fr.

MÉTHODES ET PROCÉDÉS

Les fausses activités

A juste titre, les méthodes dites « actives » sont à l'honneur. Elles sont recommandées. Elles sont pratiquées; mais le sont-elles toujours avec bonheur?

Learning by doing, a dit Dewey, et tous les pédagogues d'applaudir! Apprendre par l'action, voilà qui est bien, mais ce que beaucoup de maîtres semblent oublier, c'est que, dans cette formule, Dewey attache une importance primordiale à l'éducation, l'action n'étant qu'un moyen et non une fin. L'action est un prétexte, un tremplin; elle est la matière sur laquelle s'exerce la pensée, elle soutient l'intérêt, aiguise l'appétit de connaître. L'action est une manifestation de la pensée. C'est la pensée qui prend conscience, qui rajuste l'expérience acquise, qui imagine et crée. L'action n'est que la manifestation apparente de cet acte complexe qu'est la pensée. L'action, seule, n'est rien si elle ne traduit pas une activité intellectuelle profonde, personnelle, et si elle n'amène pas une acquisition. Bien que cette vérité soit évidente, elle demande encore à être affirmée.

Avant de proposer une activité à l'enfant, le maître doit étudier cette activité à fond. Il doit, en particulier, mesurer l'effort que l'enfant aura à fournir, apprécier l'intérêt qu'il peut y prendre, estimer correctement le profit qu'il peut en tirer. Le maître ne doit pas oublier que l'action exige la pensée dans la mesure où elle est libre, voulue, désirée par celui qui agit. Dans l'action libre, seule, l'enfant peut mesurer son geste, estimer ses efforts, présumer de ses résultats, modifier son élan, améliorer ses techniques. En conséquence, toute activité doit être choisie de façon à faire travailler intensément l'esprit, à exercer la réflexion méthodique, l'attention intéressée, la volonté; elle doit offrir à la culture un aliment substantiel, faute de quoi l'activité dégénère en menues excitations, sans profit pour l'esprit qu'elle disperse. Un travail de longue haleine, exigeant de nombreuses heures, mais enrichissant médiocrement le bagage de connaissances, ne fait acquérir que de la patience, de l'endurance... à moins qu'il n'engendre que routine, imitation monotone et servile. Evitons l'effort pour l'effort qui s'exerce sans intérêt et qui s'apparente à la contrainte. Il ne faut retenir que des activités apprenant quelque chose de nouveau, de réel, d'utile, des activités qui corrigent, redressent, développent la personnalité. Avant de proposer une activité à ses élèves, le maître doit toujours se demander : « Qu'est-ce que mes enfants vont apprendre? Ne vont-ils pas passer un temps disproportionné au résultat escompté? Quel profit durable, réel, vont-ils tirer de l'aventure? Vaut-elle, pour eux et pour eux seuls, la peine d'être entreprise? » S'il se posait honnêtement ces questions, le maître éviterait bien des déboires, bien du temps perdu, et permettrait aux élèves de faire des progrès plus sensibles.

Il faut se méfier des « fausses activités » qui ne sont que des apparences d'activité, ne contenant que mouvement et bruit, mais ne pénétrant pas l'individu, ne l'intéressent pas, ne touchent en rien l'esprit, ne lui demandant rien de personnel.

Pour éviter ces travaux stériles, l'éducateur ne doit avoir qu'un objectif : le bien de ses élèves. Il doit rejeter toute activité qui a pour résultat essentiel de faire « mousser » le maître, d'éblouir directeur, inspecteur ou parents. Les beaux dessins sont très jolis, mais quand on songe au temps qui leur fut consacré, on les trouve moins sympathiques. De splendides recueils imprimés ou calligraphiés, soignés, figués, enluminés, font très bien dans une exposition, mais n'ont-ils pas été faits par des enfants spécialisés et combien de temps ces enfants ont-ils travaillé pour accomplir ces petits chefs-d'œuvre, fort intéressants certes, mais où justement ont travaillé des enfants qui n'avaient pas besoin d'y travailler : le bon calligraphe qui n'a pas besoin d'exercices spéciaux d'écriture a copié tout le recueil, le « fort » en dessin s'est chargé de toute l'illustration, l'historien a compilé les manuels...; les moins doués se sont bornés à admirer le travail de leurs camarades. Et quand on songe au travail mécanique fastidieux, sans profit, que nécessite l'impression d'un texte, on se demande si l'on doit admirer le résultat. L'imprimerie à l'école n'est pas toujours comprise comme le souhaiterait Freinet; trop souvent les motivations sont factices et les enfants qui impriment sont spécialisés. Mais voilà, le maître pense, avant tout, au pittoresque du résultat, à la rapidité de l'exécution, à la joie que l'œuvre procurera au lecteur. Il ne lui viendrait certes pas à l'idée de faire exécuter les illustrations par les plus faibles en dessin, de faire composer le texte par les plus nuls en français, ce qui, pourtant, serait plus raisonnable. Il craindrait les lenteurs, les échecs. Il oublie que l'imprimerie à l'école vise à donner à **tous**, grâce à un intérêt puissant, un désir de bien rédiger, de bien illustrer, en un mot de bien s'exprimer. Les jeux dramatiques son souvent mal compris eux aussi. On cherche le résultat spectaculaire et l'on oublie que le travail de mise au point est le seul qui compte. L'élaboration du thème doit être toute entière l'œuvre des enfants; le jeu, finalement réglé, ne doit avoir pour spectateurs que les enfants qui d'ailleurs prennent une part active à la critique. Si l'on songe à monter un spectacle qui sera présenté aux parents, on tombe rapidement dans le cabotinage le plus mesquin qui soit. Les enfants sont dressés comme des animaux de cirque, ils rabâchent les formules cristallisées d'un texte immuable; ils prennent des attitudes conventionnelles qui manquent d'expression personnelle, se costumant comme des acteurs, en un mot, font tout pour recueillir le plus possible d'applaudissements. L'intérêt des élèves ne demande pas cela; il exige qu'on cherche le maximum d'effort intelligent, personnel, le maximum d'initiative, afin d'obtenir le maximum de progrès. Pour y arriver, il faut éveiller ou faire naître chez l'enfant le désir de s'exprimer; c'est alors que, par un effort constant, minutieux, il va enrichir sa pensée, en améliorer l'expression, la préciser, la soutenir par le geste. Le résultat ne sera peut-être pas joli, mais l'effort aura été profitable. Le maître dira : « Voilà un travail exécuté par les plus mauvais élèves de ma classe; il n'est pas beau, mais c'est celui que je préfère parce qu'il a fait travailler utilement les intelligences. »

Sont à rejeter également les travaux qui ne sont pas à la portée des enfants. Ils n'intéressent pas l'intelligence qui déteste travailler sans comprendre ce qu'elle fait. Si les tâches proposées sont trop difficiles, le maître se trouve dans l'obligation de mettre la main à la pâte. Est-ce le maître qui doit apprendre ou l'enfant? Est-ce le travail du maître qui doit figurer à l'exposition de fin d'année ou celui des élèves? Evidemment, le travail du maître est plus agréable à voir, mais l'école a un autre rôle à jouer que celui qui consiste à faire remarquer ses maîtres.

Le devoir de l'éducateur digne de ce nom est d'« élever » les enfants

qui lui sont confiés. Les élever, c'est-à-dire enrichir leur esprit, fortifier leur personnalité, améliorer leur caractère. Ce doit être là son seul souci, et c'est pourquoi il doit chercher des activités vraiment éducatives, foncièrement profitables. Elles ne manquent pas : sorties et comptes rendus, observations directes de tous ordres (géographique, social, historique), enquêtes, visites, recherches personnelles... L'activité, d'ailleurs, importe moins que l'esprit avec laquelle elle est dirigée.

Dans toute activité, le maître doit s'effacer. Son rôle consiste à chercher un sujet d'activité, à proposer un plan d'étude qui sera arrêté en commun, à corriger les travaux préparatoires et définitifs, à donner des conseils. L'activité de l'élève reste une activité de premier plan et avant tout activité intellectuelle (l'activité manuelle n'est qu'une preuve de l'activité intellectuelle). C'est donc l'élève qui arrête définitivement le plan de son travail; c'est lui qui recherche ses documents, rédige, dessine, construit, élabore, retouche. Tant pis si le résultat n'est pas réussi comme le maître l'aurait souhaité. L'essentiel, c'est que l'enfant ait travaillé, ait appris et fait des progrès. Bien souvent, une fin malheureuse apprend bien plus qu'un résultat heureux. Elle dévoile ce qui ne va pas, ce qu'il faut faire, ce qui doit être travaillé. C'est une condition du progrès que de se rendre compte de ses erreurs; le succès grise, paralyse et reste souvent stérile.

L'action, donc, doit être considérée comme un stimulant de l'esprit. L'esprit, d'ailleurs, alimente l'action, et c'est cette excitation réciproque qu'il faut chercher. Pas d'activité artificielle et inféconde. Pas de travail manuel accompli pour lui-même, mais une activité qui détermine une action réfléchie, voulue, en vue d'une fin bien déterminée. A tout moment, l'enfant doit se trouver en face d'une activité qui lui permette d'exercer toutes ses facultés selon les modes de la pensée scientifique : circonscrire les difficultés, imaginer les hypothèses susceptibles de les résoudre, mettre ces hypothèses à l'épreuve, et tout cela avec un esprit objectif, indépendant, jugeant sainement et personnellement. Défions-nous donc des activités factices qui ne sont qu'apparence et trompe-l'œil.

G. LEROUX.

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm, Paris-5^e

CONGRÈS

Blois (14-18 juillet) — Bruxelles (8-15 août)

Demander dès maintenant conditions de participation.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue internationale d'éducation nouvelle, organe de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle, Groupe Français.

Au Sommaire du n° 1 (mars-avril 1948) : des articles du professeur H. WALLON, de FERNAND CANONGE, etc.

Abonnement : un an (5 numéros de 52 pages) 350 francs.

10 % de remise aux abonnés de **Méthodes Actives**

PEDAGOGIE PRATIQUE

L'étude du milieu local

Les nouveaux programmes de géographie instaurent avec fermeté l'étude du milieu local à l'école primaire, imposant un sensible recul à la préoccupation des connaissances encyclopédiques pour laisser enfin place à la vie, considérée comme élément de formation intellectuelle, vaste champ où, par une activité naturelle, l'enfant développe ses facultés et acquiert son savoir.

Cette tentative officielle pour introduire des méthodes nouvelles dans notre enseignement en suivant une voie déjà préparée par les instructions de 1921 et 1937 semble particulièrement favorable à préparer les maîtres à la transformation pédagogique dont Ferrière démontrait déjà, en 1920, l'impérieuse nécessité (Transformons l'École, par Ferrière, éd. du Bureau international d'Éducation nouvelle, Genève).

Beaucoup de maîtres, en France, ignorent encore les expériences réalisées dans ce sens et les révélations de la psychologie expérimentale sur les possibilités, les moyens et les chemins de la connaissance chez l'enfant. Cependant, tous les esprits de bonne foi conviennent « qu'il faudra bien essayer ces fameuses méthodes » puisque tout le reste a fait faillite et que notre enseignement traditionnel s'avère complètement inadapté aux élèves de notre époque, au besoin de notre monde moderne.

Le grand problème de la Réforme de l'Enseignement est d'emporter l'adhésion des maîtres qui, par leur rôle dans l'école, peuvent tout perdre ou tout sauver.

L'étude du milieu local insinue dans les habitudes scolaires tout ce qui fait l'essentiel des méthodes actives : elle se réalise en pleine vie, loin des manuels et des abstractions, par l'observation directe, par les collections, les recherches de toutes natures fascinant les enfants dont la curiosité est normalement attirée par la réalité immédiate étroitement liée aux besoins physiques et affectifs; les notions recueillies se fixent et se précisent, en promenade ou en classe, par la conversation, le travail d'équipe, l'activité manuelle, le dessin, avant d'aboutir à la rédaction de monographies qui sont, pour l'enfant, le véritable livre de vie où il retrouve groupés et expliqués les faits menus et nombreux qu'il a conquis lui-même. L'activité de l'enfant, son expérience concrète, ses contacts avec l'ambiance sont les sources infiniment riches dont cette science nouvelle tirera sa substance.

Voici enfin admise à l'école, par Sa Majesté le Programme, une matière d'enseignement pour laquelle n'existe aucun manuel. En ces questions, nous n'aurons aucun texte à faire apprendre par cœur! Mille trésors de la vie quotidienne, pour la première fois, vont être rassemblés et transcrits par des savants aux yeux tout neufs qui auront le privilège d'explorer le sol qu'ils aiment, de découvrir par l'intelligence l'espace familial à leur cœur.

*
**

Les maîtres devront donc se pénétrer d'un état d'esprit nouveau, admettre une conception qui fait de l'enfant le propre artisan de sa formation et de sa culture. L'expérience amorcée par le nouveau programme de géographie est cruciale pour l'avenir : aux éducateurs qui doutent encore des forces spontanées de l'intelligence enfantine, elle doit permettre de découvrir leurs élèves dans une attitude très différente de celle que leur infligent les méthodes habituelles de notre ensei-

gnement; elle leur révélera les goûts et les aptitudes individuels, les intérêts qui poussent au travail et stimulent l'effort.

L'étude du milieu à l'école primaire n'est pas une innovation, et depuis longtemps des instituteurs, encouragés par les instructions officielles antérieures, la pratiquent dans leur classe. Les trois heures concédées à l'emploi du temps pour les activités dirigées ont permis de réaliser des expériences intéressantes dont les résultats sont utilisés aujourd'hui. Et n'oublions pas que la Belgique, s'inspirant de l'œuvre des Écoles Decroly, a généralisé dès 1935 l'étude du milieu local par l'observation active dans son nouveau plan d'étude pour les trois premiers degrés de l'école primaire.

Une technique de travail s'est donc élaborée au cours des dernières années, et nous pouvons nous en inspirer.

Les Éditions Bourrelrier ont publié, dans leur collection « Cahiers de Pédagogie moderne », une importante brochure consacrée à l'enseignement de la géographie. Sous la direction de M. Weiler, qui est un pionnier du Groupe français d'Éducation nouvelle, ce volume groupe dix articles importants écrits par des instituteurs, des inspecteurs, des professeurs. Celui que M. W. Diville consacre à la géographie et l'étude du milieu contient des directives pratiques et des suggestions d'une très grande utilité pour l'organisation de notre travail. Il trace les lignes générales d'une technique, modifiable dans le détail selon les conditions locales et l'orientation particulière de la curiosité de nos élèves.

Les classes-promenades, les excursions dans la région, les documents divers amassés par les enfants n'ont pas toujours un but exclusivement géographique, et l'étude du milieu s'accommode mal d'une séparation artificielle en branches d'enseignement, car elle utilise chez l'enfant la perception première qui est d'abord globale et confuse. Mais petit à petit l'esprit établit des différenciations et classe les détails surgis de l'ensemble. C'est après dix ans qu'apparaît, avec « l'âge des monographies », le souci de mettre de l'ordre dans les richesses acquises au hasard de la curiosité.

M. Diville insiste sur l'atmosphère de liberté qui préside à la composition d'une monographie locale ou régionale :

Ces recherches auxquelles se livrent les enfants ce sont eux qui en ont choisi ou accepté le sujet. Ils les poursuivent à leur gré hors de la classe sous la forme passionnante du jeu de l'explorateur ou du journaliste. Livrés à leur propre initiative, obligés de se débrouiller, ils prennent conscience de leur personnalité. Un tel travail nécessite des recherches de tous ordres : promenades à travers champs, enquêtes auprès des habitants, visites aux musées locaux ou régionaux, recherches à la mairie, dans les bibliothèques, etc. Il serait souhaitable que la bibliothèque de l'école contint des ouvrages d'histoire locale ainsi que les publications intéressant les activités de la région (*L'Enseignement de la Géographie*, p. 44).

Cette individualisation de la recherche est le stade primitif du travail. La monographie est une œuvre collective où les équipes jouent le rôle essentiel dans la mise au point, le groupement et le classement des matériaux et dans la rédaction définitive.

Que devient le maître parmi ces abeilles qui vont butinant leur miel loin de sa science et de ses leçons? Certes, son rôle est bien différent de celui du classique « magister ».

Il lui faut suggérer les sujets d'étude, discuter ceux qui lui sont proposés, contribuer à la documentation, expliquer ce qui n'a pas été clairement saisi. Il est un collaborateur expérimenté; les enfants sont fiers de lui apporter des documents parfois aussi nouveaux pour lui que pour eux. Sa tâche consiste aussi à contrôler l'exactitude des renseignements, à diriger le travail d'expression. C'est enfin au maître d'associer les connaissances ainsi acquises à des connaissances plus générales, de susciter des comparaisons, de veiller à ce que l'enfant élargisse, au départ de l'étude du milieu, ses horizons géographiques » (*Même ouvrage*, p. 44).

L'étude du milieu local suppose donc une atmosphère complètement différente de celle que fait régner l'enseignement imposé.

Des règlements administratifs, des circulaires officielles, des programmes différents, la pression de nos supérieurs peuvent nous obliger à modifier nos procédés et notre pratique pédagogique... Mais cela n'est pas l'essentiel. C'est un esprit nouveau qui doit pénétrer à l'école : nous devons admettre que l'enfant n'est pas un être passif, vite satisfait par la science toute faite, résumée en quelques abstractions, que nous lui faisons absorber. Cet « inconnu », réduit si longtemps au silence, doit avoir dans la classe le rôle directeur et nous apprendrons à connaître sa force. Par son activité spontanée, stimulée par les intérêts naturels, il établira la règle du travail joyeux que nos leçons et nos devoirs et toute notre organisation scolaire coercitive pouvaient détruire à tout jamais.

*
**

L'étude du milieu local étant un travail libre ne saurait s'accommoder d'un plan fixé à l'avance et susceptible d'être suivi partout. Tout programme établi par le maître serait artificiel puisque les besoins et les goûts des enfants, leurs aptitudes et leurs intérêts doivent être nos seuls guides dans l'aide que nous pouvons leur apporter.

Dans une classe où les élèves ne sont pas encore habitués à la liberté, le maître devra être particulièrement attentif aux conditions spirituelles où va s'élaborer ce premier essai. N'oublions pas que nos élèves ont été « gavés » de la nourriture artificielle des manuels; le retour aux appétits normaux peut s'avérer difficile, et tous nos soins s'emploieront à faire jaillir, à entretenir et accroître cette petite flamme tenue sous le boisseau par nos contraintes : la curiosité spontanée de l'enfant.

Dans les classes où commence l'apprentissage de la liberté, les maîtres sont parfois effrayés par les caprices, les engouements passagers, les intérêts extrêmement fugitifs manifestés par les jeunes novices. On constate en effet, dans le domaine intellectuel, cette sorte d'anarchie qui s'exprime également dans l'ambiance de la classe. Anarchie toute relative d'ailleurs, que nous ressentons surtout parce qu'elle succède au régime d'autorité où la docilité et le « calme plat » étaient de rigueur...

Anarchie tout à fait normale, réaction très saine de l'esprit enfantin, nous disent tous les praticiens de l'école active. Ce stade est extrêmement court, et les enfants passent rapidement à l'organisation de la liberté, à la concentration de l'activité sur un sujet qui répond aux aspirations les plus impérieuses. A nos lecteurs qui resteraient inquiets sur ce point, nous conseillons de chercher des raisons d'avoir confiance dans les expériences si riches réalisées par les pionniers de l'éducation nouvelle. Ferrière, dans *La Liberté de l'Enfant à l'École active* (librairie Fischbacher, Paris), en a relaté quelques-unes; des réalisations existent maintenant partout et nous n'avons plus le droit de fermer les yeux et de douter encore.

En tenant compte de ces réactions normales chez nos élèves, essayons de leur aider à se stabiliser, à se « centrer », à mettre un peu d'ordre dans la confusion qui, tout d'abord, les submerge. Nous pouvons donner à leur recherche tâtonnante une orientation, suggérer un programme qui est particulier à chacun : la marche progressive s'appuie sur le terrain solide des connaissances certaines et conduit vers les connaissances que l'on souhaite le plus acquérir.

Des indications, des suggestions peuvent donc diriger avec profit l'activité de nos élèves. Enfin, en leur confiant des enquêtes, différentes selon les enfants, vous les habituerez à voir les choses avec précision, à s'attacher aux détails importants. Ce complément d'information, dont l'utilité se justifie après un premier apport spontané de l'enfant, peut vous être d'un grand secours dans la période transitoire difficile, alors que l'enfant n'a pas encore développé en lui la grande force intérieure, nécessaire pour se réaliser seul, et qui s'affirme seulement dans la liberté.

C'est dans cet esprit et avec une très grande souplesse que je souhaite vous voir utiliser les conseils pratiques et les exemples donnés au hasard de nos causeries. Ensemble, nous essayons de voir clair dans cette vie merveilleuse que

nous présente l'enfant. Notre logique d'adulte voudrait classer, organiser, ranger dans ce monde où toutes les curiosités, toutes les aspirations se pressent à la fois. Mais c'est l'enfant qui doit procéder à cette conquête de sa personnalité. Ainsi que l'a écrit Ferrière dans le livre que je viens de mentionner : « Le moi supérieur s'élève du chaos vers l'ordre, d'un chaos qu'il subit vers l'ordre qu'il instaure lui-même » (*La Liberté de l'Enfant à l'École active*).

Un exemple, un schéma de travail, même s'ils nous semblent excellents, ne peuvent jamais être reproduits et suivis exactement. N'imposez jamais tel aspect de la question qui vous semble séduisant : votre autorité a longtemps pesé sur l'intelligence de l'enfant, il est tout préparé à l'accepter encore. S'il vous arrive, en cas d'extrême pauvreté, de proposer des sujets d'étude à vos élèves, citez-en assez pour que le choix s'exerce sur des éléments nombreux, et gardez-vous de donner à cette inspiration tout caractère coercitif.

Le maître doit, cependant, posséder une vision nette et complète de cet ensemble que ses élèves découvrent par fragments. Il doit dominer le sujet, essayer de le connaître dans les aspects variés qui vont tour à tour solliciter ses jeunes chercheurs. Pour lui-même il établira ce plan — dont il ne parlera jamais — qui sera son fil directeur parmi les trouvailles inédites qui lui seront présentées.

Dans l'importante étude que j'ai déjà citée concernant l'étude du milieu local (*Cahiers de Pédagogie moderne*, Éd. Bourrelier), M. Diville nous invite à réfléchir sur ces directives variées vers lesquelles nous entraîne la curiosité de nos élèves :

Étude de la localité, comparaison avec les communes voisines, le canton, le département. Le sol et le relief : modifications apportées par l'homme; fossiles locaux et régionaux. Phénomènes météorologiques et climatiques : inondations, orages. Rapports entre les faits climatiques et la vie locale. Calendrier des travaux agricoles. Les eaux : rivières, sources, étangs, mares, puits. Liens avec nature du sol et relief. Régime de la rivière : utilisation pour la navigation, pour la force motrice, l'irrigation. Carte des puits et mares.

La végétation : rapport avec le sol et le climat. Principales essences d'arbres. Herbiers individuels. Les particularités de la faune.

Importance de la population. Causes de son évolution. Graphiques montrant le mouvement de population selon l'installation ou la fermeture d'usines. Le tourisme. La guerre, etc.

Origine des habitants. Observations des types physiques. Nourriture régionale autrefois et aujourd'hui. Le langage. Les coutumes, traditions, dictons, folklore, etc. Les fêtes, les jeux et les distractions autrefois et aujourd'hui. Évolution par rapport au cinéma, T.S.F., moyens de transports. Calendrier des distractions et des jeux scolaires. Liaison avec les variations saisonnières et le rythme des travaux agricoles.

Les habitations : forme. Dispersion ou agglomération. Matériaux employés. Étude des toits. Mobilier. Chauffage. Établir des plans d'habitation, croquis, photographies. Comment est résolu le problème de défense contre le froid ou contre la chaleur.

Différentes professions (graphiques à des époques variées). L'agriculture : différentes cultures. Importance de la production. Consommation et vente. Forme des champs. Clôtures. Bornes (cartes). Cultures nouvelles, cultures qui disparaissent. Procédés de culture. Main-d'œuvre. Machines. Engrais.

L'élevage : espèces, importance, procédés. Étude d'une ferme et de l'outillage agricole. Exploitation forestière ou pêche.

Industrie : origine, évolution en rapport avec les progrès de la technique et des transports, avec des besoins nouveaux. Étude et reproduction de techniques simples. Rôle de l'industrie dans la vie de la localité. Niveau de vie des ouvriers. Les artisans : évolution des procédés, renaissance possible, emploi éventuel de la force électrique.

Le commerce et les voies de communication : nature des marchandises. Comment est fait l'approvisionnement. Apparitions de nouveaux produits. Magasins d'aujourd'hui, boutiques d'autrefois.

Le tourisme : D'où viennent les touristes ? Temps de séjour. Situations sociales des touristes. Avantages pour la localité et aménagement en vue du tourisme :

Routes, ponts, voies d'eau, chemins de fer, etc.

Foires et marchés : origine, évolution.

Téléphone. Automobile.

(Suite page 284)

La lecture (II)

Comme je l'ai dit dans le précédent numéro, je n'envisagerai pas tout ce que l'on pourrait dire à ce sujet, je me bornerai à relater mes propres expériences. Ensuite, si les « usagers » veulent engager une discussion, apporter des compléments, je me tiens à leur entière disposition.

J'emploie la méthode globale, à plus proprement parler : le texte libre. Je ne suis pas allée à cette méthode d'un seul coup.

Pendant les premières années de mes débuts dans la carrière, je n'ai fait que changer d'outil, lui trouvant toujours quelque défaut.

Enfin, je me suis lancée dans le texte libre, avec utilisation de l'imprimerie.

Depuis, je n'ai plus changé de procédé. Certes, je l'ai trituré, malmené, pétri, pour, enfin, en faire quelque chose d'adapté à mon tempérament, à mes gosses. Mais, ce qui est resté immuable, c'est le principe : partir de l'intérêt enfantin pour faire acquérir aux enfants les techniques de la lecture et de l'écriture, techniques qui leur sont indispensables, mais dont l'apprentissage nécessaire ne doit pas être rebutant. Toute la scolarité, toute l'orientation du travail scolaire peuvent dépendre de ce « départ » dans le domaine de l'abstrait.

Or, à mon sens, il n'y a d'intérêt véritable pour la lecture que lorsque le texte est pris dans la vie de l'enfant; lorsqu'il est une « tranche de vie » en quelque sorte.

Depuis des années le temps de classe ne me pèse plus. Aucune activité quotidienne ne me paraît une corvée.

Du reste, la journée forme un tout. Toutes les activités se complètent. Car il est difficile de séparer la lecture de toutes les autres formes de travail.

C'est pourquoi je détaillerai la technique de la lecture, du calcul, des exercices d'observation; mais, ensuite, je replacerai toutes ces activités dans leur ensemble, cet ensemble découlant assez souvent — je ne dis pas toujours — du centre d'intérêt découvert par le texte.

Comment procéder pour la lecture ?

L'essentiel est de bien voir où l'on veut aller et par quels moyens on y arrivera.

*
**

Nous arrivons en classe le matin... Dans la cour, ou dans les rangs, des conversations souvent animées s'engagent. Car, dans la vie des petits de cinq à sept ans, tout est matière à événement. Ou, même si cela ne se passe pas ainsi, dès l'arrivée en classe les langues se délient.

Tant à l'École maternelle qu'au Cours préparatoire, nous ne demandons aux enfants qu'un texte oral. Certes, quelques enfants du cours, plus avancés et stimulés par le milieu, s'essaient à écrire leur « histoire ». Nous devons les encourager, mais ils sont l'exception.

Je réunis nos petits en demi-cercle autour du tableau. Ainsi, leur attention est plus concentrée, je les ai mieux « dans la main ». (Il faut, évidemment, que le mobilier s'y prête, autrement chaque enfant reste à sa place.)

— Alors, qui a une histoire à raconter ?

— Moi ! Moi !

Des doigts se lèvent, mais les paroles surgissent sans attendre, surtout au début. Je sais que cela dérouté un peu maîtres et maîtresses. Ils s'imaginent vivre dans un désordre répréhensible : *si jamais l'inspecteur entré à ce moment!...* Que vont penser les collègues de ce bruit?...

J'insiste, car je sais que beaucoup de mes collègues n'ont pas persévéré dans leur tentative parce qu'elles ont été effrayées par ce petit tumulte, cette explosion de vie, ces discussions souvent animées s'engageant parfois sur le récit d'un des enfants, contesté ou enrichi.

Évidemment, cela choque les habitudes acquises. Mais, je vous en prie, passez outre... D'une part, cela se tassera, et, de l'autre, au bout de quelque temps vous vous habituerez à cette sorte de brouhaha qui accompagne toute manifestation de vie dans un cercle d'enfants. Vous vous y sentirez fort à votre aise et vous ne songerez plus aux réactions des autres.

Obligez l'enfant à énoncer son histoire de la manière la plus claire, la plus précise possible. Quand chacun des « candidats » a dit la sienne, on vote à main levée afin de choisir la plus belle.

Vous redites le texte clairement, puis vous l'écrivez au tableau, en script de préférence.

Le premier mois, vous vous contenterez de cette écriture (pour les enfants de cinq à six ans). Quant au Cours préparatoire, vous pouvez l'écrire tout de suite en écriture ordinaire. Dès le début du deuxième mois, pour ceux de la grande Section, vous écrivez en manuscrit et en couleur (toujours la même) sous l'écriture script.

Voici, par exemple, les premiers textes d'octobre :

GRANDE SECTION D'ÉCOLE MATERNELLE

J'ai une nouvelle petite sœur qui s'appelle Khedidja (El Amin Redjimi, cinq ans et un mois).

COURS PRÉPARATOIRE

Pendant les grandes vacances, je suis allée au bord de la mer. J'ai appris à nager (Lucienne Ortéga, six ans et trois mois).

Pendant que vous écrivez le texte au tableau, vous continuez à converser familièrement avec les petits. « J'ai » — Ah! que je n'oublie pas l'apostrophe! — « sœur », regardez-moi ces deux lettres collées, ça s'appelle un e dans l'o. Quand vous imprimerez le texte, vous verrez, c'est une seule lettre... Encore une apostrophe dans « s'appelle », et aussi deux p et deux l. Et ce K majuscule, regardez s'il est cocasse! Et vous allez voir, maintenant, toutes ces majuscules dans la signature.

Quel âge a El Amin? Allons voir un peu sur le registre. — Tiens! il a eu cinq ans le mois dernier! Nous n'avons pas pu lui souhaiter son anniversaire, quel dommage! Il a donc un mois en plus de cinq ans, etc., etc.

Et les petits, tout en n'ayant pas l'impression d'être forcés, retiennent des quantités de détails.

Il faut les mettre tout de suite « dans le bain ». Ce qui est retenu est retenu. Du reste, les enfants font des réflexions, comparent d'eux-mêmes le D majuscule à un gros « pouchou ». Il y en a même un qui se lève et déclenche l'hilarité générale en avançant le ventre en avant, comme le D.

Ils sont intrigués par les guillemets, les points d'exclamation. Une petite explication rapide... et le grain est jeté.

Et vous entendez, ensuite, à l'imprimerie des gosses de cinq à six ans dire : *Va, passe-moi le i avec un tréma.... Je ne vois pas le point d'exclamation... Il me faut un a avec un accent grave...*

Car les petits aiment bien monologuer au cours d'un travail qu'ils exécutent. ... Voilà donc le texte écrit au tableau. La prochaine fois nous verrons comment l'utiliser.

LISSETTE VINCENT.

Le merveilleux voyage de Nils Holgersson à travers la Suède

Voici présenté par M^{me} M. Leriche, un nouvel exemple de travail par groupes : la confection d'un album inspiré par l'étude du célèbre ouvrage de Selma Lagerlöff. L'essai, dont on lira ci-dessous le compte rendu, a été fait par des élèves du Cours moyen première année de l'Ecole de filles de la rue Elysée-des-Beaux-Arts, à Paris. (Directrice : M^{me} Lecomte, classe de M^{me} Nadal.)

Durant l'année scolaire 1946-1947, M^{me} Nadal a lu ce beau livre à ses petites filles, et elles l'ont illustré. M^{me} Nadal lisait un chapitre ; les élèves choisissaient le passage qui leur plaisait et inspirait le plus d'images à leur imagination. Et elles ont fait un album. Un très bel album. Sous chaque dessin on trouve, recopié à l'encre de Chine, le passage correspondant. Quelle leçon pour les artistes qui soi-disant « inter-

prètent » les textes et les trahissent ! Ici, les petites illustratrices ont travaillé en profondeur. On sent que de tout leur cœur elles ont exprimé leur émotion.

Travail de documentation aussi. On a étudié la Suède et, pour mieux suivre le voyage de Nils et des oies, une belle carte s'étale en première page avec l'itinéraire tracé.

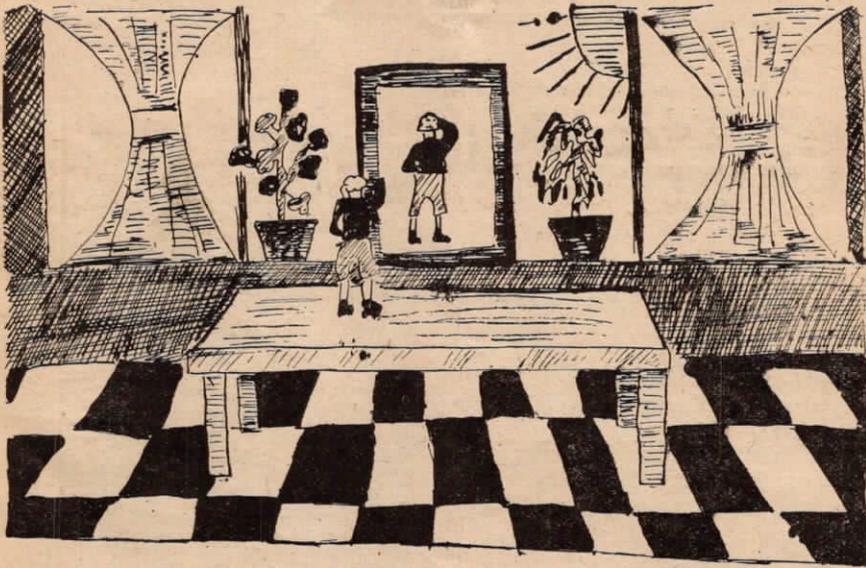


Fig. 1. — « Le gamin se mit à se tirer les cheveux, à se pincer, à pirouetter sur lui-même aussitôt, l'homme de la glace imitait ses mouvements. Rapidement, il fit le tour de la glace, pour voir s'il y avait quelqu'un caché là derrière. Mais il n'y avait personne. Il se prit alors à trembler, car il comprenait tout à coup que le « tomte » l'avait ensorcelé, et que l'image reflétée par la glace était son image à lui. »

(Les enfants ont fait la glace en collant une feuille de papier d'argent, sur laquelle elles ont collé une silhouette découpée : quelle joie d'avoir inventé ce procédé.)

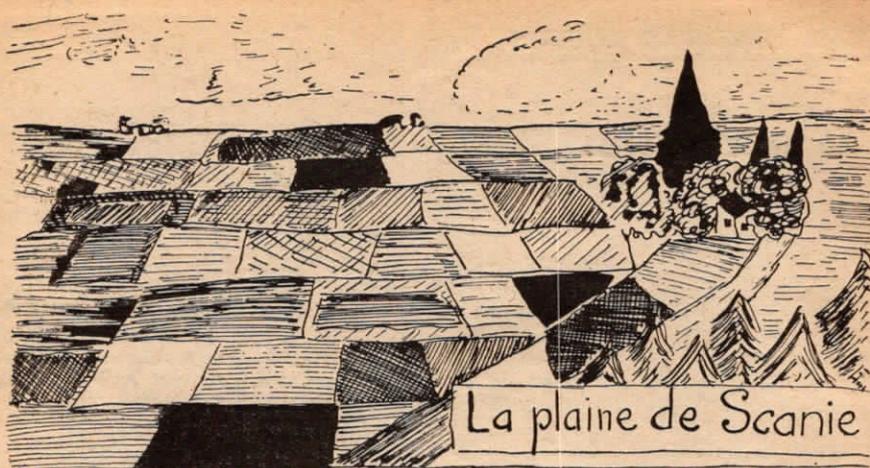


Fig. 2. — « Les carreaux vert tendre, il les reconnut d'abord : c'était les champs de seigle ensemencés l'automne précédent et restés verts sous la neige. Les carreaux gris jaunâtre étaient des chaumes ou, en été, il y avait eu du blé; les carreaux bruns, d'anciens champs de trèfle, les noirs, des champs de betterave dépouillés et nus, ou bien des terres en friches. Les carreaux bruns bordés de jaune étaient certainement des bois de hêtres, car dans ces bois les grands arbres du milieu se dépouillent en hiver, tandis que les jeunes arbrisseaux de la lisière gardent jusqu'au printemps leurs feuilles jaunes et desséchées. Il y avait aussi des carreaux foncés avec quelque chose de gris au milieu : c'étaient les grosses fermes aux toits de chaumes noircis entourant des cours pavés. D'autres carreaux encore étaient verts au milieu avec une bordure brune : c'étaient des jardins où les pelouses verdissaient déjà, bien que l'on vit encore l'écorce nue des buissons et des haies. »

(Le dessin en couleurs tient minutieusement compte de toutes ces nuances, ce que la traduction en noir ne peut malheureusement pas rendre.)

Fig. 3. — « Elles descendirent vite dans une forêt de sapins, s'enfoncèrent entre les branches enchevêtrées et déposèrent Nils à terre sous un arbre touffu; un faucon ne l'y eût point découvert. Cinquante corneilles entouraient le gamin, tournant vers lui des bœcs menaçants. »

On parle beaucoup de plantes et d'animaux dans ce beau livre; alors les fillettes se documentent avec soin, relèvent des croquis, prennent des notes, consignent des couleurs. A côté de la danse naïve des lièvres, on voit de ravissants vols d'oiseaux migrateurs, des pages entières d'études d'oiseaux présentées avec beaucoup d'art. On trouve encore des paysages, un conte de lapin, etc.

Évidemment, et c'est ici le cas, une personne douée pour le dessin et artiste peut, tout en respectant le travail et l'inspiration de chaque enfant, le diriger, faire éclore ce qui avec une autre resterait fermé.



Mais ce qui frappe, dans les dessins de ces enfants, c'est la sincérité, l'honnêteté, le scrupule; chacun a fait de son mieux et apporté à l'histoire le maximum d'intérêt : une adhésion totale; et les illustrations portent bien la marque des différentes personnalités.

De cette œuvre créée dans la joie se dégage une atmosphère paisible de vrai travail en profondeur. Du reste, personne ne pensait à une exposition possible. Toute l'équipe travaillait pour le seul plaisir de réaliser quelque chose d'intéressant.

Tous les dessins, peints à l'aquarelle, ont été ensuite disposés et collés sur de grandes feuilles de papier à dessin pliées en deux; une page de garde, une couverture : c'est un vrai livre!

Livre inachevé, car l'année scolaire fut trop courte. Cette année, un autre groupe achèvera l'album.

Il va de soi que les deux groupes connaîtront le livre intégralement.

Eh! dira-t-on, bien sûr à Paris, avec une bibliothèque à sa disposition, on trouve des documents... un tel travail est facile!

Bien sûr, une bibliothèque riche présente un instrument de travail précieux. Et les volumes de l'*Encyclopédie pratique du Naturaliste* offrent une mine inépuisable de beaux livres de photographies sur la Suède, aident à créer l'atmosphère. Mais ce n'est pas l'essentiel.

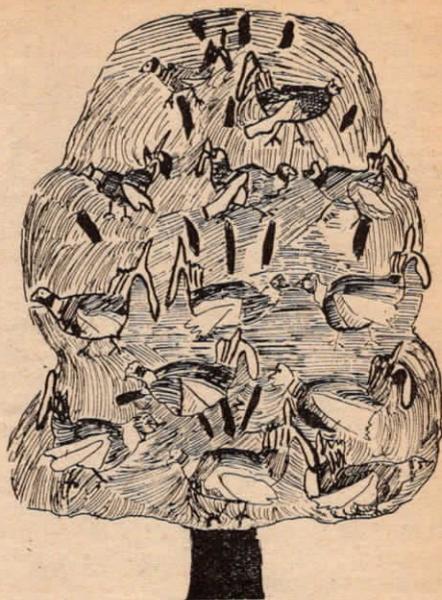


Fig. 5. — « Pendant que le premier coq de bruyère était encore en train de siffler, les trois coqs posés au-dessus de lui se mirent à chanter et avant qu'ils eussent terminé leur chanson, les dix qui se trouvaient sur les branches au-dessous commencèrent à leur tour et ainsi de suite de branche en branche; et, enfin, les cent coqs de bruyère chantaient, gloussaient et sifflaient. »

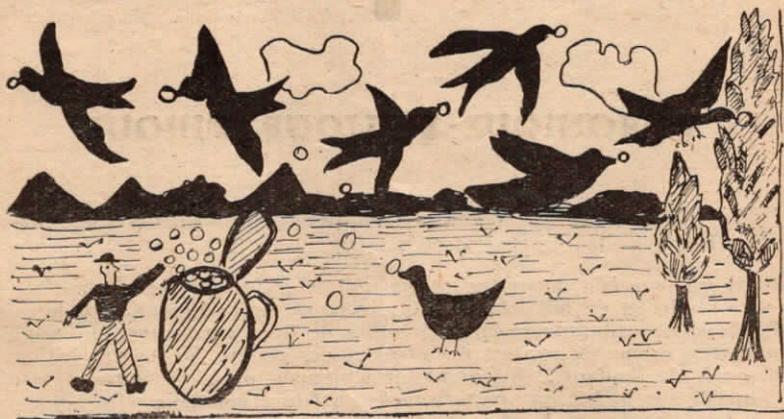


Fig. 4. — « Les corneilles l'avaient entouré en un essaim épais, mais lorsqu'il commença à jeter l'argent, elles oublièrent leur soif de vengeance pour ramasser les petites pièces. Le gamin lançait l'argent par poignées et toutes les corneilles, la Bourrasque elle-même, se battaient pour les attraper. »

L'essentiel réside dans le désir de créer une œuvre commune et *d'oser*. On travaille avec les enfants, *pour* les enfants. Sans penser aux expositions spectaculaires, aux rivalités entre les travaux exposés. Qu'importe de plaire à X. ou à Y.

J'ai vu la joie des « illustratrices » du *Merveilleux voyage de Nils Holgersson*. Je les ai vues travailler, maîtresse et élèves, et c'était si réconfortant, émouvant même, que je leur souhaite beaucoup d'imitateurs!

En premier lieu, on choisit une histoire ou un livre assez beau pour captiver longtemps l'auditoire. Exemple : *Sans Famille*, d'Hector Malot ; *L'Île Rose* ; *La Colonie*, de Charles Vildrac ; *Le Voyage d'Edgar*, de Peisson ; ou des contes séparés : *La Belle et la Bête*, de M^{me} d'Aulnoy ; *Blanche-Neige*, des frères Grimm. Et combien d'autres de moindre valeur, mais qui offrent des possibilités intéressantes.

Une lecture bien préparée entraîne les enfants. Avec eux, on dégage le thème, on étudie les personnages, on en parle comme de véritables êtres vivants, on se représente le cadre.

Ensuite, on voit ensemble ce qui se prête le plus aux dessins. Doucement, sans froisser les enfants, on écarte d'eux la banalité, le conventionnel :

comme désherber le bon jardinier qui connaît chaque plante, la soigne et l'aide à s'épanouir.

On se livre à une critique bienveillante, on encourage les timides, les défaillants. On peut créer une émulation discrète et amicale.

Et si une documentation s'impose, on trouve toujours un dictionnaire, quelques gravures ; et n'est-ce pas l'occasion d'acheter quelques livres pour l'école ?

Fig. 1. — Nils, devenu haut comme un tomte, se regarde avec angoisse dans un miroir (et quelle joie d'avoir collé un « papier d'argent » pour imiter la glace!).

Fig. 2. — Voici la vue panoramique de la plaine de Scanie ; le classique passage de « l'étoffe à carreaux ». On peut suivre à la lettre la description des champs, quelle richesse de tons et quelle impression d'espace!

Fig. 3. — Nils entouré des corneilles dans la sombre forêt.

Fig. 4. — Nils jette les piécettes d'argent aux corneilles.

Fig. 5. — Les coqs de bruyère.

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

CHRONIQUE BIBLIOGRAPHIQUE

MIGNOT (Henri) : *Techniques scolaires*. Chambéry, Les Éditions scolaires, 1947, « Bibliothèque pédagogique Edsco ». Prix : 140 fr.

L'auteur, qui possède de vastes connaissances pédagogiques, est au courant des techniques nouvelles et en fait ici une mise au point, spécialement pour le calcul et la lecture. Dans ses conseils aux maîtres, émaillés de fines remarques philosophiques, il donne toute leur valeur au contact des êtres et des choses, au dessin, à l'image, à la liberté de parole de l'enfant... faisant passer seulement après les livres et la parole du maître. Il insiste sur le fait qu'une technique en éducation, pour être bonne, ne peut se borner à des formules et des formes définitives, mais qu'elle doit être souple et se prêter aux modifications voulues par le tempérament du maître et des élèves, le degré de culture chez l'un, le niveau chez l'autre. Ce livre est avant tout pratique, ayant le mérite d'être dû à une longue expérience pédagogique.

(Suite page 285)

Quelques suggestions

L'article de M. Séramy paru dans le numéro 4 de *Méthodes Actives* a suscité un vif intérêt, et plusieurs lecteurs ont bien voulu apporter leur point de vue sur cette question primordiale. Voici donc les opinions de M. H. Janod, inspecteur de l'Enseignement primaire, de M^{me} J. Barra, institutrice dans une classe d'application et de M. P. Caillecq, instituteur.

L'article de mon collègue Séramy m'a vivement intéressé parce que j'y ai retrouvé l'écho de préoccupations déjà anciennes et aussi ces vérités de bon sens qui paraissent évidentes à tous et que si peu appliquent vraiment. Je voudrais à mon tour essayer d'apporter un point de vue sur cette importante question de l'enseignement de l'orthographe et jeter dans le débat, sans souci de doctrine, quelques idées qui pourront peut-être servir.

La question avait déjà fait l'objet d'une étude dans la circonscription que je dirigeais il y a quatre ans, et une conférence sur l'orthographe fut ajoutée à la conférence officielle; je ne pense pas qu'il en soit sorti une révolution dans l'art d'enseigner, mais du moins pûmes-nous, en dehors de toute phraséologie et sans recours à des sources lointaines et autorisées, mettre au jour quelques remarques intéressantes. Il est banal de constater que l'orthographe est moins bonne qu'autrefois, j'en eus la preuve dans les travaux qui me furent soumis par les maîtres eux-mêmes : l'un avait écrit *carrie* des dents, un autre *agraver*, un autre *palier* pour pallier, un autre encore *exiber*, j'en passe. On n'a pas manqué d'incriminer les méthodes nouvelles, la lourdeur des programmes, la multiplicité des tâches qu'on exige de l'école, la méthode globale, la sous-alimentation... Il serait peut-être intéressant de faire une enquête à ce sujet, mais je crois bien qu'elle ne donnerait pas grand chose, ou plutôt pas autre chose qu'une moyenne d'opinions subjectives. Je pense tout de même qu'il faut tenir compte de certains facteurs : à l'école, on apprend maintenant beau-

coup plus de choses diverses qu'autrefois, on dispose de moins de temps pour l'enseignement proprement dit de l'orthographe; les enfants sont davantage sollicités de l'extérieur; ils se dispersent au lieu de se concentrer, on lit moins; c'est si commode d'écouter la radio ou de voir les actualités au « ciné », et puis il y a une sorte de désaffection pour l'orthographe, science des primaires, les maîtres mêmes ont perdu la foi en l'orthographe et, n'était l'examen, certains la relégueraient volontiers au rayon des vieilles lunes.

Les remèdes préconisés par les maîtres étaient variés : celui-ci voulait une dictée quotidienne, celui-là remettre la lecture en honneur; un autre préconise le carnet d'orthographe et les moyens mnémotechniques, par exemple : « L'accent circonflexe est tombé de la cime dans l'abîme; quand on aperçoit les fripons qui sans payer prennent l'apéritif, il faut s'aposter, bien d'aplomb, les apostropher, puis les aplatir, les aplanir sans s'apitoyer pour apaiser sa colère, etc. »

Ceci dit, et pour respecter la tradition, parlons des deux orthographes : d'usage et de règle. Une enquête portant sur un nombre restreint d'élèves donnait les chiffres suivants : fautes d'orthographe d'usage, 34 %; de règle, 50 %; fautes de lecture (qui seraient des fautes d'usage, mais où la prononciation est modifiée, exemple : bourgon pour bourgeon), 13 %; étourderie, mots oubliés, 3 %. Bien entendu, ces chiffres peuvent varier selon les milieux, les dictées, et il faudrait une vaste enquête portant sur des milliers de textes pour obtenir des chiffres probants et qui per-

mettraient d'orienter l'action des maîtres, mais la véritable question est ailleurs.

Dottrens, dans un opuscule fort intéressant (1), montre d'après les travaux de multiples auteurs que quatre mille mots bien choisis représentent à peu près tout le bagage dont on a besoin dans la vie courante; mille mots constituent, d'après Ayres, le vocabulaire fondamental écrit des adultes; si donc on sait écrire correctement ces mille mots, on est à peu près sûr d'éviter 90 % des fautes d'usage. Voilà qui serait en faveur du carnet d'orthographe et nous pousserait à une enquête suffisamment poussée pour déterminer ces mille mots. Il serait si commode d'avoir une telle assurance! De telles listes ont été établies par les recherches de la pédagogie expérimentale, mais à ma connaissance aucun travail d'ensemble n'a été fait, et cependant il serait extrêmement utile. Je ne pense pas, d'ailleurs, que faire apprendre cinq à six mots par jour serait efficace dans tous les cas; je ne dis pas qu'une étude systématique serait sans utilité; je crois, au contraire, qu'elle permettrait d'éviter bien des fautes, mais on n'acquerrait malgré tout aucune certitude pour beaucoup d'enfants, et justement pour les enfants dont la faiblesse désespère le maître. C'est sur ceux-là et leurs fautes que devrait porter l'enquête. D'ailleurs, un fait assez curieux est à signaler, bien qu'il soit connu de tous les maîtres et passe pour banal : c'est qu'un certain nombre d'enfants ont une orthographe naturelle, ils ne font jamais ou presque jamais de fautes d'usage dans les mots courants; mieux, quelques élèves améliorent brusquement leur orthographe vers dix, onze ans sans que rien apparemment justifie ce changement heureux et radical. Je pense que l'orthographe naturelle est l'apanage d'enfants

ayant une mémoire visuelle très précise et lisant beaucoup. Là encore, une enquête psychologique menée dans l'ensemble des écoles rendrait de grands services.

Quoi qu'il en soit, il est tentant de faire apprendre des mots tout au long de la scolarité et de les faire noter sur un carnet pour les revoir, en fixer la physionomie et les rendre ineffaçables. Le procédé a du bon, et il serait peu sage de ne pas l'utiliser; mais quels mots apprendre et dans quel ordre? Je pense, comme M. Séramy, qu'il faut faire apprendre seulement les mots que l'enfant peut comprendre et dont il se sert; il y en a pourtant de délicats : bicyclette, par exemple. Je crois aussi qu'il faut commencer dès la section préparatoire : dictée de sons par le procédé La Martinière, par exemple : le son *an* de plante. On dicte *an*, puis *bande*, *lande*, *plante*, *tante*... On n'a pas la prétention ici de faire apprendre beaucoup de mots, mais surtout de faire correspondre correctement une graphie au son entendu, et c'est très important : beaucoup de fautes d'usage au C.E.P. proviennent d'une mauvaise méthode d'acquisition au C.P., ce qui me fait dire qu'on prépare le certificat à la section préparatoire.

Au C.E. même, étude plus poussée, dictées de mots en associant les mêmes sons. On aura ainsi, à neuf ans, acquis deux cent cinquante à trois cents mots qui, par le jeu des associations d'idées, des analogies, permettront d'en écrire correctement plus de cinq cents; ce sera déjà très bien. Cette étude systématique, qu'on peut d'ailleurs rendre attrayante, se poursuit au C.M. et au cours de fin d'études; concurremment avec d'autres procédés, on étudiera toujours peu de mots à la fois; on pourra d'ailleurs faire des révisions avec le carnet d'orthographe selon le procédé du studiomètre.

On pourra aussi utiliser des procédés graphiques; par exemple, étude de la finale *i*, on dispose un tableau avec :

(1) *La Pédagogie expérimentale de l'Enseignement de la Langue maternelle* (Cahiers de Pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant), Delachaux et Niestlé.

i	is	it	ie	id	ix	iz	il
pli	logis	habit	vie	nid	prix	riz	fusil
tri	souris	lit	mie		perdrix		nombril
mari	avis	déficit	lie		crucifix		
canari	panaris	bandit	mairie				
			pie				

On utilise aussi les familles de mots avec disposition particulière des mots; exemple : sang :

sang	saigner
sanglant	saignement
ensanglanté	
consanguin	
exsangue	
sanguinaire	

Plus tard l'étymologie pourra venir au secours de la mémoire :

bi-cyclette
humus — exhumer.

Et même pour les grands du C. C. et les maîtres :

habere — exhiber.

L'étymologie est d'ailleurs précieuse pour la fixation des consonnes doublées. Par exemple : acclamer, accommoder, etc. Il s'agit d'étudier les mots au C.E. et C.M. surtout par familles visuelles, si je puis m'exprimer ainsi; au C.M. 2 et en cours de F.E., en utilisant les ressources de la formation des mots concurremment avec celles des analogies graphiques.

Cette étude peut être contrôlée par des dictées spéciales — dictées de mots — par exemple : une dizaine de mots présentant une ressemblance : *bicyclette, cycle, hémicycle, tabac, estomac...*, ou des exercices de ce genre : trouver trois mots se terminant par *is, it...* Les enfants aiment ces exercices qui ressemblent à un jeu de devinettes, et je crois que le profit en est certain.

En dehors de cela, la lecture est d'un précieux secours et je pense qu'on devrait réserver une heure dans chaque cours à partir du C.M. (1/2 heure au C.E.) pour des lectures libres. Les visuels y gagneraient beaucoup et pour l'orthographe et pour le français.

L'orthographe de règle

Il est courant de constater que les enfants connaissent les règles de grammaire et ne les appliquent point; tel enfant qui sait réciter par cœur la règle des participes passés fait régulièrement des fautes d'accord. Lui faire copier dix fois la règle ne lui apprend rien; il sait sa règle et ne sait pas l'appliquer. Pourquoi? Éliminons l'étourdi qui écrit : *nous chantont*; il fera toujours des fautes tant qu'il restera étourdi, c'est-à-dire inattentif à ce qu'il fait.

Si l'enfant, sachant la règle, ne l'applique pas, c'est qu'elle est pour lui un contenant formel vide de contenu; il ne

l'a pas réalisée, il ne l'a pas « digérée », exactement comme son camarade qui sait réciter : « L'adjectif qualificatif est un mot qui... », et cependant ne sait pas le reconnaître du premier coup d'œil. Il faut donc donner à l'enfant le sens du participe, et pour cela, avant toute définition (c'est d'ailleurs un procédé général en grammaire), donner de très nombreux exemples; c'est seulement après de nombreux exercices en commun et lorsque les enfants, sans avoir appris la définition, ne se trompent pratiquement plus qu'on donne la définition ou la règle. À ce moment, elle paraît seulement le résumé commode d'une notion connue et elle prend tout son sens. J'ajoute que faire de nombreuses conjugaisons et analyses me paraît tout à fait indiqué de façon à rendre l'analyse des termes d'un texte à peu près intuitive. On dit également que l'enfant, parfaitement capable de mettre l'accord dans un exercice spécial, oublie dans une dictée. Je pense que si l'on a pris la peine de faire des exercices jusqu'à ce que le participe soit senti et l'analyse mentale devenue automatique, on aura éliminé bien des fautes.

Ceci dit, passons à l'exercice-type : la dictée d'orthographe. Certains maîtres ont pu croire que la dictée a pour but de s'assurer que l'enfant fait ou ne fait pas de fautes; du moins, certains agissent comme s'ils le pensaient; c'est une erreur : la dictée doit être faite non pour constater que tel élève fait cinq ou six fautes et le morigéner à plaisir, mais pour apprendre l'orthographe. C'est pourquoi les dictées de contrôle seront peu nombreuses; on fera avant tout des dictées d'application. Au C.E., on fait exclusivement des dictées préparées — on peut faire aussi la dictée-copie (1). Une autre forme de dictée est la dictée corrigée. On dicte un texte pris dans un morceau connu et on surveille; dès qu'un élève commet une faute, on arrête; on demande d'expliquer ou on explique, on corrige et on continue. À la fin de l'exercice, les fautes demeurées doivent être en nombre extrêmement réduit, et l'élève n'a plus la hantise du nombre de fautes; d'autre part,

(1) Voir à ce sujet mon petit livre : *Esquisse d'une Pédagogie pratique*. Librairie Camponovo, 56, Grande-Rue, Besançon.

il apprend à réfléchir, à faire attention en écrivant, non en relisant. Se relire est très bon quand on a déjà une bonne orthographe; quand on a une orthographe médiocre, cela ne sert pas toujours et on court ainsi le risque de renforcer l'image d'un mot mal orthographié.

La dictée à nombre de fautes limité ou dictée individualisée a rendu de grands services dans certaines classes. On prend un texte et on dicte. Dès qu'un élève a atteint cinq fautes, par exemple (au maître à fixer le nombre), la dictée est terminée pour lui. Il est bien entendu que le maître surveille et qu'il coche les fautes en marge. Les avantages de ce procédé sont les suivants : tel élève qui commet dans une dictée moyenne dix, quinze et même vingt fautes, et que la connaissance même de sa faiblesse met dans un état d'infériorité permanent, n'est plus hanté par la peur des fautes; il sait qu'en aucun cas on ne lui laissera le loisir d'en commettre plus de cinq. Dès lors, son effort porte dans une autre direction; il cherche à aller le plus loin possible dans la dictée; aujourd'hui, il n'a pu faire que trois lignes, demain il en fera quatre, etc.; les élèves plus forts tiennent à honneur d'aller jusqu'à la fin de l'épreuve, il y a émulation et la dictée est automatiquement adaptée à la force de chacun, c'est pourquoi je l'appelle dictée individualisée. Autre avantage : en ne laissant commettre que quelques fautes, on évite de laisser dans la mémoire trace des mots mal orthographiés. D'autre part, l'élève qui est stoppé se corrige et explique ses fautes pendant que ses camarades continuent la dictée; il n'a donc plus cette impression pénible d'être puni après les autres, mais de continuer dans un sens qui lui est profitable son effort personnel. A mesure que l'ensemble se développe, on peut abaisser le nombre des fautes et arrêter à quatre, trois, deux fautes... La dictée prend ainsi une allure de concours qui plaît aux enfants et évite le découragement aux faibles.

A côté, nous avons aussi les dictées

systématiques : dictées de participes, dictées d'accords des adjectifs, qui peuvent rendre de grands services.

Après la dictée, le corrigé — variable suivant le type de dictée. Ce qu'il faut, c'est que toujours l'enfant se corrige lui-même, barre franchement le mot fautif et mette l'orthographe correcte en marge de façon que la physionomie nette du mot se présente bien à lui. Si une faute a été commise par beaucoup, elle justifie une explication complète et un petit exercice en commun.

Le choix des textes est très important et très délicat. Il vaut mieux ne pas s'en remettre au hasard, car il s'agit de graduer les difficultés, et pour cela il faut étudier le texte de très près. Un texte qui comprend une dizaine de pièges est très difficile; au début, il faut laisser seulement deux à trois difficultés; au besoin, si une des difficultés n'a pas encore été étudiée, on met la phrase au tableau si le sens du texte exige qu'on la maintienne, car, encore une fois, il ne s'agit pas de voir si les élèves feront des fautes, mais de leur apprendre à n'en point faire, de développer leur attention réflexe.

D'autre part, il convient de pourchasser les fautes dans tous les devoirs et d'habituer les enfants à faire attention partout — apprendre aux enfants à chercher dans le dictionnaire le mot dont ils ne sont pas sûrs.

Ainsi, je pense que l'orthographe peut s'améliorer; la pratique de la dictée individualisée a rendu de grands services dans certaines classes; il est encore trop tôt pour en donner des résultats précis, mais d'ores et déjà on peut dire que ce procédé est à retenir.

En attendant la simplification de l'orthographe par l'adoption d'une orthographe phonétique où à chaque son correspondra une seule graphie (que vont dire les étymologistes), je pense que les maîtres peuvent essayer de rénover cet enseignement et y réussir aussi bien que leurs aînés.

H. JANOD,
de l'Enseignement primaire.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE ET LA DICTÉE

Pour avoir pratiqué l'enseignement de l'orthographe du C.E. au F.E. suivant les principes développés par M. Séramy, j'en ai apprécié la valeur pratique. Dans l'ensemble, les résultats obtenus ont été satisfaisants. Je partage entièrement les idées exposées et, pour cela, je me garderai bien de les reprendre : je m'y rallie totalement et les applique régulièrement.

Je veux seulement compléter en mentionnant les écueils auxquels je me suis heurté. Le principal est, sans contestation possible, l'*étourderie*.

Nos élèves — suivant leur âge, leur cours, la progression — sont en possession d'un certain nombre de mots et de règles orthographiques. Théoriquement, ils savent écrire le texte proposé sans faute. Et nous relevons des étourderies : fautes bien plus graves, à mon avis, car elles dénotent un travers d'esprit et non une ignorance. L'enfant sait; d'abord il l'avoue : « Je n'ai pas fait attention! » Ou bien il suffit de lui montrer la ligne pour qu'aussitôt il retrouve la faute (des *enfant* jouent) et la corrige. On ne peut pas dire qu'il ignore la règle, qu'il ne l'a pas mise en pratique de nombreuses fois déjà.

Je pose nettement la question : comment au C.M. et au F.E. vaincre efficacement l'*étourderie* des enfants ?

Est-ce que je ne sais pas donner cet enseignement ? Je ne le pense pas. Est-ce que je commets des erreurs ? Peut-être. Et alors lesquelles ? Ce que j'affirme, c'est que mon opinion n'est pas seulement personnelle, mais qu'elle est aussi celle de nombreux collègues. L'examen des copies de C.E.P. confirme ce que j'avance. Où est donc le remède *pratique et efficace* ?

La dictée

L'école devant préparer à la vie, les méthodes actives donnant un caractère

pratique plus grand à l'enseignement, on peut se demander quel rôle joue alors la dictée dans nos classes ? Avons-nous fait des dictées depuis notre sortie de l'école ? La dictée, est-elle quelque chose qui répondra à une activité future de l'écolier dans la vie ? Évidemment non.

On peut parler de dictées quotidiennes et biquotidiennes. Cela existe encore beaucoup. (Je reconnais humblement avoir pratiqué ce système, autrefois.) Le résultat pratique est que l'horaire de français est considérablement réduit, et cet enseignement diminué terriblement. Pourquoi fait-on tant de dictées ? Ne parlons pas de celui qui, dans cet exercice, voit un travail facile pour lui, auquel il attribue une efficacité plus douteuse que réelle. La plupart des maîtres répondront invariablement : préparation au C.E.P.

Considérons la perte de temps causée par la dictée classique. Sur combien de mots et d'accords l'enfant normal doit-il hésiter, chercher ? Très peu, assurément. Il écrit donc surtout des mots connus, il applique des règles pour la N^e fois. Exercice machinal sans effort, donc sans profit.

J'ose affirmer : pour développer l'enseignement de l'orthographe, supprimons la dictée au C.E.P. et notons l'orthographe sur la rédaction, tout comme l'écriture. Les questions ? Posons-les sur un texte que chaque enfant possède devant lui, et écrit d'avance au tableau, par exemple.

Que fera l'enfant dans la vie ? Il écrira une lettre, il rédigera un rapport, etc. Et c'est à cette occasion qu'il fera appel à ses connaissances orthographiques. Chacun de nous a remarqué que souvent un élève s'applique dans l'orthographe de sa dictée et la néglige en rédaction ou dans un autre devoir.

N'ayant plus la crainte de la dictée à l'examen, on diminuerait d'office le nombre de ces exercices pour, naturel-

lement, les remplacer par des rédactions, textes libres, constructions de phrases, etc., autant d'exercices où l'on doit écrire correctement des mots d'usage, utiliser des règles de grammaire, faire attention, etc. L'enseignement du français en serait, à mon sens, considérablement amélioré. L'enfant aurait aussi l'idée qu'il doit s'appliquer en orthographe non pas seulement en dictée, mais à *chaque fois* qu'il écrit.

Le temps ainsi gagné serait consacré à une étude plus méthodique de l'emploi des règles et des mots d'usage. L'emploi du dictionnaire n'est pas assez préconisé devant une difficulté. (Que fait une grande personne hésitant sur l'écriture d'un mot? Elle se reporte à son dictionnaire.)

Des exercices de construction de phrases feront — mieux que les anciens exemples à grille — acquérir les règles d'accords ou les principes dérivés de la grammaire.

Exemple : Écris trois phrases avec *ce* et trois avec *se*, une dans laquelle il y aura *ce* et *se*. Construis quatre phrases avec un verbe du premier groupe (que

tu choisiras), en employant les terminaisons *er, é, ait, és, etc.* On pourrait multiplier les exemples. J'emploie doublement ce procédé : pour l'acquisition et pour la correction des fautes retrouvées dans les devoirs.

J'ai constaté que le développement, dans ma classe, des textes libres avait eu une heureuse influence sur l'orthographe. Sans exagérer cette relation je la signale.

Enfin, aujourd'hui j'ai constaté que trois enfants ayant composé une page à l'imprimerie m'avaient ce soir apporté une épreuve sans fautes d'orthographe (y compris *b, d, p, q*, souvent confondus). Ils y travaillaient pour la seconde et troisième fois, et, sur les trois, deux sont faibles en orthographe et le troisième nettement mauvais (il n'a presque jamais fréquenté l'école de 8 à 11 ans).

P. CAILLEAU,
Instituteur.

UNE EXPÉRIENCE D'INDIVIDUALISATION DE L'ORTHOGRAPHE

Depuis octobre dernier, en raison de l'extrême faiblesse de mes élèves en orthographe, mes efforts ont porté sur l'individualisation au moins partielle de cet enseignement.

C'est de cette tentative que je rendrai compte dans ce bref article écrit pour répondre au désir exprimé par la Direction de *Méthodes Actives*.

Les élèves

Agées de douze à treize ans, elles constituent un Cours supérieur assez homogène. Les unes viennent du Cours moyen deuxième année après avoir échoué au concours d'entrée en sixième, les autres n'ont jamais été jugées capables d'affronter un quelconque examen.

Les premiers travaux scolaires, tout comme quelques tests sommaires, me les montrèrent assez différentes de leurs aînées, pleines de bonne volonté, mais nettement médiocres comme aptitudes intellectuelles et particulièrement faibles en orthographe.

Les dictées proposées dès la rentrée — des textes pour Cours moyen assez

simples et de niveau bien normal — donnèrent de façon régulière les résultats suivants :

plus de 10 fautes : la moitié de l'effectif;
moins de 5 fautes : le sixième.

Cette situation lamentable appelait de toute nécessité une intervention immédiate.

Comment intervenir ?

Je ne pouvais oublier que ces élèves ne séjourneront qu'un an dans ma classe. D'où la nécessité de moyens à effet rapide.

D'où aussi la nécessité de modifier le moins possible les modes familiers d'enseignement.

Il fallait, en somme, obtenir le maximum de résultats immédiats avec le minimum de changement.

Était-ce possible ?

Oui, me sembla-t-il, grâce à une individualisation partielle de l'enseignement orthographique.

L'idée d'individualiser les travaux des élèves m'est apparue précieuse en raison de l'existence indiscutable chez mes élèves de ces « maladies orthographiques » dont parlent les psychologues, en raison aussi de la nécessité de proposer non un traitement général plus ou moins valable pour toutes comme je l'avais fait jusqu'à ce jour, mais un traitement spécifique adapté à chacune de ces lacunes.

Dès lors, voici comment se précisa ma « façon de faire » :

— partir de l'exercice collectif de dictée;

— en tirer l'indication des ignorances de chacune;

— exercer les élèves individuellement, dans le domaine mal connu, d'une façon méthodique, répétée, si possible attrayante.

En résumé : donner une importance très grande à ce que l'on appelle d'ordinaire la correction des fautes de la dictée, et individualiser entièrement cette partie de l'enseignement orthographique devenue essentielle. (La dictée jouant ainsi surtout le rôle d'un test de connaissance.)

*
**

Mise en œuvre de cette conception

Dictée proposée : *Ma terre natale*

Je suis né en Bretagne au bord d'une mer sombre hérissée de rochers, toujours battue par les orages. On y connaît à peine le soleil; les fleurs sont les mousses marines, les algues et les coquillages colorés qu'on trouve au fond des baies solitaires. Les nuages y paraissent sans couleur et la joie même y est un peu triste; mais des fontaines d'eau froide sortent des rochers et les yeux des jeunes filles sont comme ces vertes fontaines où sur des fonds d'herbes ondulées se mire le soleil.

Mes pères étaient voués aux navigations lointaines. J'entendais, quand j'étais jeune, les chansons des voyages polaires; je fus bercé au souvenir des glaces flottantes des mers brumeuses semblables à du lait...

RENAN.

Tableau des fautes

Orthographe d'usage

Cinq élèves ne savent pas écrire le mot paraît.

Quatre élèves ne mettent qu'un *t* à battue et à flottantes.

Deux élèves traduisent le son dur *ga* par *gua*.

Deux élèves ignorent la cédille.

Et diverses ignorances secondaires.

Orthographe de règle

1. D'abord les confusions classiques :

<i>sans et s'en</i>	8 élèves;
<i>ces et ses</i>	8 —
<i>et et est</i>	2 —
<i>ou et où</i>	3 —
<i>peu et peut</i>	3 —
<i>mais et mes</i>	4 —
<i>font et fond</i>	1 élève;
<i>se et ce</i>	3 —
<i>son et sont</i>	1 —
participe passé et infinitif	2 —
participe passé et imparfait	2 —

2. Ensuite les règles d'accord :

accord de l'adjectif	8 élèves;
accord avec <i>leur</i>	3 —
accord avec <i>on</i>	2 —
accord du verbe avec son sujet ..	4 —
accord du participe passé sans auxiliaire	2 élèves;
accord du participe passé avec <i>être</i>	1 —
pluriel de l'article <i>au</i>	2 —
féminin des adjectifs en <i>eux</i> ...	2 —

Rédaction des fiches

Ce fut un gros travail la première fois; par la suite, il se réduisit à l'établissement de une ou deux fiches nouvelles, les mêmes fautes revenant fréquemment au début, et mon fichier modeste s'enrichit à une allure tout à fait supportable.

Comment ai-je rédigé ces fiches? Je dois reconnaître n'avoir pas attaché une grande importance au « délicat problème » de la fiche, comme certains le disent. Ayant parcouru les fiches de M. Dottrens, celles de M. Mory, celles de Winnetka ou de Miss Parkhurst, ainsi que des ouvrages d'orthographe comme ceux de Goby ou de Bled, j'établis mes fiches en « grappillant » de-ci de-là avec le souci d'obtenir quelque chose de simple, d'attrayant et d'efficace.

Voici une de mes premières fiches :

Son ou sont

Son adjectif possessif peut se remplacer par *ses*

Sont verbe être peut se remplacer par *étaient*

Exerce-toi

1. Conjugue au présent de l'Indicatif : être prudent — aimer son père — être attentif — aider son camarade.

2. *Son* ou *Sont*? Justifie l'emploi de *sont* en écrivant *étaient* entre parenthèses : ses camarades venus jouer avec train électrique. — La rose exhale parfum. — Les manches de pardessus décousues. — Les fraises mûres, Jacky en remplit petit panier. — Le père et fils allés en promenade.

3. Mets au pluriel les expressions : Son crayon. — La fleur est jolie. — Son pinceau. — La ruine est déserte. — Son cahier. — Le soulier est percé. — Son champ.

4. Mets les expressions entre parenthèses au pluriel et accorde les autres mots s'il y a lieu. Il a réussi (son problème), son maître est content. — (Son crayon) est cassé. — L'enfant brosse (son vêtement). — (Le tilleul) est en fleurs. — (La forêt) est vaste et touffue. — Le fermier visite (son champ), (le blé) est déjà haut.

La longueur de la fiche? Peu d'importance, mes élèves s'arrêtent quand elles ont bien réussi les deux ou trois premiers exercices.

La place de la règle? Peu d'importance, bien que je la préfère en tête de la fiche et précédée d'un bref exemple.

La valeur littéraire des phrases? Peu d'importance, mes élèves faisant essentiellement de l'orthographe. Tant mieux si je peux leur proposer des exemples de choix; pour le moment, je n'ai pas eu le temps de les rechercher.

L'utilisation des fiches

Aussitôt la dictée corrigée, par épellation des mots difficiles et assez souvent le texte correct sous les yeux, je distribue les fiches aux élèves et le travail commence.

Je circule dans les rangs pour renseigner les élèves qui ne comprennent pas

et aussi pour accepter d'un « bon » au crayon rouge le travail correct. Les élèves qui n'ont pas de fautes ou qui ont terminé prennent les fiches qui leur plaisent, et notamment les fiches d'orthographe d'usage.

En général, cette « correction » occupe toute une séance d'orthographe (30 à 45 minutes); la moyenne des fautes, grâce à d'opportunes coupures, ne dépassant pas quatre.

Les résultats

1. *Attitude des élèves.* — Un fait curieux à signaler d'abord : l'engouement visible des élèves pour le travail par fiches, qui leur semble un jeu, plus personnel et plus stimulant que tout autre. Depuis bientôt quatre mois, je n'ai constaté aucun ralentissement dans cette ardeur.

2. *Leur travail.* — Je n'ignore pas qu'il faudrait, pour donner une conclusion valable, des expériences autrement rigoureuses que la mienne.

J'ai essayé d'adapter mon action aux besoins comme aux possibilités réelles de mes élèves, et j'ai persévéré dans cette voie nouvelle tant que le rendement obtenu s'est révélé supérieur à l'ancien. S'il n'en avait pas été ainsi j'aurais considéré comme de mon plus strict devoir l'abandon immédiat de ma tentative.

Je pense donc, en toute objectivité, que mes élèves fournissent un plus gros effort en orthographe, et cela sans dépasser les deux ou trois séances de 30 minutes par semaine.

3. *Leurs progrès.* — Ils m'apparaissent bien satisfaisants.

— Satisfaisants, si l'on examine les compositions mensuelles. Le nombre d'élèves faisant moins de cinq fautes s'élevant régulièrement de trois à quatre, à cinq et à sept.

— Satisfaisants, si l'on examine les résultats obtenus par chaque élève. Maryse L., qui représente l'élève moyenne de la classe, a fait le nombre suivant de fautes d'octobre à février : 15, 8, 7, 4, 6, 10, 7, 4 (dictée réduite), 8, 2 (réduite), 2 (facile), 6 (difficile), 8 (difficile), 2, 4, 0, 0, 3, 0, 2, 0.

— Satisfaisants enfin, s'il l'on juge intuitivement la classe : l'effort unanime, le désir d'amélioration, l'éveil de l'attention orthographique.

*
**

En conclusion : j'ai enseigné depuis plus de vingt ans (hélas!) dans toutes les classes du Cours préparatoire à la sixième des classes E.P.S., de la classe rurale à tous les cours à la classe plus homogène des villes; c'est dire que j'ai essayé bien des procédés pour enseigner l'orthographe. C'est dire aussi que je n'accorde pas une toute-puissance à l'un quelconque de ces procédés (l'action personnelle du maître permettant d'obtenir, dans ce domaine des mécanismes et des réflexes, tout ce que l'on veut à condition de le vouloir vraiment). Mais je dois déclarer que l'individualisation partielle de l'enseignement orthographique telle que je l'ai essayée cette année me donne une bien grande satisfaction.

JEANNE BARRA,
Institutrice.

Spectacles pour enfants

(suite)

III. — UNE EXPERIENCE

« LES COMPAGNONS DE LA MARJOLAINE »

Ayant interprété les résultats de différentes enquêtes, nous avons entrepris la réalisation d'un spectacle.

A) Choix de l'œuvre à représenter

Première difficulté à vaincre.

Certes, tout est spectacle pour un enfant qui part à la découverte de la vie, et, autrefois, il n'était pas besoin de recourir à tous ces artifices pour se divertir. On observait les hommes, les animaux, la nature.

Mais, telle est la déformation des goûts enfantins, qu'un gamin de dix ans déclare s'être ennuyé à la démonstration du belluaire Pezon, dans sa baraque foraine. Il regrettait Tarzan. Qu'importe le travail des bêtes, l'habileté et la témérité du dompteur, on sait bien que Weissmuller attaque à main nue les panthères noires.

Pour l'enfant de six à treize ans, un spectacle c'est : « Quelque chose qui fait rire quand on est assis dans une belle salle, avec beaucoup de monde. »

Il faut donc créer cette atmosphère de foule bruyante : « Je préfère la salle publique au cinéma chez soi ou à l'école, ce n'est pas du vrai... »

Cet enfant a raison. Il faut une belle salle, bien décorée, bien éclairée.

« Je préfère le Royal, parce qu'on est bien assis et qu'on voit bien de partout » (L..., 10 ans 3 mois).

Le rire, la bonne humeur exigent le confort.

Nous en avons conclu qu'il fallait jouer, autant que possible, dans de vrais salles ou, tout au moins, décorer et installer scène et préau d'école jusqu'à les faire oublier.

« ... Une chose qui fait rire. »

Il paraît maladroît, en effet, d'imposer à ces gamins des scènes tristes (par exemple : la mort d'un enfant, d'une mère, la vue

d'un malade, etc.). La vive sensibilité enfantine y trouve un aliment à la mélancolie qui peut avoir de fâcheuses résonances sur l'état affectif.

Un spectacle pour enfant doit être tonifiant.

Notre mission étant d'éduquer, d'élever nos enfants, nous ne pouvions concevoir des programmes uniquement composés de clowneries. Les procédés, parfois un peu grossiers, qui seyant admirablement à la piste ne peuvent être employés indéfiniment.

Après quelques hésitations, nous nous en sommes remis au choix des enfants.

A tous les âges, chaque élève donne son avis.

Les uns se souviennent d'une histoire que la maîtresse a racontée, d'autres résumement une lecture, certains parlent d'un personnage d'une histoire en images.

Nous classons ces élèves par goûts communs. Ces équipes recherchent des documents (extraits d'un livre, vieille brochure illustrée, choix d'une aventure tirée d'un feuilleton).

Après quinze jours, les équipes rendent compte et la discussion s'engage à l'occasion d'un premier dépouillement.

Les maîtres ou les organisateurs ont alors la délicate mission d'orienter le choix définitif.

1° Vers le genre qui est le plus réclamé de six à treize ans.

2° Vers le sujet qui leur paraît le plus convenable à une interprétation scénique ayant une valeur artistique.

On peut fort bien mêler plusieurs contes pour en créer un nouveau. Il est bien évident que le *Petit Chaperon rouge* et le *Petit Poucet* peuvent se rencontrer dans la forêt. (Un enfant a réuni *Tarzan* et *Mickey* sans trop d'arbitraire.)

L'important est d'éviter toute rencontre entre deux « natures » semblables (par exemple Jean Tissier et Parèdes ou Bourvil et Jean Blanc, Duvallé et Oudard). Si

un personnage nuit à l'autre, ce dernier perd son relief et devient inutile.

En possession du cadre et des héros, toute liberté est laissée aux enfants pour énoncer ou imaginer les aventures. Étant bien entendu que toute atteinte à la liberté de conscience ou à la morale sera minutieusement évitée.

Notre comédie s'organise, nous procédons au découpage, nous veillons à satisfaire, dans une juste proportion, des goûts aussi différents que ceux d'une fille ou d'un garçon, ou d'un bambin de six ans et d'un garnement de treize. A cet effet, nous glissons, aussi adroitement que possible, les « numéros » adaptés à chaque âge. Nous travaillons avec un soin particulier : l'exposition, les finals endiablés, la fin qui doit être juste et ne pas laisser de mauvais rêves.

Nous choisissons les chants et les danses en faisant alterner un air populaire alléchant avec une petite dose de classique avec discernement.

Les costumes sont dessinés par les enfants, les décors réalisés en maquettes.

Tous ces matériaux amassés, les organisateurs prennent en charge la réalisation.

Ils « harmonisent » les données, interprètent les désirs, soignent le dialogue. En un mot, ils refont complètement la pièce basée sur l'inspiration enfantine. Il faut y apporter, à la fois, une certaine connaissance du théâtre et de ses procédés et la compréhension du pédagogue épris des méthodes actives, rompu à la psychologie enfantine.

Dans les groupes scolaires, décors et costumes peuvent être réalisés par les fins d'études. Ainsi, les trois décors d'*Ali Baba*, furent montés en une après-midi du jeudi par cinq élèves de douze ans, guidés par un maître bricoleur et ingénieux.

Il est à remarquer que cette technique, active, éducative, n'oblige pas à empiéter sur l'emploi du temps. Il suffit de se montrer patient et de travailler régulièrement quelques heures, en dehors des classes.

Elle tient compte de toutes les suggestions des enfants. Elle évite de présenter des scènes inadaptées comme cette « chaise à porteur » où le beau marquis et la belle marquise dansent un délicieux menuet sans y avoir été amenés par l'action ou le dialogue. Les grandes personnes trouvent cela charmant, exquis, raffiné. Peu importe l'intrigue, c'est si joli...

Les maîtresses ont les larmes aux yeux, leur vanité est flattée.

Que de belles perruques, que de beaux atours...

En réalité, les enfants s'ennuient.

Lorsque nous devons jouer pour des adultes, nous modifions le programme et présentons de ces ballets, de ces chansons mi-

mées qui les font s'extasier (en particulier, le *Clair de Lune*, de Lulli).

B) Ordre du spectacle, sa durée

Deux thèses s'affrontent.

Certains pédagogues-affirment qu'une comédie en trois actes fatigue les petits enfants et qu'il convient de donner un spectacle de variété comprenant des sketches courts de vingt minutes.

Ces remarques ne manquent pas de justesse, en ce qui concerne les petits au-dessus de dix ans.

Cependant, nous persistons à croire que la comédie doit être le modèle à suivre.

Elle permet de réunir dans une même trame tous les numéros : clowneries, burlesques, comique de situation. Et, puisque notre devoir est de former le goût, nous pouvons y inclure, à petite dose, un chant, un chœur, un ballet sur une bonne musique qui ne tardera pas à devenir populaire parmi les spectateurs.

Ces intermèdes artistiques, glissés dans la pièce en trois actes, sont en « situation », ils ont une raison d'être, ils ne lassent pas. Isolés dans un spectacle de variété, ils n'ont plus de signification et fatiguent les enfants (la création des ensembles de rythme : girls, etc., semble répondre à la même nécessité d'une danse ou d'une musique sans caractère, afin de ne pas lasser le spectateur non prévenu).

Prenons un exemple.

Le paresseux Ali Baba s'est endormi dans la forêt. Voici ses amis les oiseaux qui viennent bercer son sommeil. L'un chante la berceuse de Mozart, les autres dansent sur *Le Chant du Printemps* de Mendhelson. Tous leurs pas sont réglés afin de rappeler :

- 1° les oiseaux au printemps;
- 2° le sommeil d'Ali Baba;
- 3° leur amitié pour lui.

Ce divertissement a toujours obtenu un franc succès.

Au contraire, détaché de la pièce et inclus dans un spectacle coupé, il « tombe » parce que les enfants ne comprennent plus les gestes.

Les « Variétés » limitent donc le choix des scénettes et nous interdisent tout ce qui pourrait élever le niveau du spectacle.

Un moyen terme existe : présenter trois pièces en un acte, chacune de trente minutes.

Nous avons ainsi :

- 1° Une clownerie de vingt-cinq minutes;
- 2° La course à Séville, trente-cinq minutes (chants, danses, corrida, extraits musicaux de *Carmen*);
- 3° Les pieds nickelés, quarante minutes

(une aventure aux Indes, chants et danses extraits de Lakmé, airs hindous).

Mais le plus grand succès de la troupe, celui qui laisse l'impression la plus durable et la plus profonde, reste :

Ali Baba, féerie bouffe en trois actes, durée, deux heures (extraits musicaux déjà cités et de Lecoq et Offenbach).

Le choix entre les deux formules reste à l'appréciation de chacun, à la connaissance du public.

Le doigté ne s'acquiert que par l'expérience personnelle.

C) Présentation du spectacle

Les trois coups sont frappés. L'orchestre prélude. Il nous faut une marche simple, mais entraînant et connue des enfants. Nous jouons notre indicatif *Les Compagnons de la Marjolaine*, puis un air populaire. Nous essayons de créer une ambiance. On peut faire chanter la salle. Pour la discipliner et éviter une nervosité prématurée, il suffit de la guider par un enfant qui chante les couplets en solo. La salle reprend au refrain.

Il nous faut un bon speaker, jovial, adroit, qui présente la pièce sans la résumer complètement.

Il est bon d'ouvrir le rideau sur une musique et non à froid.

Un orchestre de cinq musiciens serait l'idéal. Souvent, on doit se contenter d'une pianiste. Mais il la faut excellente et habituée à travailler avec les enfants. Proscrivons les disques et le pick-up dont l'effet est détestable sur les spectateurs (effet d'une chose morte).

Et voici le décor. Nous avons abandonné les toiles peintes. Encombrantes, peu pratiques, leur prix de revient est devenu très élevé depuis que leur ignifugeage est obligatoire.

Nous employons (pour les nouvelles créations) un fond de scène bleuté, disposé en demi-cercle (ce qui évite les plis disgracieux), et nous suggérons le décor par des objets en tôle peinte (réglementaire).

L'illusion est bien supérieure et les changements très rapides. Les déplacements sont plus faciles.

Il est indispensables de soigner les éclairages et de posséder un bon jeu de couleurs. Il serait même souhaitable que les formes des objets n'apparaissent pas sous le même aspect dans deux tons différents.

Pour tout ce qui concerne les accessoires (décors, objets, costumes), si l'on sait rester simple dans les formes et heureux dans le choix des couleurs, on obtient un ensemble que « chante » à l'œil et emporte l'adhésion des plus délicats.

Il faut insister sur la nécessité d'har-

moniser les teintes. A cette condition, on réussira le beau plateau indispensable.

La richesse nécessaire ne s'obtient pas par l'accumulation des fanfreluches.

Des costumes aux lignes sobres, conçus pour être employés à plusieurs usages (par un retournement ou un nouveau drapé), exécutés dans de beaux tissus reviennent finalement moins chers que le papier. Ce dernier se fripe, se déchire, perd sa fraîcheur. Il faut trop souvent le remplacer et l'effet visuel est moins bon.

D) La troupe

Elle comprend tous les enfants qui désirent jouer, à l'exclusion de tous autres.

Il ne faut jamais forcer un enfant à « monter sur les planches ».

1° Nous risquons, s'il est timide, de renforcer son complexe d'infériorité et créer des réactions physiologiques (trac, etc.).

2° Il nuira à ses camarades en jouant à contre-cœur, il manquera de spontanéité.

3° Ou bien il se sentira indispensable et sa direction deviendra un perpétuel souci pour le metteur en scène.

Il ne faut pas non plus refuser un débile, un retardé. Celui-là exigera un peu plus de patience, mais, en échange, nous pourrons espérer le choc qui l'éveillera aux autres disciplines. A tout le moins, nous serons heureux de sa joie. Humainement, nous n'avons pas le droit de l'écartier. Nous avons le devoir de tout tenter pour l'éduquer.

A aucun moment, nous n'avons distrait une minute de notre travail scolaire au profit de la préparation de nos spectacles.

1° Nous n'en avons pas le droit, et les familles peuvent considérer que le théâtre — activité éducative en elle-même — passe après les exercices scolaires.

2° Ce serait une erreur. Il vaut mieux employer les loisirs de l'enfant afin de le soustraire aux mauvaises influences.

Nous répétons le jeudi, de 14 heures à 15 h. 30.

Le meilleur entraînement ne nécessite, de la part des enfants, qu'une oreille plus attentive en classes de récitation et de chant. Ils doivent s'appliquer à dire naturellement, mais avec conviction, à bien poser leur voix (instrument délicat et précieux, si souvent négligé).

L'étude grammaticale de nos récitations est, malheureusement, peu de fois abordée à l'école primaire. On y trouve des indications précises quant à l'intelligence du texte et à la diction.

Le chant est la meilleure école d'articulation et de respiration.

Visons toujours la qualité.

Les illustrations des récitations et des

chants préparent les enfants en vue de la composition des maquettes futures.

Sans dépasser les horaires, sans ralentir les études, on peut ainsi perfectionner tous les élèves, même ceux qui ne jouent pas, mais qui, peu à peu, seront amenés à mieux comprendre l'effort de leur camarade et, on peut l'espérer, le sens de cet effort.

Mais le théâtre, surtout le théâtre enfantin, n'est pas statique. Il faut apprendre à marcher, à s'asseoir, à assurer ses gestes, à trouver la mimique expressive.

1° La leçon de vocabulaire, la leçon de lecture nous offrent l'occasion de composer « les têtes », de traduire un sentiment. Voici tous les adjectifs, synonymes et contraires bien mieux expliqués que par le Larousse : hirsute, hagard, souriant, surpris, pressé, empressé, etc.

Voici tous les verbes mimés : trépigner, se faufiler, etc.

2° La leçon d'élocution nous permet de tenter la synthèse de tous ces éléments dispersés.

Nous y lisons un texte remarqué pour son mouvement.

Les enfants se groupent par affinité, ont cinq minutes pour se concerter et présentent le résumé de la lecture, sans accessoires, en le mimant. Ils sont vivement priés de ne pas s'en tenir au dialogue du texte, mais d'improviser.

Cette demi-heure (nous sommes dans un cours moyen 1^{re} année) paraît trop courte, et souvent les élèves proposent de préparer une autre lecture qu'ils interprètent pendant une récréation.

Ces exercices préparatoires compris et répétés régulièrement, il ne reste plus qu'à coordonner tous ces efforts. Nous préparons les répétitions d'ensemble du jeudi. Il n'y faut pas perdre de temps, veiller à la discipline, couper les scènes par de courtes pauses (un grand jeu dans la cour).

Sans accessoires (ils miment), les jeunes acteurs donnent leur scène sans que le metteur en scène intervienne. Puis, ensemble, on critique ce premier jet. Quelquefois, le maître glissé dans ses propos (qui n'ont rien de didactiques) un mot technique : entrée, passage, enchaînement, etc. Il démontre, on cherche des exemples dans la vie courante puis on applique au jeu (cette méthode évite la copie des techniques). Il n'est pas rare qu'un acteur ajoute un mot, une phrase, une réplique. Il faut veiller à ce qu'on en abuse pas, mais il est bon d'accepter, car c'est instinctivement que l'enfant les a trouvés et généralement ces additions sont heureuses. Un autre apporte un nouveau jeu de scène ou demande une suppression. Il ne faut refuser qu'à bon escient.

Dans la joie, par une activité régulière et ordonnée, la pièce est montée.

Les jours de représentation, nous pouvons affirmer que les acteurs s'amusez autant que les spectateurs. Encore ne faut-il pas les lasser en jouant indéfiniment la même pièce.

IV. — LES RESULTATS

Il est nécessaire de considérer le problème moral, qui inquiète tous les parents et les pédagogues soucieux de l'éducation de leurs enfants. Il se résume en une crainte justifiée : le cabotinage.

Dans les entreprises commerciales, l'enfant est tenu de consacrer tous ses loisirs au travail. Il s'agit bien d'un labeur rétribué suivant le rôle et donné à heure fixe. Il est soumis à un entraînement intensif, sous la direction d'anciens acteurs, qui lui enseignent les « trucs » du métier. Or, ces procédés, ces traditions que l'intelligence du comédien adapte à son tempérament, l'enfant les copie maladroitement. Il s'étonne, parfois que le public ne « réponde pas ». Il s'insurge souvent : le rôle distribué n'est pas assez important, le cachet insuffisant, etc. C'est bientôt un insupportable cabotin, bouffi de vanité, incapable de spontanéité truquant même ses réflexes. Il joue pour de l'argent, pour un costume, pour des applaudissements, jamais pour un plaisir désintéressé. Il se crée de l'importance et continue ses simagrées dans la vie courante. Quel métier apprendra-t-il ? Quelles études achèvera-t-il ?

La réalité ne lui procurera jamais l'ivresse du comédien, cette récompense immédiate d'un effort passager. Ne sera-t-il pas rebuté par les efforts plus nobles, mais obscurs qu'exigera de lui sa vie d'homme ?

Il vieillira dans ses rêves d'enfant gâté. Comme la Peau de Chagrin, il verra diminuer les contrats, le succès. Ce sera, avec ses 16 ans, l'oubli ou la figuration miteuse en attendant de r'apprendre un métier où le travail, la ténacité suppléent aux dons naturels.

Peu de ces cabotins malheureux sont devenus de bons comédiens adultes. Même les plus adulés dans leur jeune âge. Ce qui prouve combien la façon d'interpréter est différente :

A l'enfant : le naturel, la spontanéité.

A l'adulte : le métier, la réflexion, le jugement fin et sûr.

Est-ce pour en arriver là que les parents nous confient leurs enfants ? Non.

Nous ne prétendons pas faire de nos *Compagnons de la Marjolaine* des acteurs professionnels. Nous ne prétendons pas les mener à la célébrité, à la vie facile. Leur effort est un effort d'équipe plus que d'individualité.

Nous avons toujours tenu à ce qu'ils restent de véritables amateurs.

Ces enfants jouent pour s'amuser.

Ils jouent leur pièce comme un grand jeu.

Depuis deux ans, quelques-uns nous ont quitté.

Aucune déformation due au passage dans la troupe ne nous a été signalée.

Cela avait cessé de leur plaire, ils sont partis, ils n'y pensent plus.

Le seul danger consiste à ce que l'un d'entre eux se prenne au sérieux. Une retraite passagère ou définitive doit être immédiatement envisagée. (Le cas s'est présenté après la deuxième représentation d'*Ali Baba*, pour un excellent premier rôle. Malgré ses supplications, nous ne l'avons jamais repris.)

Les familles que nous réunissons souvent estiment que leurs enfants gagnent en tenue et en bons propos. Elles se félicitent de savoir où et comment ils occupent leur temps à des exercices utiles et sains. L'été, nous répétons en plein air et, autant que

possible, partons jouer en grande banlieue (jeux et repas en forêt).

Rien ne saurait mieux traduire le bien que ces enfants tirent de cette activité, que leur mine réjouie et éveillée, preuve de santé morale, de bonne humeur, d'assurance et de confiance en soi.

Il n'est pas jusqu'à l'éducation sociale qui ne bénéficie de ces exercices en commun, dans ce travail d'équipe aux réalisations tangibles et utiles.

Le théâtre d'enfants est, peut-être, le seul qui profite autant aux acteurs qu'aux spectateurs.

Certes, nous ne prétendons pas que cette activité serve tous les enseignements comme une panacée. Nous croyons, tout simplement, que le théâtre est un moyen d'éducation non négligeable et nous serions heureux de savoir si notre tentative emploie ce moyen à de bonnes fins.

ROGER ABRAHAM,
Instituteur.

L'étude du milieu local (suite de la page 264)

Vaste programme que viendront limiter, dans chaque école, les ressources particulières du milieu, et surtout les possibilités et les goûts des enfants. Au cours d'une année, si chacun de vos élèves étudie à fond deux ou trois des points que nous avons entrevus dans ce rapide tour d'horizon, tenez-vous pour satisfait. L'étendue du savoir est sans importance, mais l'attitude de l'enfant devant le savoir détermine tout son devenir intellectuel : sera-t-il un esclave ou sera-t-il un être libre ? Acceptera-t-il nos formules ? Subira-t-il notre science ou fera-t-il lui-même l'expérience du vrai et du faux dans une connaissance exacte de la réalité ? C'est à l'éveil de l'être libre que doit s'attacher notre école démocratique.

BIBLIOGRAPHIE

- Paris et sa banlieue*, par A. DEMANGEON. Éd. Bourrellier. Exemple excellent de monographie urbaine.
- L'Enseignement de la Géographie*. Cahier de Pédagogie moderne. Éd. Bourrellier, Paris.
- Méthodes Actives*, n° 6 (1946-1947), entièrement consacré à l'étude du milieu.
- Milieu et Éducation*, par René JADOT. Éd. Sudel, Paris.
- Utilisation du Milieu géographique*, par Mabe BARKER. Éd. Flammarion, Paris.
- J'étudie ma Ville*, par Mad. PAQUOT. Collection « Plan d'Étude ». Éd. Desoer, Liège.
- Un Village des Ardennes*, par Gustave GOBERT. Éd. Anciaux, Charleville.
- Le Milieu local*, par M. CRESSOT. Éd. Bourrellier.
- Consulter également les articles consacrés, par la revue *Pour l'Ère Nouvelle*, à l'étude du milieu par l'observation active, dans son numéro spécial consacré au nouveau plan d'études belge. *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 127, mai 1937.
- Chez nous il y a cent ans*, par L. VIGNEAU. Éd. Camponovo, Besançon.
- Article de Weilu, dans le *Bulletin de l'Éducation nouvelle*, 21 octobre 1945.

ANNIE FOURNIER.

CHRONIQUE BIBLIOGRAPHIQUE (suite)

Enfance. Revue bimestrielle traitant de psychologie, pédagogie, neuro-psychiatrie. Édité par les Presses Universitaires de France, 108, boulevard Saint-Germain, Paris-6^e, sous la direction du professeur Henri WALLON. Abonnement annuel : 600 fr.

Sommaire du premier numéro (janvier-février 1948) : Préface du D^r Wallon; *L'enfant gaucher*, par M^{me} Roudinesco et Jean Thyss; *Images du corps et conscience de soi*, par René Zazzo; *Psychologie et pédagogie*, par M^{me} Seclet-Riou; *La psychologie dans les classes nouvelles*, par R. Gal; *Organisation médico-pédagogique*, par le D^r M. Bergeron; diverses notes scolaires et d'actualité, suivie d'une importante bibliographie d'ouvrages de psychologie, pédagogie, sociologie. Il est inutile d'appuyer sur la valeur de cette revue du point de vue psychologie de l'enfant et de l'intérêt qu'elle ne peut manquer de susciter parmi tous ceux qui s'occupent des questions d'éducation. Revue sans précédent.

Culture humaine de la Pensée à l'Action. Revue d'éducation générale. Éd. Oliven, 65, avenue La Bourdonnais, Paris-7^e. Abonnement annuel : 450 fr.

Le numéro d'avril 1948 est entièrement consacré à *L'Organisation de la Vie intellectuelle*. A noter particulièrement un article de Jacques Guérin-Desjardins : « Comment se constituer et utiliser une documentation », et un autre de Prospector : « Les livres, fondement de toute culture », qui contient une petite bibliographie d'ouvrages de culture générale.

GOMMES (Antoinette) : *A travers les Écoles d'Amérique*. « L'École et l'Enfant de notre Temps ». Les Presses d'Ile-de-France, 18 bis, avenue La Motte-Picquet, Paris-7^e. Prix : 175 fr.

L'auteur est une éducatrice française qui a été étudier sur place, aux États-Unis, des maisons d'Éducation nouvelle dans l'Enseignement public. Cette étude approfondie nous montre les mérites réels de ces écoles : étude et connaissance de l'enfant favorisant son développement harmonieux. Le caractère pratique de cette éducation assure à l'enfant une santé physique et psychique parfaites, lui donne une formation sociale; les contacts entre parents et maîtres, enfants et maîtres sont constants; enfin l'utilisation de techniques modernes permet une bonne orientation professionnelle. Cependant, A. Gomme formule quelques critiques : la formation intellectuelle reste insuffisante, il n'y a pas de culture individuelle et l'enfant a par trop de liberté dans le choix du programme de son travail.

Dans la même collection « L'École et l'enfant de notre temps » et aux mêmes Éditions notons aussi :

GAL (Roger) : *La Réforme de l'Enseignement et les Classes nouvelles*. Prix : 50 fr.

DIVERS AUTEURS : *Cadres nouveaux, Méthodes nouvelles. A la Recherche de Techniques pédagogiques*. Prix : 85 fr.

GOSSOT (H.) et BRUNOT (F.) : *L'Enseignement du Premier Degré. De la théorie... à la pratique. Principes et techniques des méthodes actives à l'École primaire. Instructions officielles : méthodes, programmes, répartitions mensuelles, horaires, emplois du temps. Le Certificat d'aptitude pédagogique*. Éd. Istra, s. d. Prix : 150 fr.

La réimpression de ce livre apporte des modifications sensibles à la première édition.

J. EVRARD-FIQUÉMONT.

LIBRES DISCUSSIONS

L'école et la famille...

Une simple expérience... (suite)

En quittant ce poste, je tombai dans une grosse bourgade, possédant une population musulmane citadine. Certes, tout autour, les douars aussi misérables fleurissaient, mais, en ville, j'eus affaire à une gent féminine beaucoup plus évoluée parce que moins reléguée au rang de bêtes. (Je dis tout de suite, pour qu'une légende ne se crée pas, que la femme arabe ne devient une bête de somme que lorsque les conditions de vie l'y conduisent. Dès qu'elle vit dans une certaine aisance, dans les villes principalement, où les salaires des ouvriers sont beaucoup plus élevés que dans les campagnes, elle reprend figure humaine.)

Dans ces conditions, d'autres liens purent s'établir entre l'école et la famille. Comme les femmes ne sortent pas de leur maison, c'est moi qui dû aller vers elles.

J'organisai de petites réceptions chez l'une d'entre elles. Nous buvions du thé, chacune apportait quelques friandises. J'emmenais avec moi une collègue élevée dans une ferme qui connaissait parfaitement l'arabe et qui leur expliquait ce que nous faisons à l'école...

Une autre fois, c'était une sage-femme de mes amies qui leur montrait comment emmailloter un bébé, comment le laver, préparer un biberon, une bouillie, toutes choses inconnues pour la plupart d'entre elles.

Nous leur apprîmes à tricoter, à couper petites chemises et tabliers...

J'arrivai même, par de belles nuits claires, dans le « patio » de l'une d'elles, à faire de petites séances cinématographiques avec un 16 millimètres qu'un ami me prêtait.

Ces femmes n'étaient j'amaies allées au cinéma... Il fallait commenter, expliquer. Quand elles étaient au comble du bonheur, elles poussaient des *you-you* perçants, assourdissants...

Quelles bonnes heures pleines à craquer j'ai passées là... Et combien fructueuses pour l'école... En effet, le petit musulman, surtout dans les villes, vit, au sein de sa maison jalousement fermée, une vie tout à

fait particulière. Il passe toute son enfance au milieu de femmes plongées dans un monde de coutumes, de préjugés, de superstitions, de rites. Cela crée une atmosphère bien particulière sans aucune résonance avec l'école et son enseignement logique, scientifique. L'enfant passe brutalement du Pôle Nord à l'Équateur comme « climat ». Si l'école et la famille s'ignorent, combien cette évolution intérieure, qui est une nécessité pour chaque petit musulman, s'accomplit mal ou ne s'accomplit même pas du tout...

Et, pour la faciliter, il n'y a qu'un seul moyen : aller aux femmes, car il n'est pas possible de les réunir à l'école, ou très difficile, puisqu'elles ne sortent pas de chez elles.

Jamais je n'ai si bien compris la nécessité absolue pour une maîtresse, si elle veut vraiment, selon la belle formule de Decroly, faire de son école une école « pour la vie, par la vie », de se plonger dans le milieu familial de ses enfants.

Le texte libre, les travaux personnels, amènent des confidences... Comme Asmodée, la maîtresse sait tout ce qui se passe dans les maisons, sans avoir besoin pourtant de soulever le toit...

Bien vite, elle ressent le besoin de « faire le point » avec les parents quelque peu détournés par cette nouvelle manière de procéder. L'école, devenant un centre de vie, est amenée obligatoirement, naturellement, à se mêler à tous les aspects multiples de cette vie.

Certes, il existe bien quelques résistances au début ! Il se peut même que tout le temps que l'expérience dure, on se heurte à quelques irréductibles... Mais cela n'est rien... Le flot vivant entraîne tout sur son passage... On ne peut pas y résister...

Il est évident que plus on est jeune, plus on se lance avec foi dans l'aventure. Et rien ne peut tenir contre une œuvre de foi.

C'est pourquoi, je m'adresse surtout à ces jeunes débutants — copies fidèles de la jeune débutante que j'ai été. Arrivant

dans leur premier poste avec un cœur tout neuf et une audace de pensées et de sentiments telle, que rien ne leur paraît impossible...

Sans soucis d'enfants, de famille, ils peuvent se consacrer entièrement à leur tâche... et en sentir les « multiples splendeurs ».

Il n'y a plus « d'élèves », pour eux, mais des camarades de route. Il n'y a plus de parents inconnus, mais des amis ou, tout au moins, des relations agréables avec lesquelles on aime toujours à s'attarder un peu...

Comme cela remplit une vie...!

Ce que je voudrais faire comprendre à mes collègues hésitants et ce que des années d'expérience me permettent de dire, c'est qu'il est extrêmement facile d'établir des liens entre l'école et la famille, *pourvu qu'on fasse le premier pas*. Les parents se mettent très vite au diapason, si nous allons à eux naturellement, comme si c'était là notre moyen habituel de procéder.

Même s'ils sont un peu surpris, au début, ils se modèlent à notre comportement, pourvu, je le répète, qu'ils ne sentent en nous aucune affectation ni aucun sentiment d'humilité à leur égard... Nous gardons notre place, nous ne tombons jamais dans une familiarité qui pourrait être dangereuse... Voyons, autour de nous, comment fait le médecin qui pénètre dans toutes les maisons avec simplicité et qui est entouré de déférence.

Nous pouvons bénéficier, en plus de cette déférence, d'une véritable amitié, car ce sont leurs enfants que les parents nous confient, et ils attendent de nous que nous leur for-

mions l'esprit... et pourquoi pas le cœur ?

Je n'entrerai pas dans le détail. Cette tribune libre et justement faite pour recevoir les suggestions, les critiques, et aussi pour répondre à toutes les questions, à toutes les objections qui pourraient être posées...

Mais ce que je peux assurer, c'est que j'ai retiré des joies profondes de cet élargissement de mon horizon scolaire... Je me trouvais tellement confinée entre les quatre murs de ma classe!!!

Il me semble que mon départ de mon premier poste — départ rendu obligatoire pour beaucoup de raisons — est d'hier...

Presque tout le village était là, la population musulmane féminine au grand complet. De tous côtés, j'avais eu de l'aide pour faire mes préparatifs de départ, avec l'expression, souvent bruyante, des regrets de ces amis de chaque jour.

Je ne pouvais me décider à monter dans le train, que je pris en marche, et là, sur la plateforme, sans aucune retenue, je pleurais tout mon content, sans plus pouvoir prononcer une parole. Tous ces visages d'enfants en larmes m'étaient comme des piqûres douloureuses... Vraiment, un morceau de mon cœur restait là...

Les mouchoirs agités et les *you-you* des femmes arabes m'accompagnèrent un moment, et m'accompagnent encore sur ma route... Quand je suis lasse, un peu découragée, je me souviens de cette vie éblouissante qui fut la mienne des années durant et je reprends le chemin avec une audace nouvelle...

LISETTE VINCENT.

ÉDUCATEURS

31, rue de Fleurus, Paris-VI°

réserve une part importante de son cahier de mars-avril 1948 à la pédagogie des maisons d'enfants et, en particulier, des orphelinats. Une expérience originale est exposée par Janine Thoumin; avec elle, nous visitons l'orphelinat de Balmont, où les éducatrices ont non seulement reconstitué l'atmosphère familiale, mais font vivre les enfants des différents âges dans le cadre matériel d'un foyer. Coupant avec la formule traditionnelle, il n'y a plus, à Balmont, d'orphelinat, mais trois familles distinctes. Alex Rey Herme retire de cette enquête de très intéressantes réflexions de psycho-pédagogie.

PROPOS DE L'INSPECTEUR EN TOURNÉE

Une classe bien adaptée

C'est un minuscule village perdu au fond des bois, c'est une jeune intérimaire qui a étudié d'excellents manuels de pédagogie pratique et dont l'application vient d'être récompensée par un succès à l'épreuve écrite du Certificat d'aptitude pédagogique. Il s'agit donc maintenant pour elle de triompher de l'épreuve pratique.

La Commission s'est blottie autour du fourneau qui dévore allègrement les bûches et anime seul de son ronronnement une classe où pèse soudain un silence inquiet. Cette belle matinée de printemps est froide et la route a été longue pour atteindre cette école lointaine, mais, autour du feu sympathique, l'optimisme renaît et les trois juges se sentent des trésors d'indulgence pour la pauvre demoiselle d'un poste aussi déshérité.

Ce n'est pas encore l'intense période de préparation où l'on *chauffe* les candidats au Certificat d'études, mais, tout de même, on fait déjà, par précaution, une dictée tous les matins, suivie de quatre problèmes que doubleront les exercices donnés en devoirs à la maison. Tout cela est de bonne tradition et l'on voit tout de suite que notre intérimaire a pris conseil auprès des anciens du canton.

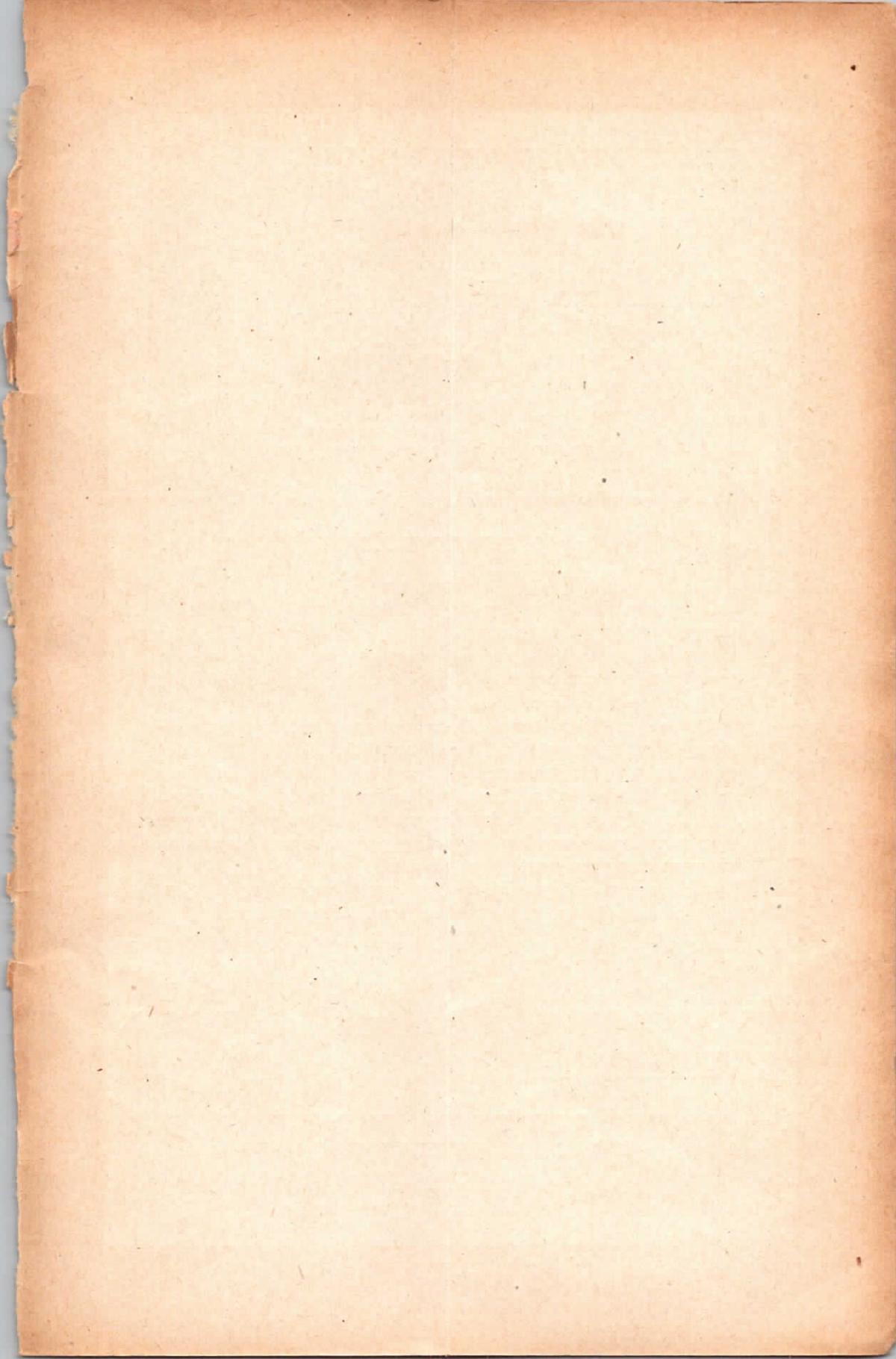
D'ailleurs, elle n'est là que pour un an; au *mouvement*, elle se hâtera, comme toutes ses devancières, de fuir ce *bled* où l'hiver est si lugubre, les soirées si mortellement longues. Le succès au Certificat compte seul, on le voit bien à l'inactivité des plus jeunes élèves : ils ne seront candidats qu'à la sept ou huitième dynastie d'intérimaires dans ce poste, comment aurait-on la moindre envie de s'occuper d'eux dès aujourd'hui ? Il sera toujours temps, le moment venu, de faire une dictée tous les matins, suivie de quatre problèmes.

Pour le moment, les petits sont donc désœuvrés et attendent avec un calme muet et résigné que leur tour vienne : la tranquillité placide des petits enfants de pays forestiers étonne et émerveille toujours les gens qui enseignent à la ville. C'est, en tout cas, une condition vraiment favorable pour la conduite de la classe à tous les cours : chacun attend calmement son tour

et la maîtresse ignore absolument ce qu'est le souci de la discipline; elle est même tentée d'abuser de l'inlassable sagesse des enfants et, n'étant pas rappelée à l'ordre par leur turbulence, oublie de les occuper.

C'est bien le cas ce matin-là : toute activité est suspendue pour permettre à l'exercice capital de la préparation au Certificat de se dérouler selon tous les rites.

En effet, la maîtresse dicte un texte choisi dans un recueil de dictées données à l'examen; raide et digne, elle va et vient, arpente la classe de long en large, jetant à intervalles réguliers les mots par petits paquets au milieu de la classe paralysée par les présences insolites. La dictée finie, la maîtresse relit, laisse un instant pour revoir les accords et réparer les étourderies, puis, toujours raide et digne, sans avoir daigné se pencher une seule fois et ignorant par conséquent les fautes qui ont pu être commises, elle corrige. Pour suivre avec logique la plus conformiste des traditions, c'est la maîtresse qui épelle. Sa voix régulière et monotone dissèque les mots sans rien excepter, pas même les articles ou les mots les plus courants. Mais tout cela fait partie des pratiques ordinaires et se déroule inexorablement sans la moindre fantaisie. La Commission ne saurait y trouver à redire, puisque le texte a été lu, dicté, relu et corrigé. Cependant, elle s'agite de plus en plus, les trois têtes se tournent fréquemment vers le cours préparatoire et le cours élémentaire où les enfants attendent toujours en dessinant sur l'ardoise l'éternel bateau et la traditionnelle maison; visiblement, la Commission n'est pas satisfaite. Il est vrai qu'elle a un élément de jugement que j'ai oublié de vous donner, c'est que, dans cette section de fin d'études du minuscule village forestier, la dictée et son épellation s'adressaient à *une seule élève*, une brave candidate au Certificat, pour qui, chaque matin, la même cérémonie de la dictée se reproduit avec le même rite fastueux et désuet. Et cela vous explique aussi pourquoi le cas de force majeure a introduit une lacune dans le traditionnel cérémonial : on n'a pas pu faire échanger les cahiers.



EDITIONS BOURRELIER ET C^{IE}

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

POUR PARAITRE EN AOUT 1948 :

LE MONDE

LA TERRE, LES CINQ CONTINENTS

LA FRANCE, L'UNION FRANÇAISE

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

par G. CHABOT ET F. MORY

Cet ouvrage a été rédigé dans le même esprit que le Cours moyen, précédemment paru, et dont le succès a été tel que la première édition a été épuisée en quelques mois. On y trouvera donc la même conception pédagogique, les mêmes qualités de présentation technique.

Comme au Cours moyen, l'observation des faits géographiques et leur représentation figurée constituent la substance des questions et exercices, mais elles sont plus développées pour la partie France-Union Française. La nomenclature — notamment dans les résumés et dans les cartes — est plus abondante, tout en restant dans les limites de notions qu'un enfant de treize-quatorze ans peut et doit acquérir.

Des croquis cartographiques, pouvant être aisément reproduits par les élèves, faciliteront ce travail d'acquisition.



EN PREPARATION :

J'APPRENDS A RESOUDRE LES PROBLEMES
DE LA VIE PRATIQUE

Livre du maître