371.3
L5791h
1944
v.4

FRÈRE LÉON,
S PÉDAGOGIQUES, PROFESSEUR DE PÉDAGOGIE
E AGRÉÉE DES FRÈRES MARISTES, ARLON.

HORS DES SENTIERS Bbattus

ESSAI DE MÉTHODOLOGIE NOUVELLE

IV

MÉTHODOLOGIE SPÉCIALE

TROISIÈME PARTIE

Contenant la méthodologie de l'enseignement de l'histoire, de l'écriture, de la seconde langue, du dessin, du chant et de la gymnastique.

FRÈRES MARISTES

Librairie GRANGER FRÈRES, Limitée
MONTRÉAL

HORS DES SENTIERS BATTUS

FRÈRE LÉON,

DOCTEUR EN SCIENCES PÉDAGOGIQUES, PROFESSEUR DE PÉDAGOGIE
A L'ÉCOLE NORMALE AGRÉÉE DES FRÈRES MARISTES, ARLON.

HORS DES SENTIERS Bbattus

ESSAI DE MÉTHODOLOGIE NOUVELLE

LE DEVOIR

IV MÉTHODOLOGIE SPÉCIALE

TROISIÈME PARTIE

Contenant la méthodologie de l'enseignement de l'histoire, de l'écriture, de la seconde langue, du dessin, du chant et de la gymnastique.

RÉIMPRESSION CANADIENNE

FRÈRES MARISTES

Librairie GRANGER FRÈRES, Limitée
MONTRÉAL

LE DEVOIR

NIHIL OBSTAT
F. Questiaux, l. c.

IMPRIMATUR
A. Collard, v. g.

Namur, 2 avril 1937.

Cum permissu Superiorum.
Tous droits réservés.

Imprimé au Canada. **Printed in Canada.**

371.3
L57916
1944
v.4

AVANT-PROPOS

Le présent travail clôt la série des quatre brochures consacrées à la méthodologie nouvelle. Elle contient la méthodologie spéciale de l'enseignement de l'histoire nationale, de l'écriture, de la seconde langue, du dessin, du chant et de la gymnastique.

Nous éprouvons le besoin de le redire: nous sommes loin de croire que nous avons écrit des pages absolument définitives sur la matière. Il s'agit ici d'une science qui se fait tous les jours, et dans les laboratoires où travaillent d'infatigables chercheurs et dans les classes où se dépensent nos si dévoués « pédagogues de l'active »... Tous y apportent leur quote-part journalière, humble et prosaïque parfois, mais d'autant plus méritoire qu'il s'agit de travaux plus obscurs.

Nous-mêmes devons reconnaître que notre contact avec les élèves nous apprend chaque jour quelque chose...

Oui, on a raison de scruter l'enfant: il a été pendant trop longtemps et il est parfois encore pour certains maîtres le grand inconnu.

Il y a moyen d'éduquer l'élève autrement qu'en l'immobilisant par la crainte... autrement qu'en le dégoûtant de l'école... L'enfant n'est pas cet être qu'il faut battre et punir... c'est une activité frémissante, qui attend qu'on l'applique à des besognes utiles.

Nous doutons trop de ses possibilités, nous avons peur de faire appel à ses forces, nous craignons qu'il n'observe et ne pense... Et nous étouffons ces forces et nous empêchons cette pensée... par notre habitude de tout dire et de tout montrer, par notre incorrigible manie de faire réciter des mots et reproduire des formules...

Laissons donc travailler l'enfant et dirigeons son activité! Laissons-lui le temps d'aller voir par lui-même... Il s'élancera..., il dépassera notre attente..., il remuera ciel et terre pour répondre à la moins impérieuse de nos suggestions.

L'expérience est là... L'enfant prouve tous les jours au maître de l'école active que ce n'est pas en vain qu'on fait appel à ses énergies naissantes.

Remisons donc une fois pour toutes au grenier de l'oubli nos méthodes livresques, notre loquacité maladive, nos pensums désuets... Que le maître ne soit donc plus celui qui parle et l'élève, celui qui écoute!... Que tous deux travaillent! ... de leurs mains peut-être, de leurs oreilles parfois, de leurs yeux souvent..., de leur pensée toujours!... L'un est adulte, il est arrivé... il montrera la voie... L'autre est enfant, il vient de se mettre en route... il tiendra l'œil fixé sur les sommets...

Et de ce contact quotidien, de ce labeur en commun, de cette union de deux âmes, surgira la plus merveilleuse des choses, « la chose la plus divine », dirait Platon, l'éducation d'une âme d'enfant...

Ces pages qui s'achèvent et couronnent notre œuvre ont pour but d'aider les éducateurs dans cette noble tâche. Nous nous sentirons largement récompensés de nos efforts si nous avons pu déterminer quelques maîtres — ne fût-ce qu'un seul — à sortir des sentiers battus et à marcher dans la voie nouvelle, voie qui n'est, après tout, que celle suivie il y a deux mille ans, par le Maître des Maîtres, par le « Pédagogue de l'humanité » entière, Notre Seigneur Jésus-Christ.

ARLON, MARS 1937.

CHAPITRE I.

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE NATIONALE

I. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES.

1. Notion. Etudier l'histoire, c'est jeter les regards sur ce qui était autrefois, c'est voir le passé dans son déroulement continu et son devenir incessant. L'histoire envisage l'homme non comme un être isolé dans l'espace mais comme membre d'un groupe social, groupe qu'il influence par sa propre activité mais dont il subit à son tour le flux et le reflux, les actions et les réactions.

Enseigner l'histoire d'un groupement humain, c'est dérouler devant les yeux les phénomènes qui constituent ce qu'on appelle son passé: phénomènes d'ordre politique et militaire, économique et social, artistique, intellectuel, religieux, etc. Et c'est de plus, enchaîner ces phénomènes, faire voir comment ils se compénètrent et se conditionnent, se favorisent ou se contrecarrent les uns les autres; c'est les replacer dans leur cadre et tâcher de les faire comprendre...; c'est mettre en lumière les relations cachées qui les unissent et les contrastes qui les séparent.

Difficulté. Enseigner l'histoire, bien démêler les faits, les réduire à l'unité et les faire comprendre, c'est une œuvre difficile... Outre l'art d'exposer et de conter, cet enseignement exige de la part du maître une intelligence pénétrante et un grand esprit de synthèse; de la part de l'enfant, une compréhension qui risque souvent de n'être pas encore de son âge... Et il exige aussi de tous deux beaucoup de cœur et d'enthousiasme en même temps que l'absence de toute prévention et de tout esprit de parti.

Mais quelles que soient les difficultés à vaincre, l'école primaire ne peut se dispenser de faire connaître au moins les éléments essentiels de cette science et de soulever quelque peu aux yeux

de l'enfant le voile qui couvre le passé de sa nation. L'histoire, en effet, est une branche nécessaire à la formation intégrale du futur citoyen. Dans l'état actuel de nos institutions, ce citoyen, si humble soit-il, prend une part dans l'organisation et le gouvernement de l'Etat. Il convient par conséquent qu'il ait quelques notions, élémentaires certes, mais justes et claires, sur la manière dont cet Etat est constitué et sur le processus de son devenir dans le cours des siècles. C'est que le passé se survit dans le présent; si ce passé avait totalement disparu, nous aurions grand tort de le tirer de l'oubli. Mais nous vivons de ce passé et notre existence actuelle n'est à son tour qu'un stade de ce déroulement ininterrompu des temps et des événements. Et ce stade n'est qu'une résultante..., il porte en lui tout à la fois le travail des siècles antérieurs et le germe de ce que seront les années qui vont suivre. Rendre conscient du passé, c'est permettre de saisir le présent et de scruter déjà quelque peu l'avenir... Et c'est là un premier avantage appréciable à retirer de l'enseignement de l'histoire.

2 .But et utilité.

Il y en a un second. L'histoire, c'est la vie qui se déroule, ce sont les hommes qui agissent, qui luttent, qui souffrent... Ils passent par des hauts et des bas, des alternances de douleur et de joie, de ruine et de prospérité... Ils travaillent, se sacrifient et s'élèvent..., ou au contraire, se laissent aller à leurs passions et déchoient... Tout cela, l'histoire le montre sur le vif; elle le présente en action. C'est tout cela que l'enfant constate et touche du doigt dans un cours d'histoire... Et tout cela représente une valeur de formation dont l'école doit tirer parti pour éclairer les intelligences et élever les cœurs.

Ce qui a coûté tant de travail et de peines à nos aïeux mérite notre respect... Ce qu'ils ont acheté et maintenu au prix de leur sang, l'enfant devra le défendre à son tour. Cette patrie qu'ils nous ont faite, ces institutions qu'ils nous ont léguées, cette dynastie qui s'est identifiée avec la Belgique, cette foi religieuse qui est à la base de notre devenir national, de notre vie tout entière, tout cela, l'enfant doit apprendre à le voir... Et de tout cela, un enseignement historique bien conçu lui inspire une haute idée et un grand respect. Et de la considération répétée de toutes ces valeurs naît bien vite le désir de travailler à leur conservation et d'augmenter leur rendement.

L'histoire a été conçue de bien des manières et chacune d'elles a eu ses répercussions sur l'enseignement.

3. Conceptions diverses de l'histoire.

Pour les uns, l'histoire est dominée par les événements militaires: elle est une chaîne composée de guerres et de batailles... Faire de l'histoire, c'est avant tout parler de rois et d'empereurs, citer des chefs d'armées et des noms de batailles...

Histoire-batailles.

rechercher les causes et les résultats des conflits armés, retenir les stipulations des traités de paix et leur influence sur la guerre qui va suivre... C'est la conception appelée « histoire-batailles », contre laquelle on réagit fortement depuis quelques années.

Pour d'autres, c'est l'élément économique qui l'emporte... L'histoire est une lutte pour l'existence matérielle. La question de l'évolution et du progrès réside surtout dans la solution toujours plus aisée des problèmes de la nourriture, de l'abri,

L'élément économique.

du vêtement..., bref, dans la recherche des moyens de vivre d'abord, de mieux vivre ensuite...

Il y a la conception collectiviste... L'homme n'est qu'un atome social, c'est un produit de son milieu. L'individu est conditionné par le groupe et le groupe seul importe. C'est donc la masse qui fait l'histoire et c'est elle seule qu'il faut envisager parce

Conception collectiviste.

qu'elle seule décide... L'homme isolé, si grand qu'il soit, est sans importance et son génie ne s'explique qu'en fonction de l'ensemble dont il dépend.

L'idéaliste voit les événements sous un angle diamétralement opposé. Pour lui, le grand facteur, c'est l'idée, laquelle est en perpétuel devenir. Et ce sont les porteurs d'idées, les fortes personnalités par conséquent, les « types historiques » comme les

Les types historiques.

qualifie Dilthey, et non la masse amorphe, qui jouent le rôle décisif. De là l'idée de mettre l'histoire en biographies isolées ou de concentrer autour de grands personnages les événements de toute une longue époque.

Voilà des conceptions bien divergentes. Il y a en d'autres encore. Toutes pêchent par leur extrémisme, mais chacune contient une bonne part de vérité. Chacune aussi a influencé à la fois la ma-

tière à apprendre et la voie à suivre pour l'interpréter. Selon que le maître voit le développement historique sous un angle ou sous un autre, les notions qu'il enseigne et les jugements qu'il porte sont bien différents.

Non seulement on n'est pas d'accord sur le fond historique à communiquer, mais on ne l'est pas davantage sur la façon de répartir les faits qu'on enseigne. On a ordonné la matière historique de bien des façons; toutes peuvent se justifier plus ou moins et toutes inspireront utilement le maître à l'un ou l'autre moment de son cours.

4. Manières d'ordonner la matière.

1. Il y a la méthode chronologique. Elle est progressive et range les faits dans l'ordre dans lequel ils se sont passés. C'est le classement le plus naturel et l'histoire ne peut jamais s'en passer entièrement.

Méthode chronologique.

2. Dans la méthode régressive, on commence par les temps actuels et on en fait un point de départ et d'appui pour faire comprendre le passé.

Méthode régressive.

3. La méthode des monographies, inventée par Grube, concentre les faits historiques autour des grands hommes qui en ont été les acteurs principaux. Elle étudie leurs biographies et y rattache les événements contemporains.

Les monographies.

4. On suit parfois l'ordre des jours de l'année: c'est la méthode du calendrier. A chaque date se rattachent certains faits mémorables et l'on profite de leur anniversaire pour les exposer en détail.

Méthode du calendrier.

5. La méthode ethnographique isole l'histoire d'un peuple, d'un duché, comté, etc... et l'étudie à travers toutes ses phases avant d'entamer celle d'un autre peuple.

Méthode ethnographique

6. La méthode synchronique, au contraire, mène de front les événements qui se sont déroulés en divers pays ou provinces à une même époque.

Méthode synchronique.

7. La « heimatschule » part du milieu immédiat de l'enfant; elle recherche les vestiges historiques de la région

Le milieu.

et s'en fait un point d'appui pour étudier l'histoire du pays tout entier.

Toutes ces manières de répartir les divers points du programme d'histoire ont leur bon côté, mais il est souvent dangereux d'employer une méthode à l'exclusion de toutes les autres. Il en sera question plus loin.

II. RECHERCHES EXPÉRIMENTALES.

1. Tests d'histoire.

Les chercheurs ont rencontré de grandes difficultés à mettre sur pied des mesures propres à évaluer la capacité en histoire. Et cela pour les deux motifs que nous venons de signaler: on n'est d'accord ni sur la matière à voir ni sur la façon d'interpréter les faits. Les uns mettent fortement l'accent sur des phénomènes que d'autres considèrent de peu d'importance. Il y en a qui envisagent surtout les faits eux-mêmes, alors que beaucoup ne visent que l'interprétation. Bref, on est bien embarrassé pour découvrir une commune mesure.

Dans son « Educational Psychology », Starch nous présente quelques tests d'histoire qui ont été rendus aussi objectifs et aussi généraux que possible, de manière à pouvoir servir d'épreuves pour n'importe quel élève primaire qui a reçu l'enseignement en question (Histoire des Etats-Unis). Pour établir ces tests, il procéda comme suit :

Tests de Starch.

Il compara cinq manuels destinés à l'école primaire et formula en phrases très simples les événements qui se trouvaient cités et interprétés dans tous. Cette sélection lui donna 278 phrases dans lesquelles il supprima certains mots importants et qu'il divisa en quatre séries parallèles de 69 ou 70 phrases. Le travail de l'élève consistait à compléter le texte mutilé. En donnant un point par mot inséré correctement et en renouvelant de temps en temps l'épreuve au moyen de l'une des séries équivalentes, on pouvait comparer les élèves entre eux et constater les progrès d'un élève donné.

Voici des spécimens de ces phrases:... découvrit l'Amérique en 1492. ...navigua autour du globe en 1519--1531. Le New-Hampshire fut fondé en...

En appliquant les tests en question, Starch trouva des différences très grandes entre les moyennes obtenues par les élèves d'une même classe et entre les classes de même degré d'écoles différentes. Les degrés chevauchaient d'ailleurs les uns sur les autres. L'auteur croit que ces différences provenaient surtout de la valeur fort inégale des méthodes employées.

Garçons et filles.

Le même chercheur constate encore une certaine supériorité des garçons sur les filles, supériorité qu'il attribue au fait que les garçons portent plus d'intérêt aux batailles, leur instinct combatif étant plus développé. Un autre expérimentateur, Jordan, confirme cette constatation en se reportant aux résultats d'une enquête sur le genre de littérature préféré par les enfants. Les garçons aiment les histoires de guerre et d'aventures, alors que les filles du même âge préfèrent ce qui se rapporte à la famille, l'école, les fées, l'amour, etc.

Les écrivains pour enfants connaissent ces préférences. Les livres destinés aux garçons font d'ordinaire appel au courage, à la hardiesse, la témérité, l'instinct combatif...; ceux qui sont écrits pour les filles exploitent plutôt les sentiments propres à leur sexe: la maternité, la bonté, l'attention aux autres, le désir d'être loué, la soif de l'approbation et de l'admiration.

Appréciation des faits.

Les tests Van Wagenen sont des épreuves destinées à évaluer, en même temps que les connaissances en histoire, l'aptitude à apprécier convenablement les faits exposés, les personnages qui en furent les auteurs, les motifs qui les firent agir, etc. Ce sont des tests de jugement et de caractère. Par exemple, le nom d'un personnage étant donné, on présente à l'enfant une dizaine d'épithètes parmi lesquelles il doit choisir celle qui convient le mieux au personnage en question: honnête, courageux, égoïste, vindicatif, ambitieux, loyal, etc.

D'autres tests évaluent l'aptitude à établir des relations entre les événements, à voir les causes et les effets, à saisir les vrais motifs d'une action..., ou bien ils essayent de voir la valeur récréative de l'histoire, l'intérêt que les enfants lui portent, le degré dans lequel les ouvrages sur cette matière les attirent, etc.

Le travail expérimental sur les méthodes les plus économiques pour apprendre l'histoire n'en est encore qu'à ses débuts et les

des faits.

résultats obtenus ne permettent encore que quelques timides suggestions.

2. Méthodes économiques d'étude.

On a cherché la valeur des moyens mis en œuvre pour que l'enfant se représente plus aisément les faits historiques : cartes, gravures, dramatisations, pièces de théâtre, etc. Tout cela favorise la tâche de l'imagination, il est vrai, mais personne n'a jamais déterminé jusqu'à quel point ces moyens contribuent à mieux se représenter les événements, à les mieux comprendre et interpréter..., ni non plus quel temps il vaut réellement la peine d'y consacrer.

Représentation des faits.

On s'est demandé par quelle méthode il est possible d'amener un enfant à ranger un événement dans le temps et à l'intercaler dans d'autres événements qui l'ont précédé ou suivi.

Orientation dans le temps.

« L'orientation dans le temps, dit Starch, est un problème psychologique très complexe. Il est probable que cette notion se développe graduellement, grâce à l'expérience croissante de l'enfant. Il a la perception immédiate de certains changements qui s'opèrent dans le milieu où il vit, et ces changements le conduisent petit à petit à la représentation de périodes plus longues, qu'il ne perçoit pas directement, mais qu'il se représente sous une forme symbolique ». Et l'auteur conseille l'emploi de la ligne horizontale le long de laquelle des points suffisamment distancés permettent de s'imaginer la longueur proportionnelle des périodes dont il s'agit.

On conseille beaucoup, en histoire, les exercices de jugement et de raisonnement, les appréciations morales sur les faits et gestes des personnages, l'interprétation des faits, etc. On voudrait savoir quels sont les moyens les plus efficaces pour y parvenir. Malheureusement, il y a là une absence totale de travail expérimental.

Mémorisation des faits.

Quant à la méthode la plus efficace pour faire retenir les notions enseignées en histoire, il faut s'en référer aux lois ordinaires de la mnémotechnie. En général, on admet comme très avantageux les moyens suivants : 1) bien faire comprendre les faits; 2) les enchaîner, en faire un tout logique; 3) rechercher les idées essentielles; 4) revenir sur les points fondamentaux à intervalles

réguliers. Ce sont, comme on le voit, des facteurs qui favorisent un travail de mémoire quelconque.

3. Matière à voir.

Un problème important que l'expérimentation n'a pu encore résoudre, c'est celui de la matière à voir. Qu'est-ce que l'enfant doit apprendre en histoire ? Quels faits, quels noms, quelles dates doit-il s'assimiler réellement ? Voilà la question...

Diverses méthodes ont été mises en œuvre pour la résoudre. Starch les groupe sous les rubriques suivantes: rapports de commissions, analyse de manuels scolaires, études de programmes politiques, liste des problèmes sociaux discutés dans les périodiques, recensement des faits historiques nécessaires pour comprendre livres et revues, questionnaires adressés à la fois à des spécialistes et à des non-spécialistes dans la branche, pour leur demander ce qu'il faudrait enseigner, catalogues de libraires et d'éditeurs. En général, on constate une évolution dans la conception de l'histoire: au lieu de la considérer comme une suite de guerres, il y a tendance à la voir comme un développement des institutions politiques et sociales.

Réduction de l'élément batailles.

La plupart des comités américains qui se sont occupés de la question « matière à voir » ont été d'accord pour réduire considérablement l'étude des guerres, pour éliminer toutes les batailles qui n'ont pas eu de grandes conséquences et pour laisser dans l'oubli les dates qui ne sont pas d'une importance primordiale. Il y a unanimité sur l'idée de réduire la matière, de ne pas dépasser un certain minimum..., mais la discorde se met parmi les spécialistes dès qu'il s'agit de préciser ce qu'on abandonnera.

On a suggéré de limiter l'étude des guerres à leurs grandes causes, la carte qui les situe, les ressources des nations y impliquées, les chefs qui les ont dirigées, quelques batailles importantes, les pertes en hommes et en argent, les conséquences durables qu'elles ont entraînées... Parmi les rares dates proposées, nous trouvons celles de l'invention de la machine à vapeur, du téléphone, de la lampe électrique, de la machine à coudre, de la moissonneuse...

Un chercheur, Wooter, envoya un questionnaire à 150 membres de l'Association Américaine d'histoire. Il leur demanda d'évaluer l'importance de cent dates et éventuellement, d'en ajouter

ou d'en omettre, tout en les rangeant par ordre décroissant de valeur. Cinq dates seulement ne reçurent aucun vote d'exclusion.

Les dates à retenir.

Bagley, un autre chercheur, se donne pour tâche de déterminer l'importance de certaines parties de l'histoire par la fréquence des allusions qu'y faisaient les revues et les journaux. Il affirme qu'une telle enquête est suggestive, mais avoue qu'elle ne peut servir de critère final pour préciser l'importance de ces faits et le temps à y consacrer.

Bagley et Rugg firent une étude comparée de vingt-trois manuels américains publiés entre 1865 et 1912. Ils mirent en parallèle l'espace consacré aux mêmes faits dans chacun des livres et déterminèrent par là l'importance que les auteurs attribuent aux faits en questions. Ils firent une liste des points traités et des noms cités par tous ou du moins d'un certain nombre d'entre eux et constatèrent ce qui suit :

Evolution de la matière étudiée.

1) L'histoire enseignée durant la période de 1865 à 1912 en 7e et en 8e année avait une tendance essentiellement politique et militaire.

2) En s'en rapportant uniquement à l'espace de plus en plus restreint réservé aux faits de guerre, il faut reconnaître que leur importance est allée en diminuant. On met de moins en moins l'accent sur les batailles pour s'occuper davantage des causes et des effets des guerres. Parmi ces manuels, les plus récents insistent d'une manière croissante sur les faits d'ordre économique, bien que la partie principale reste encore réservée à la politique.

3) Des changements notables se sont opérés dans la composition même des livres. Le style devient plus simple, on établit davantage les relations causales entre les événements, on fait apprécier et juger plutôt qu'apprendre de mémoire. Puis on introduit des cartes, on supprime les anecdotes, on illustre au moyen de tableaux qui représentent des réalités historiques au lieu des fantaisies d'autrefois, bref on intéresse et on creuse davantage.

Toujours dans le but de déterminer la matière qu'il serait utile d'apprendre, Horn entreprit des recherches analogues à celles que Bagley fit sur les revues et les journaux. Il confronta 27 livres récents sur des questions se rapportant à l'industrie, la politique et la vie sociale, dans le but de voir les faits, dates et personnages

auxquels il y est fait allusion et de constater le nombre de fois que ces ouvrages s'y réfèrent. L'impression qui lui resta de cette enquête est la suivante: ses recherches n'avaient pas pour but de déterminer la matière à enseigner ni de faire admettre que l'histoire doit éclairer les problèmes sociaux modernes. Mais il a voulu savoir si l'histoire doit se donner pour tâche de mieux faire comprendre les conditions de la vie actuelle. Si l'on admet que tel est le but principal de cet enseignement, il faut admettre aussi l'urgente nécessité de réformer la méthode suivie jusqu'à présent.

III. QUELQUES SUGGESTIONS PRATIQUES.

1. Éduquer par l'histoire.

L'histoire ne doit pas être avant tout une suite de notions à connaître. Il ne faut dévoiler le passé qu'en vue du présent. Les événements d'autrefois doivent être vus sous l'angle psychologique et fonctionnel; ils doivent s'adapter à l'intelligence de l'élève et venir au-devant de ses besoins. On envisagera les faits du point de vue de leur valeur individuelle et sociale, de leur influence sur la vie des ancêtres et sur nos institutions actuelles. Ce qui a de la valeur dans cet enseignement, ce ne sont pas tant les personnes et les choses que la manière de les exploiter pour le développement de l'enfant.

Apprendre à penser et à vivre.

L'histoire doit documenter sans doute, mais elle doit encore davantage apprendre à penser et à vivre. Elle doit présenter les actions des grands hommes en vue de les faire admirer et imiter, d'émouvoir les cœurs et de faire prendre de bonnes attitudes de volonté. L'aspect émotif des faits historiques est éminemment propre à faire prendre de bonnes résolutions et à les faire mettre en pratique dans la conduite. Chaque fois que les personnages s'y prêtent, on fera ressortir les beaux traits de leur caractère: leur courage, leur loyauté, leur dévouement à la chose commune, etc. Ces traits seront autant de leçons vivantes et de morales en action qui serviront d'idéals à poursuivre.

Puis on fera trouver dans la vie de l'élève des situations où ces vertus seront de mise et on passera le plus tôt possible à l'exécution des actes. D'un bel exemple de fidélité à la patrie, on con-

clura à la fidélité à l'égard d'un groupement de la vie sociale: famille, école, club sportif, société de musique, etc. Le dévouement d'un Charlemagne à la religion et au pape inspirera le dévouement aux prêtres et aux œuvres de la paroisse. Voici dépeinte la conduite loyale d'un soldat: elle sera génératrice de sincérité dans les paroles et de franchise dans les actes. Un guerrier offre généreusement le sacrifice de sa vie: les élèves accepteront mieux les petites difficultés de l'existence quotidienne.

Moraliser.

Bref, puisque l'histoire, selon la parole d'Herbart, « est une morale en action », elle doit être entre les mains de l'éducateur un outil efficace pour former et ennoblir les caractères.

Il y a un excès à éviter cependant... Il est bien inutile de prêcher et de sermonner, de tirer des morales de tout... On les rendrait fades et ennuyeuses... La morale doit se dégager d'elle-même, comme un fruit mûr qui tombe de l'arbre parce que son temps est venu. Quelques mots placés au bon moment feront merveille, alors que des sermons grandiloquents ou des morales tirées par les cheveux n'auront qu'un effet négatif.

Ce but élevé s'atteindra d'autant plus aisément que le maître saura entourer les personnes et les choses de l'histoire d'une auréole de grandeur et de sympathie. Si le maître se montre enthousiaste, s'il aime vraiment la matière, s'il a le talent de conter et de dramatiser... si, tout en restant dans les limites du vrai, il parvient à exalter les imaginations et à réchauffer les cœurs, les traits mis en relief se graveront aisément dans la mémoire et l'enfant s'en inspirera dans sa conduite.

2. Amour et enthousiasme.

Que l'histoire ne soit donc pas une branche comme une autre!... Qu'on ne parle pas d'un geste héroïque comme d'une expérience de physique, ou du dévoûment à la patrie comme d'une règle de grammaire !... Il y a le fait objectif sans doute, mais il y a la manière de le présenter et de l'interpréter... La personnalité du maître, sa foi, son enthousiasme, son amour pour le pays joueront là un rôle décisif. Un maître chrétien saura montrer l'action de la Providence à travers les passions des hommes; il mettra en relief l'influence civilisatrice de l'Eglise; il fera vibrer les cœurs au récit de notre activité missionnaire dans le monde... S'il est patriote convaincu, il ne laissera échapper aucune occasion

Élever les coeurs.

d'exalter nos gloires nationales et d'éveiller l'amour du sol natal. Bref, entre les mains d'un bon maître, le cours d'histoire deviendra chaque fois qu'une situation adéquate se présente, un facteur d'éducation spécifiquement religieuse et patriotique.

Rester objectif.

Mais ici encore, une remarque s'impose... Patriotisme ne signifie pas chauvinisme... Et l'enthousiasme ne doit pas se confondre avec une approbation aveugle... Nous ne donnerons pas raison à des hommes — fussent-ils de chez nous — qui ont mis en œuvre des moyens illicites. Et nous ne louerons pas ce que notre morale chrétienne ne peut accepter... Les nôtres ont pu faillir et les autres ont eu parfois raison... Et toute révolte contre l'autorité étrangère n'est pas nécessairement légitime. On pourra ne pas trop mettre en relief ce qui est mal, mais jamais on n'exaltera ce qui, au fond, était défendu...

3. Culte des héros.

Dans le même ordre d'idées, il sera bon de mettre clairement en évidence les fortes personnalités de l'histoire. Il s'en dégage un parfum de vertu et d'énergie qui imprègne profondément l'âme de l'élève. Une personnalité intéresse d'ailleurs bien autrement que la masse. L'enfant aime les héros..., ceux qui ont agit vite, qui ont fait preuve d'audace et ont réussi... Il revit les faits avec eux, les suit dans leur activité, s'enthousiasme pour leur idéal et passe par des états d'âme qui se rapprochent des leurs... Il se réjouit de leurs succès et souffre de leurs déboires... Bref, il s'identifie en quelque sorte avec les héros qu'il admire et qu'il aime. Une grande énergie mise fortement en évidence par la parole du maître ou par une biographie bien lue, influence sérieusement l'esprit des écoliers.

Tous les peuples d'ailleurs ont développé chez leurs enfants le culte des grands ancêtres. Chez les Hébreux, la mère de famille transmet oralement l'histoire merveilleuse des patriarches et des prophètes et propose leurs exemples en imitation. Il en est de même chez les Grecs et les Romains... Et il en est ainsi chez les peuples les plus sauvages. Tous ont eu de grands ancêtres, des héros de légende devenus objets d'admiration et de culte... Et tous se sont maintenus et ont grandi aussi longtemps que s'est conservée cette vénération. Mais tous aussi se sont vus déchoir dès qu'ils avaient oublié les héros qui étaient à l'origine de leur grandeur.

Deux observations nous paraissent ici de circonstance... L'enfant n'aime guère les héros obscurs, les héros de la patience et de l'humilité. Il y a là une vertu qui dépasse sa manière de concevoir les choses. C'est pour le maître une indication: il doit petit à petit remonter le courant et faire voir ce qu'il y a de réellement sublime dans de telles âmes...

Les héros obscurs.

Puis, les belles vertus ne sont pas sans défauts. Sans laisser absolument dans l'ombre les petits côtés d'une grande vie, le maître n'y insistera pas outre mesure. Les enfants ne sont pas à même de faire la part des choses et l'étalage de certains travers amoindrirait ou ferait disparaître les plus nobles qualités.

4. La dramatisation.

Un excellent moyen de mettre en un puissant relief et faire retenir la plupart des faits historiques, c'est la dramatisation[1]. On reconstruit le passé non seulement dans le récit ou la page du livre, mais dans la réalité de l'action. D'instinct, l'enfant parle et agit comme les héros dont il étudie les exploits. Il s'en va guerroyer à leur suite, épouse leurs querelles, leurs idées, leurs revendications..., imite leurs gestes et s'assimile leur caractère. Bien vite, il ajuste à leurs actions un langage adéquat et aboutit sans effort à la représentation dramatique. Un peu d'imagination et d'aptitude manuelle peut renforcer la parole et le geste par une mise en scène plus ou moins heureuse, qui rappelle l'époque où le fait s'est passé: vêtements, attitudes, paroles, armes, outils, etc. Il va de soi qu'il ne s'agit pas ici d'obtenir une sévère exactitude, mais d'un libre jeu de l'imagination qui renforce considérablement l'effet du récit verbal et porte à son comble l'intérêt qu'il suscite. Tout en conservant le vrai fond historique, on y rattache des détails pittoresques, qui frappent et font comprendre.

5. Langage du maître.

Un défaut capital — en histoire peut-être plus que partout ailleurs — c'est le langage emphatique. Ce sont les grands mots et les formules stéréotypées. Que de termes solennels qui ne disent rien à l'enfant: Maison d'Autriche, placards de Charles-Quint, stipulations d'un traité..., envahir un territoire, capituler, mourir au champ d'honneur, battre en re-

1) Voir « Hors des Sentiers Battus » III, p. 105.

traite, promulguer un édit, décimer une population... et bien d'autres formules analogues qu'on rencontre dans tous les manuels d'histoire mais derrière lesquelles les élèves ne mettent que des idées fausses si toutefois ils en mettent une..... Un maître qui désire s'adapter à l'enfant exercera un sévère contrôle sur les termes qu'il emploie.

Simplicité du langage.

Le moyen le plus sûr, c'est de parler comme l'enfant, de narrer les faits en termes très simples... en peignant, en évoquant, en dramatisant, afin de faire surgir le mieux possible l'idée. Une fois que celle-ci est présente, nous ne voyons plus aucun inconvénient à employer le terme propre et l'expression du manuel. Le mot n'est dangereux que lorsqu'il est vide...

S'animer.

Quant à la parole même du maître, elle tâchera de faire de la matière présentée quelque chose de présent et d'actuel, qui intéresse, exalte et excite[1]. La voix qui vibre et s'enthousiasme, qui tantôt se précipite et tantôt reste haletante, qui se fait tour à tour grave et légère, qui se fige de stupeur ou tonne d'indignation..., cette voix est un puissant stimulant de la pensée, un précieux secours pour la mémoire et un facteur d'intérêt de premier ordre.

On a dit que l'instituteur qui ne sait pas conter ne devrait pas enseigner... C'est vrai surtout en histoire. Et si c'est vrai à tous les degrés, ce l'est d'autant plus que l'enfant est plus jeune... Mais pour être constamment à même d'intéresser, le maître devra prévoir en détail ce qu'il va dire. Il devra consulter documents et sources, vivre lui-même et sentir profondément son récit..., il devra être un éveilleur d'idées et de sentiments plutôt qu'un transmetteur de connaissances.

Méthode dynamique.

Si le maître sait bien exposer, s'il entraîne par la chaleur de sa parole, par le feu de sa physionomie et l'animation de son geste, la leçon d'histoire sera pour les élèves une véritable expérience vécue. Un moyen relativement facile à mettre en œuvre dans ce but, c'est d'éviter une présentation simplement statique, c'est-à-dire une énumération sans fin de détails et de faits, mais d'employer la méthode dynamique... C'était déjà le

1) Voir « Hors des Sentiers Battus» I, p. 86.

grand secret d'Homère. Au lieu de nommer l'une après l'autre les pièces de vêtement d'Agamemnon, il nous présente son héros dans l'action même de se vêtir..., il nous le montre prenant successivement sa chaussure, sa cuirasse, son casque, son bouclier, son sceptre. Bref, il fait agir au lieu de peindre... Excellente suggestion pour le maître: faire parler, vivre, se mouvoir, souffrir, mettre en présence les forces qui s'affrontent, faire assister à la lutte et participer à l'action..., ne pas dire comment les personnes et les choses sont, mais ce qu'elles font...

C'est dans ce même sens d'intérêt et de vie que doit être conçu le manuel. Il sera essentiellement attrayant. Le texte sera clair et simple, la phrase plutôt courte et sans prétention. Pour éviter la sécheresse et la monotonie, on y introduira des détails intéressants, des anecdotes, des traits qui accusent fortement un caractère.

6. Le manuel.

L'illustration est indispensable: elle sera abondante, artistique et bien choisie; elle ne coupera pas le texte mais occupera toute la largeur de la page si possible. Il y a actuellement une heureuse tendance à remplacer les fantaisies mensongères d'autrefois par des gravures représentant des tableaux de maîtres. Outre leur valeur esthétique, il y a là un effort vers une histoire plus vraie, vers des représentations plus conformes aux mœurs du temps où les faits se sont passés.

Bien souvent la gravure servira de point de départ au travail. Au moyen d'un questionnaire adéquat, préparé par l'auteur ou le maître lui-même, on en fera faire une analyse individuelle préparatoire à la leçon. Ou bien, après quelques minutes d'observation et de réflexion, on laissera parler et interpréter librement. Le syllabus attirera l'attention sur les personnages mis en scène: attitudes, habits, physionomie, armement, actions... circonstances de lieu, de temps, avec les comment et les pourquoi de cet arrière-plan matériel... Un manuel bien illustré sera une mine d'exercices d'observations d'ordre historique et, la concentration aidant, de travaux de vocabulaire, d'exercices d'élocution et de style. Un château-fort, une ville entourée de murs, assiégée ou prise d'assaut, une bataille, une charte, des armes anciennes, des outils d'autrefois, des monuments, des portraits... tout cela revêtu de vérité ou de vraisemblance contribue puissamment à rendre plus exacte et plus claire la notion que l'enfant se fait des choses d'antan.

Syllabus d'histoire.

A tout cela, l'auteur doit ajouter quelques cartes. L'histoire et la géographie se tiennent. Il faut situer les événements, non seulement dans le temps mais aussi dans l'espace. Bien souvent les accidents géographiques expliquent les faits d'histoire. Songeons par exemple aux épaisses forêts qui sauvèrent les Ménapiens, aux marais de Groeninghe, à l'hiver de Russie, aux inondations de l'Yser... Et puis, les cartes sont indispensables pour situer deux pays belligérants, fournir les causes souvent économiques de leur rivalité, mettre au point les opérations de guerre, préciser des changements de frontières, etc. On a eu bien raison d'affirmer que « la géographie est l'œil de l'histoire ». Ces cartes, ainsi que les plans de batailles, croquis, etc., devront êtres sobres de détails, faciles à lire et n'indiquer que les éléments géographiques nécessaires à la compréhension des faits.

Les cartes.

Quant au fond historique lui-même, nous disons ci-dessous notre manière de le concevoir.

L'histoire doit nous dire ce que fut la vie de l'homme dans le passé. Elle doit nous montrer cet homme d'autrefois non seulement dans les manifestations morbides, antisociales et antihumaines de son activité — la guerre et la destruction — mais encore et surtout dans ses efforts énergiques et constants pour se grandir, pour lutter contre les obstacles, pour se rendre la vie plus douce et meilleure. Elle doit envisager la société humaine tout entière, avec ses besoins matériels, intellectuels et moraux, ses productions industrielles, artistiques et littéraires, son évolution scientifique, sa vie religieuse, son organisation économique, ses vicissitudes d'ordre politique et international... Bref, à côté de ce qu'on est convenu d'appeler « histoire-batailles», il doit y avoir une place pour la culture et la civilisation.

7. La matière historique.

Mais il va de soi que, la matière étant immense, le maître doit y faire un choix et se limiter. Au degré moyen, ce seront des causeries à base historique, « des» histoires plutôt que « de » l'histoire... Aux deux degrés supérieurs, on n'aura pas la prétention de tout dire et de tout apprendre... Mais on verra ce qui est caractéristique d'une époque, ce qui a influencé les âges suivants, ce dont nous vivons peut-être encore aujourd'hui, ce qui a contribué le plus à

Bien choisir.

faire de la Belgique ce qu'elle est, ce qui explique le mieux nos institutions modernes. Tout cela est loin de n'être que guerres et traités de paix, noms de princes ou noms de batailles... Tout cela, c'est la civilisation elle-même, c'est l'effort qu'a fait l'homme pour tirer parti de la nature brute, pour dépasser constamment le niveau de ceux qui le précèdent... Et tout cela l'homme l'a légué à ses descendants qui en ont fait un marche-pied pour s'élever à leur tour...

C'est bien là la conception moderne de l'histoire. « Est historique, dit Meyer, le processus dont l'activité ne s'épuise pas au moment où il se déroule, mais qui continue à influencer visiblement l'époque qui suit. »

Actuellement, cette conception large de l'histoire l'emporte partout et de plus en plus sur l'histoire uniquement politique et militaire. Sans doute, cette dernière ne pourra jamais être considérée comme quantité négligeable; elle conservera toujours une grande importance, parce qu'elle se confond avec la vie de l'Etat, dont le rôle social sera toujours celui du groupement le plus fort. Mais, ne faire voir que ce seul aspect du passé national, c'est vraiment faire fausse route.

Réforme des manuels.

Malheureusement, nos manuels d'histoire n'ont présenté pendant trop longtemps que les faits et gestes de ceux qui gouvernèrent, des grands de ce monde..., dont on étalait parfois à plaisir les passions et les vices... A côté d'eux et souvent au-dessus d'eux, l'historien actuel nous montre avec infiniment de raison l'activité des humbles qui besognent ignorés: le laboureur dans son champ, l'artisan maniant ses outils, l'artiste près de son chevalet, le chercheur dans son laboratoire, le missionnaire dressant la croix... Eux aussi constituent des éléments essentiels de la civilisation; eux aussi ont apporté leur part à la vie commune et ont préparé les âges futurs... Il n'est donc que juste que l'enfant fasse leur connaissance, au même titre que celle des hommes que l'usage appelle grands parce qu'ils furent un instant les maîtres du monde... Tous ces hommes ont eu leur place dans le passé et tous contribuèrent à construire le présent.

D'ailleurs, aucune branche de l'activité d'une nation, fût-ce même son activité guerrière, ne peut être clairement comprise

dès qu'on l'isole des autres domaines dans lesquels l'esprit humain a déployé ses énergies dans le même temps et le même espace. Le milieu physique, intellectuel et social où les faits se sont déroulés n'est pas seulement le décor de la scène: il fait partie intégrante du drame historique et entre dans la constitution même des événements. Il leur fournit des occasions, des stimulants, des motifs..., des obstacles à vaincre et des ressources à exploiter, des forces aveugles à conduire ou à brider...

8. Replacer les faits dans leur cadre.

L'homme a graduellement étendu sa domination sur les énergies déchaînées ou latentes de la nature; il s'est rendu maître de ces éléments sauvages et a tourné leur force à son profit. Ignorer ces influences formidables de l'esprit sur le monde matériel, c'est ne faire que de l'histoire tronquée, sinon totalement fausse;... c'est sortir les événements du cadre qui les a entourés, influencés ou même provoqués... c'est les isoler du contexte temporel et spatial qui leur donne leur vrai sens;... c'est fatalement en faire des phénomènes inertes ou morts, qui ne peuvent nourrir ni l'intelligence ni le cœur...

On ne ressuscite le passé qu'en vue du présent. Le passé explique le présent; il en contient le germe et le point d'appui. Pour comprendre notre propre vie sociale et politique, pour pénétrer à fond la civilisation actuelle et la culture dont nous jouissons, il faut suivre le processus de leur devenir à travers les siècles écoulés. Ce processus, l'histoire nous le fait voir à ses origines, lorsque les formes de la vie humaine et ses besoins étaient réduits à leur plus simple expression. Puis elle déroule devant nos yeux les phases successives de son évolution, tantôt brillante et glorieuse, tantôt subissant une dépression passagère, mais gardant malgré tout une marche ascendante dans sa direction générale. Le présent lui-même apparaît, non pas comme « le coche arrivé au haut », mais comme un nouveau stade ajouté aux précédents..., stade faisant suite à un même déroulement de faits et constituant à son tour le point d'appui d'un nouvel élan civilisateur.

9. Passé et présent.

Rapprochements nécessaires.

Nous souhaitons donc un rapprochement étroit et explicite entre ce qui fut et ce qui est, entre le passé qui n'est pas totalement

disparu et le présent qui y trouve son point de départ et sa substance intime. A chaque tableau des mœurs sociales d'une époque, de ses progrès industriels, scientifiques, économiques et autres, nous voudrions entendre constater ce qui en subsiste aujourd'hui sous l'une ou l'autre forme. Un peu de réflexion fera découvrir des transformations sans doute, mais aussi des points de contact et de similitude, qui vérifieront souvent l'adage: « Il n'y a rien de neuf sous le soleil » ou cet autre: « L'histoire est un perpétuel recommencement ».

Par ces connexions incessantes, par ce va et vient continuel entre, d'une part, les activités, les souffrances et les aspirations des groupes sociaux d'autrefois, et, d'autre part, nos propres faits et gestes, notre vie à nous, nos coutumes et nos institutions se trouvent vivement illuminées. En retournant aux conditions primitives dans lesquelles vivaient nos ancêtres, nous décomposons les situations du présent en des facteurs à la fois plus simples et plus aisés à comprendre. L'enfant voit sur le vif comment les problèmes fondamentaux de la vie furent résolus dans le passé et y compare les solutions du présent. Tout cela lui permet de mesurer la distance parcourue et de voir le progrès réalisé. Et c'est tout profit pour la claire compréhension de l'histoire...

10. Le milieu, le heimat.

L'historien, a-t-on-dit, ne peut expérimenter: il ne peut faire surgir à nouveau les faits ni reproduire les circonstances qui les ont entourés. Ses ressources ne sont qu'indirectes. Au moyen des vestiges et des témoignages qui restent du passé, il remonte le cours des âges; de ce qui est maintenant, il conclut à ce qui a été. Tout ce que nous avons encore sous la main, tout ce qui survit d'autrefois: objets de toute nature, outils, édifices encore intacts ou en ruines, pièces d'armement, habits, coutumes, légendes, chansons, poésies, proverbes, manières de parler ou d'écrire, mille autres choses encore, tout cela est à même de nous révéler ce que fut l'existence de nos aïeux. Les objets d'art en particulier: les chefs d'œuvre de l'architecture, les statues antiques, les vieilles estampes, les médailles anciennes... tout cela évoque puissamment le passé. C'est le concret, le particulier qui mène à l'abstrait et au général.

Ces objets sont de nature à projeter une lumière intense sur les choses d'autrefois. Ce sont des réalités à la fois historiques et actuelles qui dévoilent chacune un coin de leur arrière-plan

contemporain. Ils se présentent comme autant de phases d'un processus continu, qui se déroule et s'élargit sans fin. En suivant leur progression, l'élève constate que, malgré toutes les apparences, le passé se survit à lui-même et subsiste dans le présent. Il se convainc que, pour reconstruire ce passé, il lui faut remonter de sa propre expérience vécue jusqu'aux faits dont furent témoins ses ancêtres. Son imagination s'en trouve exaltée, l'intérêt surgit de toutes parts, tandis que la compréhension se fait vive et lumineuse. L'élève pénètre vraiment dans le domaine de l'histoire; il revit dans son propre intérieur la vie des temps qui ne sont plus. [1]

Avantages de l'étude du milieu.

Cependant, un cours d'histoire nationale ne peut pas s'arrêter à l'étroite région qu'habite l'enfant. Ce milieu doit n'être qu'un point de départ, un moyen de faire comprendre et d'intéresser. Au début d'un entretien sur un point d'histoire de Belgique, le maître rappellera avantageusement ce qui, au village ou dans les environs, remonte à la période dont il sera question. En évoquant ainsi les vestiges d'une époque, il s'établit comme un pont entre ce qui est et ce qui fut; les faits en cause se rapprochent à travers l'espace et le temps, ils deviennent moins lointains, moins étrangers à l'esprit de l'enfant. Ces vestiges, l'élève les aime et, de ce fait, un transfert s'opère sur tout ce qui vient s'y ajuster. De plus, le point de départ est intéressant, il projette un peu de son attrait sur tout ce qu'on y rattache. Voilà pourquoi il est si bon de s'appuyer sur le connu présent pour aborder l'inconnu lointain.

Dépasser le milieu.

On peut en dire autant des événements dont l'enfant est témoin lui-même, des actualités dont tout le monde parle et que les journaux relatent au jour le jour. Il y a les rivalités entre partis politiques, il y a de nouveaux groupements qui surgissent, il y a les succès des uns, la débâcle des autres... il y a la guerre Italo-Ethiopienne, la déchéance d'un souverain, l'érection d'un monument, l'occupation de la zone démilitarisée du Rhin, la tension internationale et les menaces de guerre qui s'en suivent... il y a des difficultés économiques, des grèves et des actes de violence.

Les actualités.

---

1) Pour plus de détails sur l'utilisation du milieu, voir Vol. I, chap. VII et Vol. III, chap. I.

Voilà des faits qui font comprendre ce qui se passait autrefois; c'est de l'histoire vécue qui éclaire puissamment l'histoire révolue. Il n'est pas bien difficile d'y trouver des analogies et de faire passer de l'une à l'autre.

11. Activité des élèves.

La pédagogie nouvelle place à l'avant-plan de ses préoccupations le principe d'auto-activité. Elle ne veut plus d'un maître disert et d'élèves passifs. Elle désire une participation active et personnelle de la part de tous, une collaboration étroite entre le maître qui dirige et les élèves qui cherchent.

En histoire, cette activité autonome est possible comme partout ailleurs. Sans doute, l'élève ne peut inventer ni induire les faits, il est incapable aussi de se livrer à des recherches historiques proprement dites... Néanmoins, bien des tâches utiles sont à sa portée. En voici quelques-unes :

Lectures individuelles.

En classe, le maître a exalté un grand homme; il a esquissé brièvement sa vie; il a donné quelques détails intéressants et mis en relief l'un ou l'autre de ses actes... Chaque fois que la chose est possible, la parole du maître sera complétée avantageusement par la lecture individuelle d'une belle biographie... Ce sera un travail en largeur et en profondeur dont l'élève donnera une relation à l'heure du conte ou des exercices de parole. Il y a là un retour aux sources dont l'enfant tirera grand profit pour plus tard. On recourt aussi aux morceaux de lecture, poésies, contes, légendes, romans historiques, vies d'explorateurs, de missionnaires, de colonisateurs, de héros militaires, de saints qui ont influencé leur siècle, etc... Une bonne bibliothèque viendra bien à point à ce moment.

Parallèles historiques.

Puis il y a ce qu'on appelle les coupes longitudinales dans le passé. On examine un point donné à travers toute l'histoire: le chauffage, l'éclairage, le vêtement, l'habitation, la manière de se nourrir, l'administration de la justice, etc...

On fait aussi des coupes transversales: après l'étude d'une époque, l'élève exécute des travaux sur l'ensemble des aspects culturels du temps qu'il vient de parcourir: sciences, arts, instruction, religion, organisation judiciaire, administrative, militaire..., en marquant parfois les progrès sur la période précédente.

Il est encore avantageux d'établir des comparaisons entre les hommes et les faits de deux époques sous l'un ou l'autre point de vue spécifique: la foire de Thourout et celle de la ville voisine actuellement, Charlemagne et Charles-Quint comme défenseurs de la Foi, les routes à l'époque de Waterloo et les routes de maintenant, le village du temps de grand'mère et le village d'aujourd'hui, comment les gens se vêtaient, se nourrissaient, se chauffaient, se déplaçaient lorsque grand'père était petit et comment tous ces problèmes se résolvent maintenant.

Les parallèles de ce genre donnent l'occasion de faire des recherches personnelles: consulter des documents et des registres, interroger les vieillards, visiter des musées, déchiffrer des inscriptions, voir de vieux bâtiments, explorer des ruines, sortir de l'oubli des ustensiles d'autrefois..., tout cela au grand profit de la pensée et de la culture historiques.

Le dessin.

On dispose aussi du dessin et du croquis... L'élève fixe sur le papier un grand nombre de choses: cartes de guerres, plans de batailles, maisons antiques, châteaux-forts, tours crénelées..., meubles, costumes, armes, outils, poteries, vestiges de toute nature...

Exercices d'élocution.

Enfin, un travail qui nous semble profitable entre tous et qu'un bon manuel d'histoire devrait prévoir par des questionnaires adéquats, ce sont les observations et les interprétations individuelles de gravures artistiques. Une bonne rédaction ou un exercice de langage libre s'y adapteraient aisément.

On le voit, les occasions de faire travailler seul ne manquent pas en histoire. L'essentiel est de stimuler et de diriger dans ce sens.

12. L'idée de temps.

En histoire, il est impossible de se passer de la notion de temps. Personnages historiques, guerres, traités, révolutions économiques et autres, progrès de toute nature sont rattachés à une époque ou souvent même à une date. Ils se sont passés à ce moment précis et n'auraient pu se produire exactement identiques à d'autres moments. Chaque fait est fonction d'un ensemble qui l'a influencé. Le temps est donc un facteur essentiel dont le maître doit se préoccuper.

Ce facteur malheureusement, l'enfant ne le saisit que très peu. Il s'agit là d'une idée qui ne se développe pas, comme celle de

l'espace, par des perceptions immédiates des sens. Pendant ses premières années, l'enfant met à peu près tout au même niveau et vit dans une sorte de continuel présent. Ce n'est que petit à petit que l'expérience lui apprend qu'il existe un avant et un après, un soir et un matin, un futur et un passé. Ils constate la succession du jour et de la nuit, l'alternance du bon et du mauvais temps, du froid et du chaud..., le rythme des saisons, le retour de certaines fêtes. Il en arrive ainsi à une vague représentation du passé, qu'il reporte d'instinct à des faits qui l'ont jalonné: lorsque c'était le nouvel an, la kermesse, les vacances..., lorsque j'étais chez grand'mère, lorsque je commençais à aller en classe, lorsque grand'père était malade, lorsque petite sœur est venue au monde. L'enfant voit donc dans le passé grâce aux petits événements de sa vie à lui. Ce qu'il a éprouvé, ce qui l'a frappé, lui sert de points de repère.

La notion de temps chez l'enfant.

Lorsqu'il commence à l'école l'étude de l'histoire, ses regards en arrière sont encore bien obscurs. Il se contente d'un nébuleux « il y avait autrefois », « dans le bon vieux temps », « il y a déjà bien longtemps »..., ou d'autres expressions tout aussi vagues.

Puis, son expérience s'étend, son esprit se développe, il recule davantage dans le passé et une certaine perspective historique s'ouvre insensiblement. L'école, le cours d'histoire en particulier, doit élargir ce regard en arrière et donner une notion de plus en plus exacte du temps. C'est pour ce motif que le programme invite l'instituteur à des entretiens sur tout ce qui favorise cette idée: le jour, la nuit, la semaine, le mois, les saisons, l'année, l'horloge, le mouvement du soleil... Ce sont autant de moyens d'approfondir la notion qui nous occupe.

Puis, bientôt, les enjambées s'allongent: on se reporte à une fête déjà lointaine, à l'an dernier, à un événement marquant qui a intéressé l'élève... Puis on lui parle d'autrefois: lorsqu'il n'était pas encore au monde, lorsque son papa était encore à l'école, lorsqu'on a bâti l'église, il y a 30, 40, 50 ans...

Recul dans le passé.

Aux degrés supérieurs, le cours d'histoire comporte nécessairement quelques dates fondamentales. Elles sont comme le squelette des événements étudiés. On prend celles qui sont représentatives d'un ensemble remarquable de faits, qui constituent comme

Quelques dates fondamentales.

des tournants dans l'histoire du pays... et l'on y rattache le reste. Souvent aussi on se contente de citer le siècle et d'y semer les événements qui l'ont illustré. Ou l'on divise une ligne — la ligne du temps — en parties égales entre lesquelles se marquent à des distances proportionnelles les dates que l'on veut faire retenir.

Ici encore, il sera d'un grand secours d'utiliser des vestiges encore existants, de parler de ce qui est encore actuel... Le bond en arrière en sera plus facile... Les choses paraîtront moins perdues dans le lointain, la perspective s'ouvrira plus claire sur des horizons moins inconnus.

CHAPITRE II.

ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE.

I. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES.

Notion. L'écriture est une des formes du langage; c'est un moyen par lequel l'homme extériorise et communique sa pensée. Dans ce mode d'expression, les sons de la parole sont représentés par des signes conventionnels déposés sur le papier. Willmann met l'écriture au sommet des moyens de formation. Par elle, dit-il, l'étudiant arrive en possession du moyen le plus général pour augmenter son bagage intellectuel et fixer les productions de l'esprit.

Comme toute autre branche du savoir humain, l'écriture est fille de la nécessité. Postérieure à la parole, elle a surgi lorsque les hommes ont senti le besoin de communiquer avec d'autres hommes éloignés d'eux dans l'espace, ou de conserver à la mémoire et même transmettre à leurs descendants leurs faits et gestes.

Historique. L'histoire nous apprend que les premières écritures étaient pictographiques: objets et actions étaient représentés par leurs images. Les enfants de première année qui expriment par le croquis ce qu'ils viennent de penser et de lire, écrivent de cette manière. Pareille écriture n'a aucune relation avec la parole. Plus tard, la nécessité d'exprimer des idées plus abstraites fit établir un rapport entre l'expression verbale et l'expression graphique: au lieu de représenter les objets eux-mêmes, on représenta les sons émis par la parole, et l'écriture devint de plus en plus phonétique. Le besoin toujours croissant d'analyse et de précision amena à mettre un signe particulier pour chaque articulation distincte et chaque son différent.

Aspect psychologique. L'écriture est donc avant tout une manière de s'exprimer ; elle est en relation intime avec la pensée. On écrit pour dire quelque chose et ce contenu idéel, est bien plus important que le dessin des signes. Et de même que lire est autre

chose que d'associer lettres et sons, de même écrire est bien autre chose que tracer des caractères. Celui qui écrit dépose une pensée, celui qui lit la ramasse.

Aspect physiologique.

Mais l'écriture ne constitue pas seulement un problème psychologique, elle a aussi un aspect physiologique, elle est une forme du mouvement, une habitude motrice. Dans son ensemble, cette habitude exige une coordination extrêmement complexe de mouvements secondaires. On peut affirmer que toutes les articulations de la main, du poignet, du coude et de l'épaule y ont leur part. Un grand nombre de nerfs et de muscles y collaborent à leur tour. Et le travail de ces organes si divers doit s'ajuster et se coordonner de manières infiniment diverses. Ces combinaisons doivent s'apprendre, car elles sont loin d'être instinctives; il en est de même de la force avec laquelle chacun des nombreux muscles mis en branle doit exécuter son travail. A chaque contraction irrégulière, à chaque combinaison fautive correspond un trait anormal, une lettre mal faite ou des mots mal espacés. Bref, il y a là une complexité motrice qui explique en partie la difficulté de l'apprentissage de l'écriture chez l'enfant.

Imitation.

Il y a autre chose encore... Au début, surtout, avant que l'habitude ne soit acquise, le travail de la main est guidé par les yeux. Ecrire, c'est tout d'abord imiter. L'élève regarde le maître, il fait les mêmes mouvements que lui: en l'air, sur le blanc..., il repasse sur des figures tracées d'avance ou plus simplement encore, il copie d'emblée, des lettres, des mots, des phrases entières...

Apprentissage.

Pour lui, au début, écrire et dessiner se confondent. Frustes et maladroites d'abord, juxtaposées parfois, et plus souvent encore entrelacées, les lettres finissent par ressortir et les mots qu'elles forment deviennent lisibles. Il y a là par excellence une question d'apprentissage par essais et erreurs.

Bientôt, la mémoire prête son concours: à mesure que les mêmes lettres sont revues et que les mêmes mouvements se reproduisent, les images, à la fois visuelles et motrices, se gravent davantage et finissent par faire office de texte à reproduire. A mesure que le « savoir écrire » s'acquiert, le contrôle visuel et l'image mentale diminuent d'importance pour laisser chaque jour davantage de

place au mécanisme moteur, lequel, en se développant par un exercice régulier, tend vers l'habitude et l'automatisme. L'œil surveille encore sans doute, mais c'est plutôt pour maintenir l'horizontalité de la ligne, l'espacement des mots et la régularité de la pente. Encore arrive-t-on à de bons résultats par la seule activité motrice lorsque le mécanisme est solidement établi. Et l'on constate que l'homme habitué à écrire, le fait les yeux fermés aussi bien que les yeux ouverts. La seule image, encore qu'elle devienne de plus en plus vague, suffit à mettre en branle toute la motricité de la main.

Coordination motrice.

L'aisance et la rapidité de l'écriture, la bonne formation des lettres et la lisibilité de l'ensemble dépendent de la coopération harmonieuse des divers facteurs dont nous venons d'analyser la part d'activité. Chez l'enfant qui débute, il se produit des impulsions nerveuses et des contractions musculaires dans tout le corps. De là des mouvements inutiles et une grande fatigue: jambes raides, crispations des mains, contorsions de la face, langue parfois pendante, etc. Ce sont les signes extérieurs de l'effort exigé par l'écriture. L'exercice se renouvelant, l'écriture devient plus aisée, la motricité s'organise, il se produit une économie de forces en même temps qu'une plus grande régularité dans le rythme.

Cette aptitude croissante au mouvement entraîne spontanément une augmentation de vitesse.

II. RECHERCHES EXPÉRIMENTALES.

Les divers facteurs qui conditionnent l'écriture ont fait l'objet de travaux aussi nombreux que remarquables. Voici, d'après Starch, les résultats des recherches les plus intéressantes.

Différences entre les sexes.

Meumann fit écrire sur une petite plateforme, supportée de telle manière que les changements de pression se transmettaient par un petit levier à un tambour tournant où ils étaient inscrits. Il constate que les hommes appuient plus que les femmes. On trouva aussi que l'écriture de ces dernières est moins variable dans sa forme générale. Des chercheurs ont même découvert que, dans 65 à 75% des cas, des personnes non entraînées peuvent dire le sexe de celui qui écrit. Au point de vue vitesse, Starch trouve peu de différence entre les garçons et les filles, mais en envisageant la qualité, la moyenne des filles dépasse celle des garçons.

Vitesse non uniforme.

Freeman a montré que la vitesse à laquelle se meut la plume diffère beaucoup d'une partie à l'autre de la même lettre. En général, les traits droits — montants ou descendants — sont plus rapides que les éléments courbes. Les changements de direction obligent à ralentir et ce sont les angles aigus qui provoquent le plus de retard.

On a observé aussi que, chez l'adulte, la durée d'un mouvement d'écriture est la même, quelle que soit son étendue, c'est-à-dire, que les mêmes traits sont tracés dans le même temps, quelle que soit leur longueur. Il n'en est pas ainsi chez l'enfant. Celui-ci fixe son attention sur le trait lui-même et le suit dans son déroulement tandis que l'homme fait considère le mot comme un tout et songe au contenu idéal plutôt qu'aux détails graphiques.

Le mouvement, d'abord uniforme chez l'apprenti, se divise plus tard en unités séparées par des pauses et ces unités correspondraient aux divers éléments: jambages, boucles, etc... dont se composent les lettres. Il y a de grandes différences individuelles dans l'organisation du mouvement. Des personnes qui écrivent bien s'écartent fréquemment de la position classique de la main et de la plume. Freeman trouve que ceux qui écrivent mal ont des difficultés à se mouvoir transversalement à travers la page. Il attribue ces difficultés au fait que leur main repose sur le côté plutôt que sur l'extrémité du petit doigt.

Vitesse et qualité, leur mesure.

On s'est efforcé de mesurer deux aspects essentiels de l'écriture: la vitesse et la qualité. Généralement, on détermine la vitesse par le nombre de lettres écrites à la minute. Quant à la qualité, — lisibilité et beauté — on la compare à l'une ou l'autre échelle existante. Pareilles échelles ont été dressées par Thorndike, Ayres, Starch et autres. Ils ont pris un grand nombre de spécimens d'écriture, allant de la qualité la plus inférieure — écriture illisible — jusqu'au spécimen considéré comme parfait, et ils ont classé ces écritures par ordre de valeur. Pour apprécier un travail quelconque, on le place le long de l'échelle et on regarde de quel spécimen il se rapproche le plus.

Test de vitesse.

Comme test de vitesse, Starch fait écrire autant de fois que possible, pendant deux minutes, une phrase courte et simple, puis il compte le nombre de lettres qui ont été tracées. Voici quelles vitesses moyennes il exige :

Années d'études :	1	2	3	4	5	6	7	8
Lettres par minute:	20	31	38	47	57	65	75	83

Ecriture et personnalité.

Starch ne croit pas aux affirmations des graphologues à propos des relations qui existeraient entre l'écriture et le caractère d'une part, et entre l'écriture et l'intelligence d'autre part. Le travail expérimental effectué par Starch et aussi par Thorndike donne tort aux graphologues. Le premier trouva chez les enfants une corrélation minime entre l'aptitude en écriture et l'instruction générale. Il l'attribue au fait que les meilleurs élèves sont plus capables d'attention à tout ce qu'ils font; il en résulte qu'ils soignent aussi davantage leur écriture. Thorndike trouve que chez les adultes, cette corrélation est nulle; l'écriture ne donne aucune indication sur le degré de développement intellectuel d'une personne.

Quant aux rapports entre les traits de l'écriture et le caractère, tout en les niant, Starch avoue manquer de données expérimentales suffisamment établies. Nous croyons, quant à nous, qu'il est imprudent de nier absolument toute relation chez l'adulte: l'écriture est une forme du mouvement et celui-ci révèle des états d'âme. . .

Influence des modèles d'écriture.

L'écriture est une question d'imitation; les modèles présentés y jouent un grand rôle. Starch essaya de mesurer l'effet inconscient de diverses formes d'écriture présentées à des adultes. Il travailla sur quatre spécimens écrits par 106 étudiants universitaires dans les conditions suivantes: ils devaient copier, de leur écriture naturelle, quatre textes différents. Le premier était écrit à la machine, le deuxième était en écriture droite, le troisième en écriture très penchée et le quatrième était écrit en grandes lettres avec beaucoup de fioritures. Les quatre passages étant transcrits, on demanda à chacun s'il avait essayé consciemment d'imiter les divers modèles. Trois étudiants déclarèrent qu'ils avaient modifié intentionnellement leur manière d'écrire et on supprima leurs copies.

Les modèles produits par les 103 étudiants restants furent examinés avec soin et mesurés quant à la pente et à la grandeur des lettres. L'expérimentateur découvrit ce qui suit: En général, le texte copié avait largement influencé les jeunes gens. Lorsqu'ils avaient sous les yeux le modèle d'écriture droite, il y avait une tendance à l'écriture droite. Le même phénomène d'imitation s'était produit en présence du modèle penché et du texte avec fioritures. Seul le passage écrit à la machine était reproduit d'une écriture naturelle. Etant donné, qu'il s'agit d'adultes, dont la main était formée, on peut tirer de l'expérience cette conclusion lourde de conséquences pédagogiques: chez les enfants, dont l'habitude motrice n'est encore qu'en voie de formation, l'imitation inconsciente joue un rôle beaucoup plus grand encore. Et il paraît bien probable, quoique aucun travail expérimental ne l'ait encore prouvé, que l'écriture du maître a une influence énorme sur celle des élèves.

Genre d'écriture.

Une question vient se greffer sur la précédente. Le modèle présenté doit-il être droit ou incliné, simple ou orné, angulaire ou arrondi?... Jusqu'ici, rien n'a été scientifiquement établi sur ces questions. C'est une affaire de convenance et de goût. Il y a quelques années, l'écriture droite était en grande faveur: on la croyait plus lisible et moins productrice de déviations de la colonne vertébrale. On y renonce maintenant, parce que c'est un fait que chacun écrit naturellement plus ou moins penché, quelle que soit l'écriture qu'on envisage. L'inclinaison ordinaire, spontanément mise en œuvre, est d'environ 70° sur l'horizontale. Rien d'ailleurs ne prouverait que l'écriture penchée occasionne les déviations que les médecins lui ont attribuées autrefois.

La différence de lisibilité entre les deux écritures est très petite. La vitesse demande des lettres simples et un peu arrondies, sans fioritures; celles-ci font perdre du temps sans rien ajouter à la beauté. On constate qu'une écriture trop angulaire devient moins lisible et qu'une forte pente augmente la vitesse, tout en diminuant la valeur du coup d'œil.

Combien de temps faut-il donner à l'apprentissage de l'écriture? Quel est le système le plus économique et le plus fructueux de répartition du temps consacré à cet exercice?... Rien de

définitif n'est encore acquis sur ces points. D'après Thorndike, la durée des exercices et la méthode suivie pour les répartir influencent très peu l'aptitude à écrire. Il constate que des écoles qui consacrent 90 à 100 minutes par semaine à l'écriture n'obtiennent pas de meilleurs résultats que celles qui y consacrent 40 à 50 minutes. Une période courte, mais bien employée a plus d'effet que les périodes longues mais moins intensément actives. L'idée générale des chercheurs est que, lorsque la méthode est bonne, un exercice de quinze minutes par jour suffit pour acquérir une très bonne écriture. Il y a d'ailleurs une durée optimum au delà de laquelle l'exercice perd de sa valeur, mais on n'est pas absolument fixé sur la longueur de ce temps.

Période d'exercice.

Y a-t-il antagonisme entre ces deux facteurs? Jusqu'à quel point concordent-ils?... Généralement, on affirme que l'écriture rapide devient mauvaise et que l'écriture de bonne qualité est toujours lente. Et c'est un fait que l'école attache parfois trop d'importance à la beauté et cela aux dépens de la vitesse. Il s'agit de chercher une position intermédiaire, un équilibre raisonnable entre les deux éléments. L'expérimentation montre que la qualité peut rester excellente avec 60 à 80 lettres par minute, mais qu'au delà, la vitesse s'acquiert aux dépens de la qualité.

Rapport entre la vitesse et la qualité.

Les deux facteurs dont nous venons de parler sont fortement influencés par la méthode suivie dans la classe. Aucun travail scientifique n'a encore prouvé quelle est la meilleure méthode, mais on constate des différences énormes entre divers groupes d'élèves. Un chercheur a découvert que les écritures de la meilleure classe valent en moyenne, en vitesse et en qualité, le double de celles de la classe la plus pauvre. Les classes d'ailleurs chevauchent fortement les unes sur les autres. Ces différences sont probablement dues à l'inégalité de valeur des méthodes employées.

Nous avons peu d'information expérimentale sur les conditions qui affectent favorablement ou défavorablement l'exécution des mouvements impliqués dans l'écriture: position du corps, des bras, du papier, du pupitre... tenue de la plume ou du crayon, etc. Ce sont

Facteurs qui affectent le mouvement.

des questions non encore élucidées. Chaque maître consulte un peu son bon jugement et son expérience personnelle. On conseille souvent une inclinaison de 30° sur la gauche. Il est bon de faire soigner tout ce que les élèves écrivent, parce que tout mouvement défectueux détruit en partie l'habitude acquise. On conseille aussi de ne pas faire de remarques générales: « écrivez mieux » ...et d'autres analogues, mais d'attirer l'attention sur un élément particulier, élément sur lequel se portera plus spécialement l'exercice.

III. CONSEILS PRATIQUES.

L'écriture autrefois. Autrefois, les maîtres d'école étaient avant tout des « maîtres d'écriture », des calligraphes... Ils se faisaient une gloire de présenter de beaux modèles... Et le public les appréciait en proportion de leur habileté à écrire des pages superbes couvertes de lettres élégantes, ornées de fioritures. Ces hommes n'avaient point de méthode; ils écrivaient des modèles, les enfants les imitaient... Nous en sommes actuellement à des idées tout opposées: on exige aujourd'hui une écriture simplement lisible..., si toutefois on ne se glorifie pas de ne savoir pas écrire lisiblement, traitant l'écriture « d'art des ânes ».

Aujourd'hui. Sans vouloir rendre à l'écriture l'importance qu'avait la calligraphie d'autrefois, disons qu'une écriture lisible, sinon même belle, est chose nécessaire, indispensable dans la vie sociale. Une page négligée, difficile à déchiffrer, où alternent les ratures, les mots mal écrits, les taches, les irrégularités dans l'alignement et l'espacement, dénote un manque de goût esthétique, en même temps que de civilité. Malgré tout, une bonne écriture courante, ferme et régulière, dénote le souci d'être clair, de respecter celui à qui l'on s'adresse, de ménager son temps et ses nerfs. Il y a là une question d'honnêteté, sinon de culture et d'éducation sans plus. Il faut bien avouer que la méthodologie définitive de l'écriture n'est point faite. Sur beaucoup de points, elle manque encore de données scientifiquement sûres. Nous essayerons cependant d'esquisser quelques conseils sur lesquels les didacticiens modernes semblent bien s'être mis généralement d'accord.

1. CHOISIR UN TYPE D'ÉCRITURE ET LE GARDER UNIFORME À TRAVERS TOUTES LES ÉTAPES DE LA PÉRIODE SCOLAIRE.

Type uniforme. Écrire est une habitude qui doit devenir un automatisme. Pour y arriver, il faut des répétitions nombreuses des mêmes mouvements, réalisées dans des conditions identiques. De là, la nécessité de ne changer ni la forme ni la pente des lettres, non plus que la tenue de la plume et du corps. C'est assez dire qu'il faut adopter un même type d'écriture dans toutes les classes d'une école et veiller à son maintien.

La script. Quel type d'écriture faut-il adopter ?... Aucune démonstration expérimentale n'est venue jusqu'ici nous éclairer sur ce point. Le nouveau Plan d'Etudes recommande de commencer par l'écriture « script »; écriture droite, aux lettres détachées qui se rapprochent des caractères imprimés. Nous l'avons vu pratiquer et produire de bons résultats en Angleterre, il y a une quinzaine d'années sous le nom de « print-writing » (écriture imprimée). Les enfants de 1e année débutent par là; elle se transforme petit à petit en écriture courante plus rapide. La script fut introduite en Hollande en 1924 (blokschrift). Nous devons à l'obligeance d'un professeur de ce pays une série de travaux scolaires exécutés en script par des élèves du degré supérieur formés à ce genre. Certaines remarques viennent spontanément à l'esprit en parcourant ces feuilles; la page présente bien, le coup d'œil est agréable, la lecture aisée. Quant aux lettres, leurs formes sont réduites à leur plus simple expression; elles sont d'épaisseur uniforme dans le trait et séparées les unes des autres. Certains élèves — c'est cependant la rare exception — ne marquent peut-être pas assez de différence dans la distance entre les lettres et celle qu'ils laissent entre les mots, ce qui rend une première lecture plus difficile. Les chiffres ont ce même caractère de simplicité, qui, porté parfois un peu loin, comme le font les Anglais, fait hésiter les non-initiés.

Avantages de la script. D'aucuns trouvent cette écriture trop lente; d'autres affirment que la vitesse atteint celle des autres types après quelques mois d'exercice. Droite au début, elle prend spontament chez l'adulte une pente assez légère... pente que nous constatons fréquemment nous-même dans des correspondances de

personnes formées par cette méthode. L'écriture script offre l'avantage de ne pas obliger l'élève à apprendre dès le début deux formes de lettres et de garder deux catégories d'images, puisque formes imprimées et formes écrites se rapprochent ou même se confondent. L'enfant dessine ce qu'il voit et arrive rapidement à une écriture lisible. De cette identité entre les deux genres d'images résulte aussi un grand avantage pour l'orthographe usuelle, qui profite largement de cette tendance à l'unité. Les chercheurs affirment que le type « script » s'adapte admirablement à la main des enfants de 6 à 8 ans; les traits étant d'épaisseur égale, on supprime la fatigue occasionnée par les alternances de pression.

L'anglaise.

Il va de soi que ce que nous disons de la « script » n'implique nullement la condamnation des autres types et en particulier de l'écriture anglaise ordinairement pratiquée dans nos écoles. Cette écriture est belle et très lisible si la pente n'est pas trop forte. En évitant les traits inutiles et les fioritures superflues dont on se plaît parfois à la charger, nous avons là des formes qui possèdent toutes les qualités d'une bonne écriture courante.

L'écriture droite.

Nous en disons autant de l'écriture droite lorsque toutes les lettres conservent leur caractère distinctif, c'est-à-dire lorsqu'elles ne s'arrondissent et ne s'aplatissent pas outre mesure. Malheureusement dès que la vitesse ne permet plus de soigner les formes, certaines lettres: les u, m, i, o, a, d'autres encore, deviennent facilement illisibles et se confondent entre elles.

Pas de rigorisme.

A notre avis, il ne faut jeter l'exclusive sur aucun type d'écriture. L'essentiel est que l'enfant sache s'exprimer par écrit et qu'il puisse se faire comprendre aisément par celui qui lit ses communications. Il faut bien avouer que si le désaccord est aujourd'hui si grand sur le type à adopter, c'est que depuis longtemps on est peu satisfait des résultats obtenus. L'école consacre beaucoup de temps à l'écriture et se donne beaucoup de peine pour en faire acquérir une qui soit réellement courante. On n'y est pas encore parvenu. Partout, malgré les efforts faits, l'écriture reste généralement mauvaise, elle est peu lisible et d'aspect peu agréable dès que le mouvement devient tant soit peu rapide.

Alors les essais se multiplient..., essais portant tantôt sur la forme des lettres, tantôt sur le matériel en usage. On a tenté beaucoup dans ces deux domaines... On a tour à tour adopté puis abandonné l'écriture française, la bâtarde, l'anglaise, la droite, sans parler de multiples formes intermédiaires... Puis on a varié à plaisir le matériel, la plume en particulier. Aujourd'hui, rien de définitif n'est encore acquis sous ces divers rapports. Tout cela reste une question d'appréciation et de préférence personnelle de la part du maître, en attendant que des recherches scientifiques viennent nous indiquer la voie sûre et définitive.

2. QUALITÉS D'UNE BONNE ÉCRITURE.

Il y en a deux qui sont essentielles: c'est la lisibilité et la rapidité. Il en découle naturellement deux autres qui en sont inséparables la simplicité et la régularité. Il y en a qui mettent l'accent sur l'aspect esthétique et en font l'élément dominant. D'après Sutterlin, écrire, c'est avant tout « orner une surface ».

Sans approuver les écritures de mauvais goût, nous croyons qu'il faut poursuivre d'abord un but utilitaire et viser à se faire comprendre: on écrit pour être lu. Les lettres, les mots et les lignes doivent ressortir clairement et former des groupes aisément reconnaissables dès le premier coup d'œil. Entrons dans quelques détails.

Conditions de lisibilité.

Pour qu'une écriture soit lisible, il faut qu'on ne puisse pas confondre certaines lettres entre elles, c'est-à-dire que chaque lettre doit garder son individualité distincte, la forme qui lui est propre dans le type adopté. Plus la main reproduit ces formes avec exactitude, plus l'écriture est lisible. Il faut pour cela qu'elle soit dirigée par une image exacte des lettres et que l'automatisme moteur soit solidement organisé.

Il est nécessaire, dès le début, de faire parvenir à une image fortement ancrée des diverses formes à tracer. Dans ce but, on associe l'œil et la main: faire voir le mouvement et le reproduire en l'air et sur le banc... faire contourner de grandes lettres tracées sur carton ou au tableau..., faire regarder ces lettres et se les représenter en fermant les yeux... les faire tracer plusieurs fois et contrôler...

Si certaines lettres sont mal formées, on fait reprendre ces exer-

cices plusieurs fois. La correction ne sera jamais vague et simultanée; elle portera sur un défaut bien spécifié et sera individuelle dans toute la mesure du possible. Si certains mouvements s'exécutent de travers, on procédera de même à des exercices d'assouplissement des articulations intéressées.

Correction.

Il sera indispensable aussi de ne pas chercher la vitesse. Pendant longtemps, il faudra faire écrire d'un mouvement calme et régulier, en évitant d'une part une trop grande lenteur et d'autre part une allure trop rapide. Les tracés lourds et calculés du début ne doivent s'accélérer que d'une manière insensible et spontanée, à mesure que s'améliore l'aptitude au mouvement. La mesure dans laquelle l'écriture reste lisible sera une excellente indication pour le maître sous ce rapport.

Ne pas chercher la vitesse.

Malgré tout, la vitesse est précieuse et il faut arriver à un certain résultat; elle fait gagner du temps et, dans les affaires..., de l'argent. Pour que la vitesse ne soit pas entravée par des mouvements superflus, il faut que les lettres adoptées soient le plus simples possible et qu'elles se relient aisément à la lettre qui précède ou qui suit. Il faut aussi que l'enfant prenne l'habitude de ne pas lever la plume durant le cours d'un mot pour ajouter des points, des barres, des accents, des signes quelconques... c'est-à-dire qu'il doit voir le mot comme un tout et le tracer comme tel.

Les éléments que nous venons d'analyser sont en rapport étroit avec la régularité du trait: régularité dans la pente, dans la hauteur des lettres et la grosseur du trait. Cette dernière est plus aidée avec une plume souple et donnant un trait uniforme. On y arrive sans difficulté dans l'écriture script, laquelle évite l'alternance des pleins et des déliés. Dans le but de maintenir l'aptitude au mouvement, il faut absolument éviter l'exercice défectueux: il détruit ce qui a été édifié parfois au prix de grands efforts. Pour ce motif, il faut exiger que les devoirs ordinaires, que tous les travaux écrits soient bien soignés. Il faut éviter aussi les dictées trop rapides, les tâches trop longues, les pensums sans fin. Tout mouvement incorrect, surtout s'il se reproduit par l'exercice, tend vers l'automatisme et contrebalance bien vite l'habitude établie.

Régularité.

3. L'OUTILLAGE.

Quand on écrit, il reste des traces laissées par l'instrument dont on se sert. Cet instrument doit alléger la tâche dans toute la mesure du possible. On rejette souvent l'ardoise..., tantôt par motif d'hygiène, tantôt parce que la touche, trop dure, fatigue énormément la main. On obvie à ces défauts par des mesures de propreté et par l'emploi de la touche douce. Les mêmes observations ont leur valeur pour l'emploi du crayon. Tous deux d'ailleurs ont l'inconvénient de devoir être souvent taillés, et tous deux doivent, sous peine d'alourdir et de fatiguer la main, céder leurs particules sans trop d'effort.

La plume.

La plume doit répondre à ces mêmes conditions d'aisance et de rapidité. Si l'on admet l'uniformité du trait, il sera facile de trouver une plume à bec plat ou arrondi, qui glisse avec aisance sur le papier. L'alternance des pressions qui engendrent les pleins et les déliés est rendue possible par la plume à pointe et à bec fendu. Cette plume a l'inconvénient de percer le papier et de faire jaillir l'encre en le grattant; elle est d'ailleurs difficile à manier par une main inhabile. On lui reproche d'occasionner des irrégularités dans les mouvements, des fatigues inutiles et des crampes musculaires. Le jambage ne réussit vraiment que lorsque la plume descend dans la direction de son axe. Cette manière de la conduire est très pénible, surtout lorsqu'on écrit droit? Nous croyons avec beaucoup d'autres qui se sont occupés de la question que ce genre de plumes ne convient pas à la main d'un enfant.

Divers.

Le porteplume est de moindre importance. Généralement on conseille de ne pas le choisir trop gros et trop lourd. Quant au papier, il faut le prendre de bonne qualité, mat plutôt que brillant. Faut-il des lignes? Combien en faut-il? A quelle distance?... Rien n'est absolument fixé sous ces divers rapports. Contrairement à la conception ancienne, on fait débuter aujourd'hui sur du papier non ligné ou tout au plus à ligne unique. Le motif en est simple: il faut habituer l'enfant au mouvement correct et à la forme exacte des lettres. La grandeur de celles-ci est de peu d'importance; il s'agit d'acquérir un automatisme qui dure... De plus, la main n'est généralement pas assez formée pour donner satisfaction aux exigences d'une double ligne. En tout cas, on renonce de plus en plus à multiplier soit

les lignes qui indiquent la pente soit celles qui limitent la hauteur des diverses lettres ou de leurs parties.

4. TENUE DU CORPS ET DE LA PLUME.

Sur la question de l'outillage se greffe celle de la tenue du corps et de la plume. Là aussi il faut éviter d'être rigoriste. Quelques règles paraissent cependant être évidentes. Au nom de l'hygiène, on recommande de placer le papier à égale distance des deux yeux, ni trop près ni trop loin, afin d'éviter d'inutiles efforts d'accommodation. On conseille d'être bien assis, les pieds posés à plat sur le sol, le corps un peu incliné, sans toucher le bord de la table, la poitrine parallèle à ce bord. Les avant-bras reposant naturellement sur le pupitre, donnent au buste un léger appui. La tête ne doit pas se pencher sur le côté. Le cahier occupe le milieu du corps et est légèrement incliné sur la gauche ou parallèle au bord de la planche sur laquelle il repose.

Tenue de la plume.

Le porte-plume passe dans le creux formé entre le pouce et l'index; les deux premiers doigts sont arrondis sans effort et la main repose sur l'extrémité du petit doigt. La tenue de la plume ne doit pas être invariablement la même pour tous: elle dépend en partie de la construction de la main, laquelle diffère d'une personne à l'autre et peut entraîner dans la tenue de la plume des modifications indispensables au succès. Qu'on se garde de pousser trop loin les exigences sous ces divers rapports ! Tel écrit très bien et tient très mal sa plume... « très mal » ici voulant dire qu'il s'écarte de la tenue communément exigée. (Voir par exemple la manière des Américains: le porte-plume entre l'index et le médius). Une tenue naturelle est favorisée par les plumes à large bec donnant un trait égal et glissant avec aisance sur le papier. Le maître aura l'œil ouvert dès le début; il dirigera les mouvements et fera prendre l'attitude convenable. Une fois l'habitude acquise, il suffit de la conserver.

5. LE POINT DE DÉPART.

La méthodologie de l'écriture est en pleine voie de réorganisation. On profite des connaissances récentes apportées par l'hygiène et la biologie modernes... des données actuelles de la psychologie et de l'expérimentation scientifique et on les utilise dans l'apprentissage de l'art d'écrire. La question est cependant encore

loin d'être résolue. Voici où on en est pour le moment en ce qui regarde le point de départ.

Préparer l'écriture.

On constate que le tracé des caractères imprimés s'adapte aux dessins que fait spontanément l'enfant laissé à lui-même et que l'élève passe sans grande difficulté de l'écriture dessinée (la script) à la cursive. Il y arrive de lui-même, après un exercice suffisamment long et dès qu'il sent le besoin d'écrire rapidement. La nécessité d'aller vite amène à la fois une certaine pente et la liaison entre les lettres. De là est venue l'idée de faire précéder l'écriture d'exercices de dessin appropriés. On fait tracer des formes qui se rapprochent de certaines lettres, on exerce l'enfant a dessiner en l'air et sur le banc... Madame Montessori fait passer avec le doigt sur des lettres découpées...

Méthode analytique

Puis, on passe à l'écriture proprement dite. Ici, deux courants s'opposent... Sutterlin procède par analyse. Dès le début, il décompose chaque lettre en un certain nombre d'éléments fondamentaux et se livre pour chacun d'eux à une gymnastique spéciale des muscles de la main et du bras. C'est également le système de Mme Montessori. Elle aussi décompose et procède à une série d'exercices musculaires et graphiques préparatoires. Ces éléments connus, on groupe les lettres qui en sont formées et on les enseigne dans leur suite naturelle en allant du facile au difficile. Alors une leçon d'écriture comprend généralement: la présentation de la lettre en grand, suivie de l'analyse de ses diverses parties (pleins, déliés, boucles, jambages, etc...). En même temps, on attire l'attention sur les proportions entre ses parties et on fait écrire par les élèves la lettre ainsi analysée. Ces exercices sont suivis de l'écriture de syllabes, de mots et de phrases renfermant la lettre en question. Le maître observe et corrige... C'est la méthode qui s'adapte le mieux à la méthode analytique-synthétique de lecture.

Méthode globale.

Une réaction s'est produite contre cette extrême division de la matière. Decroly applique à l'écriture le principe de globalisation qui inspire sa méthode de lecture. De même que l'enfant lit des phrases entières, de même il les dessine. Les deux

branches étant ainsi associées, l'écriture prend dès le début toute sa signification: écrire, c'est déposer une pensée. Eléments et lettres sont dépourvus de sens; les imiter est un exercice sans intérêt. L'élève travaille volontiers lorsqu'il sent pourquoi il travaille...

Au début, l'écriture globale est informe, mais on constate bien vite une amélioration qui la rend lisible en peu de temps, surtout si l'on adopte l'écriture script. Nous conseillons de procéder pendant les premières semaines à des exercices de dessin préparatoires, afin de former la main... On fait imiter des mouvements en l'air ou sur le banc, on fait passer le doigt sur toutes les lettres d'un mot ou d'une phrase... au tableau, sur des bandes..., ou on fait suivre avec la touche une écriture plus réduite... Petit à petit, l'enfant analyse de lui-même et voit des figures qui reviennent, de sorte que cette décomposition naturelle favorise la décomposition en lecture. La méthode globale a un autre avantage: elle coupe court, en les supprimant, à toutes les discussions relatives aux éléments et aux lettres à enseigner en premier lieu. De plus, elle prépare admirablement les exercices de calligraphie de plus tard: les formes générales existent, il suffit de les perfectionner, de les rendre plus régulières et plus exactes. On lui reproche parfois de négliger la forme individuelle des lettres; il est certain que ces formes doivent être reprises: les exercices spéciaux de 2e année y pourvoient aisément.

Ce parallélisme entre la lecture et l'écriture est naturel. Les deux se soutiennent mutuellement. On fortifie les images visuelle, auditive et phonétique par les images graphique et musculaire, au grand profit des deux automatismes impliqués.

CHAPITRE III.

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE SECONDE.

I. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES.

1. Erreurs du passé. L'enseignement de la seconde langue a hérité de certains défauts qui entachent encore l'enseignement tout court. On se basait sur le livre, sur la grammaire, sur des listes de mots ou d'expressions reçues...

Enseignement livresque. On apprenait de mémoire et on récitait. Thèmes et versions étaient en grand honneur et on n'exprimait sa pensée en langue étrangère qu'en passant par la langue maternelle. On lisait en flamand, mais on expliquait en français... Les règles de grammaire étaient apprises sans observer la langue... Les préceptes d'abord, les exemples après... Définitions et règles étaient le lit de Procuste auquel devait venir s'ajuster la langue qu'on allait apprendre.

Et puis, ces règles étaient des formules empruntées au latin, formules solennelles et le plus souvent creuses pour l'élève qui se les assimilait de mémoire. On savait les citer par cœur, certes — en français le plus souvent — mais on était incapable de justifier leur emploi dans l'expression graphique ou d'en faire usage dans l'expression verbale.

Savoir mort. On apprenait la langue vivante comme une langue morte... Et ce qu'on en savait était réellement quelque chose de mort... Cela ne vivait pas dans l'intelligence..., cela ne vibrait pas sur les lèvres... cela ne rendait aucun service pratique... C'était un savoir qui ne sortait pas de la vie... il ne pouvait donc retourner à la vie. On étudiait des mots et des formules... des années durant parfois, et au moment où l'on croyait enfin savoir quelque chose, on se sentait incapable de donner la réponse la plus simple à l'étranger qui parlait sa langue.

C'est qu'on séparait cette étude de la réalité quotidienne... On associait des symboles à d'autres symboles, des mots à d'autres mots... On passait du mot français au mot flamand ou on faisait l'inverse, mais on ne songeait nullement à unir sans intermédiaire la chose et le nom, l'action et le verbe, l'idée et son représentant.

Manque de goût.

De là le dégoût pour cet enseignement, dégoût chez le maître et dégoût chez les élèves. De part et d'autre c'était l'ennui et l'insuccès. Le maître avait été mal initié... Il avait appris, malgré lui, des mots et des règles, qu'il n'avait jamais utilisés ailleurs que durant le cours et au moment de l'examen. Il ne pouvait donner que ce qu'il avait reçu et comme il l'avait reçu... Et il donnait sans vie... Et les élèves recevaient sans enthousiasme... Ils ne parlaient jamais, ils lisaient avec peine, si toutefois ils lisaient... (lire — ramasser des idées) et s'ils ne se contentaient pas d'associer le moins mal possible les sons étrangers aux signes du livre... Et puis, ils traduisaient... péniblement et inutilement... C'était un enseignement ennuyeux et passif, qui ne pouvait que demeurer stérile.

2. Rénovation.

Depuis de longues années déjà, de bons esprits travaillent à la réforme de cet enseignement. Dans tous les pays, on a fait des efforts dans ce sens. Et partout on est tombé d'accord pour rénover et vivifier...

But utilitaire.

On poursuit un but utilitaire et pratique là où l'on ne visait qu'une vague et utopique culture littéraire. On enseigne une langue qui se parle et s'écrit..., une langue qui tombe des lèvres en même temps qu'une chose est présente ou qu'une action se déroule... une langue qui sort de la vie et retourne à la vie...

De là, l'extrême importance donnée aux exercices d'observation et de parole..., à l'association directe entre l'idée fraîchement cueillie et le nouveau symbole qui l'exprime.

Et là où l'on travaille de cette manière, on a vu s'opérer une transformation profonde... L'activité est venue, l'intérêt a surgi, la leçon de langue étrangère a changé de face... Et les résultats atteints en ont subi l'heureux contre-coup... Nous essayerons de dire comment il faut procéder.

II. SUGGESTIONS PRATIQUES.

A. Capacité chez le maître.

Il va sans dire qu'ici comme ailleurs on ne donne que ce que l'on a. Il faut « savoir » avant de « pouvoir ». L'instituteur doit posséder lui-même la seconde langue d'une manière pratique pour pouvoir l'enseigner par la pratique. C'est là un point essentiel. Si son vocabulaire est insuffisant, une étude sérieuse peut le développer..., s'il ignore des règles de grammaire ou des principes d'orthographe, il lui est aisé de les apprendre... Mais si sa prononciation est défectueuse..., si son savoir n'est que livresque, si, surtout, il est incapable de penser en langue étrangère, il lui sera bien difficile — il lui sera impossible — de faire penser et parler par les autres.

Il faut que le maître soit assez familiarisé avec les termes courants pour pouvoir les utiliser sans faire intervenir la langue maternelle. Choses du milieu: qualités perçues, actions exécutées, situations vécues, faits d'expérience quotidienne, tout cela doit s'exprimer avec aisance, spontanéité et naturel en termes étrangers. Il faut que l'instituteur possède à fond ce qu'il enseigne et son savoir doit être essentiellement maniable.

B. La méthode directe.

Après l'ignorance de la langue, le plus grand obstacle au succès, c'est certainement la méthode défectueuse d'enseignement. La seconde langue doit être apprise pour véhiculer la pensée et non pour être logée en formules solennelles dans quelque coin de la mémoire. Le but est de faire comprendre et parler, de rendre apte à lire et à écrire... Personne aujourd'hui ne nie que ce but n'a guère été atteint dans le passé, ni à l'école primaire ni à l'école moyenne. Est-ce l'instituteur qui est le grand coupable ? Nous ne le croyons pas. Nous pensons que c'est surtout la méthode qui est en défaut.

Actuellement, une grande amélioration est en cours. On a remplacé le but trop formel poursuivi jusqu'ici par un but utilitaire et plus directement pratique. On renonce à faire usage de la langue maternelle et on passe sans détour de l'idée au mot. On adapte les exercices de seconde langue au milieu dans lequel vit l'élève, à l'âge auquel il est parvenu et à ses possibilités de plus tard.

On y met de l'activité et de la vie, on fait appel aux sens et on intéresse par la parole et par l'action. C'est la méthode qualifiée de « directe », mais qu'on appelle aussi maternelle, intuitive, globale, naturelle... Elle est tout cela en effet, car elle procède comme la mère qui apprend à parler à son enfant; elle met en œuvre des phrases entières, lesquelles expriment des idées qui surgissent à l'occasion de l'expérience quotidienne.

Chose et symbole.

Traduire cette expérience en termes étrangers, associer choses et symboles, unir directement la langue et la vie, voilà toute la méthode. Elle repasse en quelque sorte par les étapes parcourues lors de l'acquisition de la langue maternelle. Le maître parle et sa parole exprime une pensée de l'enfant. Celui-ci entend cette traduction, en sons nouveaux, de l'expérience qu'il est en train de vivre, et spontanément il associe les deux. Grâce à des répétitions sous formes diverses, il s'établit dans son esprit une correspondance de plus en plus exacte entre la pensée et l'expression. La méthode directe recourt en somme aux mêmes exercices que ceux mis en œuvre pour l'étude de la langue maternelle: acquisition du vocabulaire, exercices de prononciation et d'élocution, lecture, grammaire, orthographe et rédaction. Dans la pratique, ces exercices se superposent et se compénètrent; ils se fortifient et se soutiennent mutuellement dans le cours d'une même leçon ou de leçons successives. Par besoin d'ordre et de clarté, séparons-les un instant pour les passer en revue.

1. Le vocabulaire.

Il faut ajuster le concept et le mot. C'est l'exercice fondamental, le point de départ de tous les autres. Pour comprendre et parler, il faut être en possession du matériel convenable. Pour l'acquérir, on procédera absolument comme dans les exercices correspondants de langue maternelle.

Il faudra tout d'abord pourvoir aux besoins élémentaires d'expression verbale et de transmission graphique. Savoir une seconde langue, c'est avant tout être à même de comprendre ceux qui la parlent et d'entretenir avec eux des relations de vie sociale. Il s'agit donc de termes ordinaires, de mots dont se sert le peuple, de formules que tout le monde emploie chaque jour. Donc, pas de spécialisation !...

Il arrive que certains auteurs de manuels — il s'agit ici de manuels pour l'école primaire — se laissent entraîner à un développement

trop poussé de leur sujets. Dans les entretiens sur les choses les plus vulgaires et les activités les plus simples, dans leurs analyses de gravures et leurs observations de tableaux, ils vont jusqu'à l'érudition, jusqu'à la recherche et la mise en œuvre de termes que seuls les spécialistes connaissent... Plus encore que dans les exercices de langue maternelle, il faut s'abstenir d'une étude qui prétend tout dire et tout nommer. Des mots simples, des termes communs, des expressions usuelles !... Il faut aller au plus utile et au plus pressé.

Point de départ.

Le milieu où vit l'enfant, les activités dont il est l'auteur ou le témoin, les choses de la maison et de l'école, la rue, l'église, le cimetière, le bois, la campagne, les animaux, les plantes, l'espace; le temps, les métiers, les relations familiales et sociales, bref, ce qui tombe chaque jour dans le cadre d'observation et d'expérience de l'élève, tout cela peut servir de base et de point de départ aux exercices de seconde langue.

On mènera parfois très utilement ces causeries de pair avec le centre d'intérêt développé en langue maternelle. L'avantage de ce parallélisme éventuel sera de ne pas fournir de vocables creux. Les idées sont présentes, on y adapte les mots adéquats. Il va de soi que le maître gardera une sage mesure et ne choisira que les termes les plus usuels.

Concentration.

Une idée centrale étant ainsi exploitée, on rangera autour d'elle la série des mots qui s'y ajoutent spontanément. Il y a les noms, mais il y a aussi les verbes et les qualificatifs...; puis il y a les mots indispensables pour préciser le sens et compléter la phrase. Et si l'on veut bien se donner la peine d'enseigner pour la vie, on mettra en œuvre le principe de globalisation: pas de termes isolés ! mais des mots ajustés à d'autres mots..., des phrases entières qui expriment une pensée entière. Au début, ces phrases seront très courtes, mais suffisantes pour placer le mot appris dans un contexte qui lui donne toute sa signification et montre ce qu'on peut en faire dans la pratique.

Quand l'occasion s'en présente, on peut utiliser avantageusement le radical ou un autre élément: préfixe, suffixe,... commun à plusieurs mots et faire découvrir le sens de la partie commune. Ce qu'il faudrait cependant éviter à tout prix, ce serait de faire de ce travail de composition et de dérivation, un exercice de pure forme, d'où la pensée serait absente.

Plus encore que dans la langue maternelle, le vocabulaire acquis doit être un vocabulaire actif : les mots enseignés doivent servir... Il faut donc que le maître parle et fasse parler...

2. La parole du maître.

On pourrait dire que c'est là l'alpha et l'oméga de la méthode directe : parvenir à ce que les élèves comprennent la parole du maître et emploient eux-mêmes les termes qu'ils ont appris.

Pour se faire comprendre, le maître imitera la mère qui apprend à parler à son enfant: elle agit et parle en même temps; elle montre un objet et en énonce le nom, elle prend une image et dit ce que cette image représente... Et le bébé entre en contact à la fois avec les choses et avec leurs symboles. Spontanément et bien vite, il associe les deux. Il unit dans une même expérience l'objet et le mot qui lui sert d'étiquette, l'activité et le signe qui tient sa place.

Associations directes.

A défaut d'intuition directe par l'action ou la chose, le maître se sert avantageusement du croquis, de gravures, du geste, des intonations et des inflexions de la voix, des ressources de la mimique et parfois — pour les mots absolument trop abstraits — de la langue maternelle. Cette dernière, toutefois ne doit venir qu'à titre d'exception et lorsqu'il est impossible de se faire comprendre autrement. En dehors de ce cas, elle servira utilement, après l'acquisition, comme garantie et moyen de contrôle. Il peut en être de même du dictionnaire, surtout lorsqu'il s'agit de mots rencontrés occasionnellement dans une lecture personnelle.

Mais jamais un vocabulaire ne doit s'acquérir en mettant en parallèle les mots d'une langue étrangère avec ceux de la langue maternelle. Il faut une association directe entre l'expérience et le mot. Une simple étude de termes et d'expressions qui met en regard les deux langues, donc une mémorisation purement verbale, doit être rejetée comme inefficace pour l'usage courant.

Montrer, agir, parler.

Veut-on faire apprendre par l'enfant les mots : inktpot, bord, lessenaar,... le maître montre un encrier, puis un second, de préférence d'une autre forme, un troisième..., et, chaque fois, dit, en articulant avec force et netteté: inkt-pot..., dit is een inkt-pot..., de inktpot... Il fera de même pour les autres objets.

S'agit-il d'enseigner les termes: opstaan, neerzitten..., le maître exécutera plusieurs fois les deux actes en disant: ik sta op... nu, sta ik op..., ik zit neer... Les élèves, individuellement ou par groupes, reprendront les mêmes paroles en posant les mêmes actes. Veut-on enseigner les personnes grammaticales et les formes correspondantes du verbe « opstaan », on fera exécuter l'action par un élève, tandis qu'un autre lui dira: « gij staat op », ou dira aux autres: « hij staat op ». Plusieurs élèves diront en agissant en conséquence: « Wij staan op »... et ainsi de suite.

De multiples actions feront de même surgir les verbes qui les représentent: marcher, courir, sauter, lancer, jeter, prendre... Il est facile d'y ajouter, en agissant en conséquence, des adverbes: vite, lentement, fortement, doucement... Les élèves font de même, tout en disant les mots qui y correspondent. On peut d'ailleurs donner ou faire donner des ordres: l'enfant prouve qu'il les comprend par le fait qu'il les exécute: Ga naar het bord, doe de deur toe,... etc.

Est-il question d'enseigner les couleurs ou les formes, le maître montre des choses blanches, rouges, noires... rondes, carrées, triangulaires... Il renforce au besoin par le geste et énonce le vocable adéquat. La ressemblance et le contraste seront utilement mis en œuvre pour faciliter encore davantage la compréhension. Quant au travail de la mémoire, il est favorisé par le renouvellement actif et fréquent des associations: chose-nom, action-verbe, qualité-qualificatif, etc. Il arrive souvent que, dès la première audition du mot, par suite du contexte déjà connu, par suite surtout de l'activité déployée, l'élève saisisse comme d'instinct ce que le maître veut dire: il apprend par pure intuition.

Acquérir un vocabulaire ne suffit pas... il faut l'utiliser. L'élève qui a entendu parler doit parler lui-même. Au début, cet exercice exige beaucoup d'efforts. Si le maître parvient à affranchir l'enfant de sa timidité et à empêcher les sourires de ses camarades, un grand pas sera fait. Dès les premières leçons, l'élève parle pendant qu'il agit, il répète les paroles du maître telles quelles ou avec de légères modifications. Petit à petit, on fait répondre à des questions plus ou moins complexes. A l'occasion des exercices de lecture, on demande la signification de certains termes, on interroge sur le contenu du morceau, on fait découvrir certains éléments du fond, etc. Puis, plus tard, on fait reproduire des récits très simples sans le secours du manuel,

3. La parole de l'enfant.

et de plus en plus on tend vers une parole libre... Des exercices de ce genre se feront avec fruit après chaque entretien. Les idées sont là, les mots sont connus... il faut en profiter pour les mettre immédiatement en œuvre.

Encourager.

Un écueil est à éviter par le maître... Il doit rectifier..., mais qu'il se garde de reprendre sur-le-champ chaque incorrection phonétique, chaque faute de construction ou chaque emploi de terme impropre! Il amènerait vite le découragement et fermerait toutes les bouches... Il faut que l'élève parle et qu'il ose parler... Les fautes sont inévitables et les corrections précipitées et multipliées du maître n'y pourront rien... Les exercices ultérieurs sont là pour parfaire insensiblement. Les fautes diminueront d'elles-mêmes à mesure que l'étude avance. La tâche du maître, dans les exercices de parole des enfants, n'est pas tant de reprendre que d'encourager... Qu'il laisse dire et qu'il stimule !... Le reste viendra par surcroît...

4. Aspect phonétique.

Une parole compréhensible suppose une émission correcte des sons. Il y a là un aspect phonétique que le maître doit soigner sous peine de n'arriver à rien de pratique. Et ce soin doit se prendre tout au début... Parler, en effet, est une habitude, c'est l'habitude d'émettre des idées et d'y associer la suite correcte des sons correspondants. Et toute habitude se forme dès le premier acte..., elle s'enracine par la répétition et est d'autant plus difficile à enrayer qu'elle est de plus longue date... De là la nécessité absolue pour le maître de prononcer lui-même très correctement... C'est la condition indispensable pour que l'image auditive soit exacte et rende exacte aussi l'image motrice au moment où l'élève parlera à son tour. L'enfant imite..., il parle comme il entend parler... Dès lors, tout mot nouveau, toute expression acquise doit porter le cachet phonétique qui lui revient... Il y a pour chaque mot une prononciation exacte et un accent tonique propre. Il faut donner à la phrase le rythme et la mélodie, l'intonation et les inflexions que lui donnent les gens du pays d'origine.

Une excellente suggestion à faire ici, c'est de répéter l'exercice; il sera court mais fréquent. On rafraîchira souvent les impressions auditives et on remettra en activité les organes vocaux...

Occasionnellement un chant et un morceau à dire renforceront cet accent mis sur l'aspect phonétique.

Il est bien entendu que dans cette préoccupation de rendre correctement les sons, il faut s'abstenir de toute notion qui ne serait que pure théorie et s'en tenir exclusivement au côté pratique. Le maître prononce, répète au besoin, en articulant de son mieux... l'enfant fait des efforts pour bien dire en imitant.

La méthode directe est surtout une méthode orale: le maître parle et fait parler... Il y en a qui attendent longtemps avant de faire écrire un seul mot, afin de renforcer la formation de l'oreille et l'émission correcte du son. Il y a en effet un certain danger que l'élève, en voyant le mot écrit n'associe aux signes qu'il voit les sons de sa langue maternelle.

5. Exercices d'orthographe.

Nous croyons, quant à nous, que c'est pousser les choses aux extrêmes et qu'il est au contraire bon de recourir au graphisme dès les premières leçons. Nous partons du principe qui demande de mettre en œuvre toutes les activités possibles... qu'on renforce une notion par tous les moyens dont on dispose.

Il y a certainement avantage à ajouter aux exercices d'audition et de prononciation le travail des yeux et de la main. On dit le mot, on le fait dire... puis l'élève le voit et l'écrit. Toutes ces activités convergent vers un seul but: donner une connaissance plus exacte et plus approfondie des formes linguistiques étudiées.

Ce principe admis, on peut recourir à tous les exercices d'orthographe dont on fait usage quand il s'agit de la langue maternelle: faire voir le mot, le faire dire et épeler, graver l'image par des alternances de fixation et de fermeture des yeux, l'écrire plusieurs fois, copier un texte, écrire sous la dictée, mettre en colonnes des mots qui ont un élément commun, etc. Un court exercice d'orthographe suivra très avantageusement tout exercice de vocabulaire. Il va de soi qu'on ne doit faire écrire de mémoire que les formes qui ont été vues, afin d'éviter toute image incorrecte. Plus que jamais, la dictée sera un moyen de contrôle. La leçon entière de vocabulaire, d'élocution et de lecture en est une excellente préparation.

6. Exercices de rédaction.

Nous poursuivons un but utilitaire: la langue apprise doit servir... Elle doit servir à exprimer des idées verbalement: on y pourvoit par les exercices de parole; puis aussi graphiquement: on y arrive par les travaux de rédac-

tion. L'élève doit apprendre à déposer ses idées sur le papier directement en langue étrangère. Tous les exercices précédents l'y ont préparé.

Les sujets seront naturellement pris dans le milieu de l'enfant. Ce seront ceux qui ont fait l'objet d'entretiens; puis ce seront des comptes rendus d'histoires que le maître a contées ou lues à haute voix, des reproductions de ce que les élèves eux-mêmes ont lu, des observations faites sur des objets analogues à ceux qui ont été analysés sous la direction du maître... Bref, on fera mettre par écrit tout ce qui, dans la sphère d'activité de l'élève, a déjà été exprimé antérieurement en langue étrangère. Inutile d'ajouter que, pour être efficaces, ces exercices doivent eux aussi être courts et fréquents. On les donnera très utilement après la leçon orale comme application à la causerie qui les aura préparés.

7. Exercices de lecture.

La lecture à son tour doit être une compagne inséparable des entretiens verbaux. Les mots nouveaux seront lus après avoir été prononcés et écrits. Un certain nombre de termes étant acquis, on les utilisera dans des phrases, lesquelles seront dites, écrites et lues à leur tour. Le plus souvent, on fera lire dans le manuel un texte qui synthétise, en les employant, les vocables fraîchement appris. Inutile de dire qu'il faut là une langue simple et naturelle... qu'il faut éviter de forcer le sens ou de faire violence à la forme pour introduire tout ce qui a été vu... Ce texte sera utile pour fixer et préciser la signification des termes, en les montrant, comme dit un auteur, « dans l'exercice même de leurs fonctions ».

En dehors de ces lectures récapitulatives, il y a les lectures personnelles, celles que les enfants font eux-mêmes. Ce seront de préférence des histoires... intéressantes, simples et bien écrites, dramatiques dans la mesure du possible... graduées et adaptées à la mentalité des jeunes lecteurs... On y ajoute utilement un questionnaire auquel les élèves répondent en phrases complètes. Parfois la lecture sera un point de départ d'exercices d'imitation, d'explication de mots, — en langue étrangère, cela va sans dire — de conjugaison ou de grammaire, d'élocution verbale ou graphique... Dans ce cas, l'histoire lue devient un véritable centre d'intérêt autour duquel se groupent tous les exercices possibles de seconde langue.

On prétend parfois que la méthode directe rejette toute étude

de la grammaire... Il n'en est pas ainsi... Mais elle refuse de faire de cette étude un point de départ et elle la considère comme un point d'arrivée... Elle ne veut plus d'une mémorisation mécanique et stérile de définitions et de règles... en langue maternelle parfois... auxquelles viennent se conformer des exemples choisis pour les besoins de la cause. Elle ne fait plus de la récitation correcte des règles un but à atteindre... Mais elle veut une grammaire qui soit le fruit d'une pensée, une grammaire induite, une grammaire qui a son point d'appui dans la langue... qui procède par voie d'observation et de comparaison à mesure que les cas semblables se reproduisent, et qui n'aboutit à la règle abstraite que d'une manière quasi inconsciente et toute spontanée... Encore cette règle sera-t-elle énoncée en langue étrangère, avec des vocables frustes, qui expriment l'idée de l'élève, mais s'écartent parfois largement des termes de la grammaire...

8. Grammaire.

On reviendra à ces règles occasionnellement; on les retrouvera appliquées dans un texte, on les fera mettre en œuvre dans des exemples trouvés par les élèves... Ce sera une grammaire vivante, utilitaire, qui remplacera très avantageusement la grammaire formaliste et morte d'autrefois. Ici encore on se limitera à l'essentiel, à ce qui sert pratiquement... On en verra peu, mais on l'étudiera à fond et on y mettra le temps...

9. Traduction.

Faut-il des traductions ?... Et s'il en faut, quand doivent-elles se pratiquer ?... Nous essayerons de répondre...

La méthode directe, celle qui s'adapte aux principes de l'école active, enseigne en somme la langue étrangère comme la langue maternelle. Elle exclut donc tout détour et associe directement l'idée et le son. Des réformateurs rigides s'en sont tenus strictement à ce principe et ont rejeté parfois tout emploi de la langue maternelle. De nos jours, on devient moins rigoriste et on utilise la traduction dans la mesure où elle peut rendre service. Et elle peut en rendre réellement...

On peut l'employer dès le début, après l'acquisition active d'une série de termes nouveaux, pour constater la compréhension exacte des vocables enseignés. On fait lire ou écrire ces vocables et on demande aux élèves de placer le mot français à côté. Il arrive aussi que la parole, le geste, le croquis ou l'action soient impuissants à exprimer totalement une idée, surtout lorsque cette idée

est abstraite. Alors il faut bien se servir de l'unique moyen de compréhension qui reste: la traduction en la langue de l'enfant. Mais ici, il faut se garder de tout emploi abusif de ce qui ne doit être qu'une exception, et ne pas se figurer trop vite qu'il n'est pas possible de se faire comprendre autrement. En dehors de ces cas bien précis, il faut s'abstenir de toute intervention de la langue maternelle: on détruirait bien vite l'habitude de l'association directe et on ne ferait jamais penser dans la langue apprise.

Enfin, il y a un troisième moment où la traduction devient bonne et où il faut même la cultiver systématiquement... C'est à la fin de l'apprentissage, lorsque l'élève possède déjà suffisamment la langue étudiée pour comprendre couramment un texte. A ce moment, la traduction constituera un heureux couronnement de tout le cours.

Traduire est difficile... Il faut bien connaître les deux langues pour passer de l'une à l'autre sans trahir l'idée... On est allé jusqu'à dire que « la traduction est un art qui n'appartient pas à l'école primaire ». C'est pour ce motif que cet exercice se place au sommet de tous les autres. Encore fera-t-on bien, à l'école primaire, de se contenter de la version...; elle est d'ailleurs plus pratique pour nos élèves que le thème.

Du point de vue formel, ce travail de comparaison entre deux séries de termes constitue un excellent exercice de gymnastique intellectuelle. Et d'autre part, du point de vue utilitaire, si l'on veut vraiment « l'école pour la vie », il faut exercer les élèves à ce travail. Que de fois, dans la pratique journalière, le commerçant, l'employé et même l'artisan se trouvent dans la nécessité de traduire un texte: réclame, affiche, prospectus, catalogue, article de journal, carte ou lettre, etc. Il est donc bon de les y former.

10. Autres pratiques.

Nous avons dit ce que nous croyons essentiel à la méthodologie de la seconde langue. Nous la concevons absolument analogue à celle de la langue maternelle et nous nous dispenserons d'insister davantage[1]. Nous terminerons en signalant à nos lecteurs certaines pratiques qui nous paraissent excellentes et qui peuvent apporter leur quote-part d'efficacité dans la question qui nous occupe.

Il y a le séjour en pays étranger... Lorsqu'un élève est suffi-

1) Voir « Hors des Sentiers Battus » III. — Enseignement de la langue maternelle.

samment initié à la seconde langue, il y a grand avantage à tout point de vue, à le placer pendant quelque temps dans le pays même où cette langue se parle. Chez nous, en Belgique, où la population est très mêlée, il arrive fréquemment que les familles aient leurs membres dispersés dans deux régions linguistiques. Dans ce cas, rien de plus naturel et de plus aisé que d'opérer un transfert. Si ce cas ne se présente pas, on peut s'adresser à des organismes de confiance qui s'occupent de la question des échanges d'enfants et, par leur intermédiaire, deux familles s'entendent sans difficulté. On constate que ces échanges provoquent souvent des amitiés solides et des relations qui perdurent... Ce séjour est extrêmement fructueux surtout au point de vue pratique. Il va de soi que les parents doivent avant tout sauvegarder le point de vue moral et religieux et prendre de sérieuses informations préalables.

Les progrès modernes permettent de jouir de certains moyens d'étude chez soi, au foyer même. Il y a en effet des disques de phonographe spécialement adaptés à l'apprentissage des langues étrangères. Il y a aussi les auditions de la radio. Ce sont des moyens que ne néglige pas celui qui veut s'instruire davantage et perfectionner ce que l'école lui a appris.

CHAPITRE IV.

ENSEIGNEMENT DU DESSIN.

Le dessin est un langage.

On peut dire que le dessin est vieux comme le monde et que l'homme dessine d'instinct. Dès les temps préhistoriques, nous trouvons des représentations d'animaux: au moyen de traits gravés dans les parois rocheuses des grottes, les hommes primitifs expriment leurs observations et gravent leurs exploits. Il y a là, une tendance à s'extérioriser et à communiquer..., à réaliser des images intérieures et à en perpétuer le souvenir.

Le dessin est en effet un langage; c'est un langage universel qui tient le milieu entre la parole et l'écriture. Celui qui dessine a pour but fondamental de s'exprimer d'abord, de se faire comprendre ensuite...

Cette activité, quoique naturelle et spontanée, a besoin, comme toutes les tendances foncières de l'enfant, d'être dirigée et stimulée. On enseigne l'art de s'exprimer par le trait ou la tache comme on enseigne l'art de parler ou d'écrire. Et cet enseignement, comme tout autre, n'est en somme que le développement graduel d'une tendance qui existe: la tendance à réaliser ce qu'on conçoit et à communiquer ce qu'on pense.

I. AUTREFOIS.

Si l'on veut se donner la peine de jeter un regard en arrière, il ne sera pas difficile de retrouver dans l'enseignement du dessin les déficiences que la didactique nouvelle reproche à l'enseignement tout court.

Aux grands mots et aux formules creuses correspondaient en dessin les techniques obligatoires et les formes stéréotypées.

Parallèlement à l'abus des travaux de mémoire, se développait la copie à outrance des modèles classiques. Il régnait en dessin comme ailleurs un intellectualisme exagéré: c'était le fait de baser tout le travail de l'enfant sur des abstractions géométriques... On réduisait les choses matérielles à des formes étudiées auparavant, on traçait le cadre convenu et l'on s'efforçait d'y inscrire l'objet à dessiner. Rectangles et trapèzes, cube et parallélipipèdes étaient autant de lits de Procuste auxquels les pièces à reproduire devaient venir s'ajuster.

Abus de l'abstraction.

Cet enseignement restait donc bien loin de l'enfant, de ses tendances et de ses besoins... On ne tenait aucun compte de la manière dont le travail d'expression par la ligne ou la couleur se développe chez l'élève... L'essentiel, c'était la reproduction: on copiait... des ornements géométriques, des objets en nature, des plantes et des animaux, des figures humaines parfois... tout comme on récitait des leçons ou comme on relevait au net le texte d'un livre... Tout était mis en formules impeccables et en recettes infaillibles. L'exactitude... voilà l'idéal ! Tout était parfait lorsque l'image tracée par l'élève ressemblait de près au modèle proposé.

Copie.

Et puis, on travaillait à rebours de l'intelligence humaine... On allait de l'abstrait vers le concret... Du point, de la ligne, d'une construction géométrique, c'est-à-dire, de notions logiques et purement intellectuelles, on cheminait vers l'application pratique et la réalité matérielle.

Et par ce fait, on était tombé dans un esprit d'analyse néfaste... Il fallait décomposer en parties, dont chacune devait se réduire à une forme connue... Et, des derniers éléments découverts, on remontait vers l'ensemble à représenter... ensemble que la nature avait fait de pierre ou de bois, revêtu d'ombres et de couleurs... mais dans lequel une analyse à outrance n'avait plus trouvé qu'une juxtaposition de solides sans vie et de lignes sans âme... C'était un formalisme étroit, un intellectualisme aride introduits dans une branche qui demande avant tout de l'élan et de la spontanéité.

Analyse à outrance.

S'agissait-il de dessin de projections, on analysait ensemble; le maître traçait au tableau à mesure que le travail avançait,

puis le maître encore ou parfois un élève — un seul — prenait les mesures et les portait sur le croquis.... Les élèves regardaient de loin... écoutaient..., puis reproduisaient à leur tour. Pas d'initiative, pas d'activité utile, pas d'observation réfléchie ! Si le tracé était défectueux, on effaçait, on corrigeait une partie après l'autre... C'était du travail de rajustage et de rapiéçage, qui n'avait d'autre résultat que de faire perdre le temps et de décourager.

Pas d'activité personnelle.

A cet étouffement de toute activité indépendante, de toute manifestation libre de l'âme enfantine, on ajoutait une singulière exagération de l'importance de la technique. En réalité, on déplaçait les valeurs: d'un moyen de culture générale et d'expression autonome, on faisait une petite gymnastique des muscles du bras et des doigts. Il fallait, disait-on, assouplir la main... Et cela par des exercices où l'observation personnelle était à peu près quantité négligeable et où la pensée de l'enfant était mise sous le boisseau. On ne tenait compte ni de ce que voyaient ses yeux ni de ce que sentait son cœur... et l'on endormait à la fois sa vision des choses et son désir de les dessiner.

Exagération de la technique.

Faut-il s'étonner qu'on ait abouti au résultat que chacun a connu: des pages couvertes de lignes qui ne disaient rien à l'âme de l'enfant... des dessins qui avaient demandé beaucoup de temps et d'efforts, mais dont l'utilisation pratique était nulle dans la vie de plus tard. On dessinait pour la parade... pour exécuter un programme..., pour avoir de beaux cahiers à présenter lors de la visite de l'inspecteur ou au jour solennel de la conférence pédagogique... mais c'était le seul but réellement atteint. Les figures tracées par les enfants ne sortaient pas de la réalité vécue et ne pouvaient y retourner. Après huit ans d'école primaire, l'élève qui entrait dans un atelier d'apprentissage quelconque en était réduit à renoncer à tout ce qu'il avait appris en fait de dessin et à reprendre par la base une étude qui ne lui avait apporté qu'un savoir inutilisable.

Résultats pauvres.

Quant à la chose essentielle, l'éducation de l'œil et de la pensée par un travail méthodique d'observation et d'expression, elle n'était pas même entamée.

II. AUJOURD'HUI.

A notre avis, il serait bien téméraire de prétendre donner des directives absolument certaines et définitives pour l'enseignement de la branche qui nous occupe. La méthodologie du dessin, comme celle de mainte autre branche, est en pleine période de croissance et de réorganisation. Aucun travail expérimental à notre connaissance n'est encore venu indiquer la véritable voie à suivre...

Mais, en attendant des recherches vraiment scientifiques encore à venir, la méthodologie nouvelle s'est essayée à réformer l'enseignement du dessin comme celui des autres branches. Nous venons de voir qu'elle y a trouvé les mêmes défauts... Elle y apporte les mêmes remèdes... Les principes qu'elle applique ailleurs, elle les met en œuvre ici... Voyons ces principes les uns après les autres... et appliquons-les au dessin.

1. Observation personnelle.

« On peint avec son œil », fut-il dit. Et l'on étend la formule en disant que l'instrument essentiel du dessinateur, c'est son œil, et que la main ne fait qu'obéir à l'image mentale laissée par la vue. Cette affirmation sans doute n'explique pas tous les genres de dessin et n'épuise pas toute la théorie de cette activité, si instinctive et encore si mystérieuse... Mais elle contient certainement une grande part de vérité, et l'on s'y appuie pour organiser toute une série d'exercices d'observation et de visualisation.

On fait regarder longuement l'objet, de près, à une certaine distance, de face, de profil... on le touche même, on suit de la main certaines arêtes, on y met une attention intense et l'on ne trace des lignes ou l'on ne dépose des taches que lorsque les formes à produire sont solidement ancrées dans la tête. Une première ébauche étant terminée, on reprend l'objet et on modifie... ou mieux encore, on recommence... Une observation prolongée un travail intense de froide réflexion, voilà le point de départ.

2. Travail autonome.

Cette première condition étant réalisée, l'enfant trace ce qu'il a vu. Il dépose sur le papier l'apport de son propre sens, de sa vision indépendante et personnelle. Nul n'a regardé pour lui..., nul ne dessinera pour lui... Il a regardé intensément, longuement... puis il extériorise l'image intérieure que

lui a laissée l'objet extérieur. C'est son image à lui, douée de mouvement et de vie, telle qu'elle se trouve déposée dans l'esprit de l'élève lui-même.

Le maître est là sans doute, mais il ne prend pas la place de l'enfant; il ne regarde pas avec lui et ne dessine ni ne contrôle pour lui... C'est l'élève qui est le grand artisan; le maître encourage et suggère, il stimule les énergies et excite les enthousiasmes, mais ne se substitue à personne...

3. Principe de globalisation.

On envisage les objets comme des touts, au lieu de les considérer comme une somme de parties juxtaposées. On fait de même pour les groupements naturels: rue, ferme, paysage, etc. A l'analyse extrêmement poussée d'autrefois, au tracé des éléments de jadis, on oppose les vues d'ensemble, les schémas rapides en quelques lignes tirées sans hésitation ni arrêt.

Dès le début, on provoque chez l'élève l'expression d'idées. La lecture globale en donne des occasions quotidiennes: la phrase lue est traduite non seulement par l'écriture, mais encore par un croquis servant de contrôle à la compréhension. Plus tard, le morceau qui a servi à l'exercice de lecture silencieuse est rendu de même par des tableaux successifs. Puis, il arrive qu'on fasse interpréter une série de dessins formant une suite logique: c'est l'élocution verbale ou graphique sur images. Bref, bien avant de connaître la moindre technique, l'élève traduit par la tache ou le trait sa pensée propre et la pensée des auteurs.

Ces scènes mêmes globales reviennent dans les exercices d'invention et de composition, dans le dessin d'après nature et le dessin de mémoire. Ils accompagnent et compénètrent d'ailleurs l'enseignement tout entier, comme il sera dit ci-dessous.

4. La concentration.

Le dessin n'est plus une branche isolée, un exercice qu'on pratique une ou deux fois par semaine à heure fixe... Le dessin est devenu un moyen d'expression au même titre que la parole et l'écriture. On en fait l'auxiliaire indispensable de toutes les matières qu'on enseigne. Il les pénètre et leur prête le plus précieux appui. L'histoire et la géographie, l'arithmétique et les formes géométriques, les sciences naturelles et les langues... la religion elle-même l'appellent à leur secours. On dessine ce qu'on est allé voir, on fixe par le crayon ou la couleur les impressions fugitives des sens... Puis, il y a les problèmes-croquis, les

illustrations de fables, les rédactions sur images, les schématisations d'expériences... On représente les scènes de l'Evangile et de l'Ancien Testament, les cérémonies liturgiques, les ornements d'église, les monuments funéraires... La leçon de sciences naturelles ne se conçoit plus sans croquis documentaires qui la préparent, l'accompagnent ou la suivent. Une excursion suppose le bloc-notes et le crayon dans la main des élèves aux endroits particulièrement intéressants. En seconde langue, la méthode directe enseigne son vocabulaire et explique ses textes par quelques rapides coups de craie au tableau. Veut-on contrôler la compréhension exacte de n'importe quoi; problème à résoudre, morceau à lire, scène à interpréter, terme quelconque à retenir..., vite on appelle au secours le crayon ou la plume et on transforme en images parlantes les symboles imprimés.

On a dit qu'un « maître qui ne sait pas conter ne devrait pas enseigner ». On devrait en dire autant de celui qui ne sait pas manier le croquis.

5. *Le facteur intérêt.*

On renonce aujourd'hui, dans les degrés inférieur et moyen sinon parfois au delà, aux lignes qui s'agencent sans que l'enfant sache au juste pourquoi. Fini l'empire de l'aride géométrie et des froides mathématiques ! Fini le règne des droites précises et des courbes exactes, des divisions au millimètre et des angles au compas. L'enfant de 6 à 10 ans n'a que faire des abstractions d'Euclide. Il aime le vu, le senti, le concret, le vivant... Il dessine ce qu'il manie, ce qu'il pense, ce qu'il aime, ce qu'il désire... Il en parle avec son crayon comme il en parle avec sa langue...

6. *Pédocentrisme.*

Il y a là une adaptation à son âge et à ses tendances, à son activité spontanée comme à ses désirs les plus chers... Il y a là tout l'enthousiasme et l'élan que provoque une correspondance étroite entre, d'une part, son moi le plus profond et, d'autre part, l'objet qui s'y ajuste et le satisfait. En un mot, il y a là toute la puissance d'un intérêt qui vibre et entraîne...

Par le fait que l'école nouvelle place l'enfant au centre et fait de ses possibilités présentes le point de départ de l'activité journalière, elle renonce à exiger de l'enfant

ce qu'il ne peut donner: des figures basées sur des lois scientifiques, des exécutions irréprochables et des pages sans tache. Elle se contente ici, comme en langage et en rédaction, des choses dont l'élève est capable: l'expression spontanée, libre et naïve de sa pensée d'enfant. On suit avec sympathie le déroulement continu des diverses phases par lesquelles passe l'enfant et on y adapte ses exigences. Ces phases ont été analysées de manières assez diverses. Les voici telles que les conçoit le Dr. G. Vermeylen.[1]

1° La phase idéographique.

« C'est la première et la plus importante pour nous. Au cours de cette phase, le dessin ne tend pas à reproduire la réalité, ou n'y tend que très indirectement. C'est un vrai mode de transcription logique dans laquelle l'enfant s'efforce d'exprimer plus ce qu'il sait et ce qu'il pense que ce qu'il voit.

De là toutes ces erreurs et ces omissions qui nous semblent grossières et qui ne marquent en fin de compte qu'une différence de point de vue. Ce qu'il cherche à rendre d'une façon toute spontanée, c'est toute la vie intérieure qui, en ce moment, devient si riche en lui: ses tendances, ses intérêts, ses connaissances, ses désirs. Le langage est souvent impuissant dans la forme abstraite à les exprimer, tandis que le dessin évoque d'autant plus de choses qu'il est plus informe. Aussi est-il très précieux pour connaître la mentalité de l'enfant surtout lorsqu'on a soin d'en suivre l'exécution, souvent accompagnée de commentaires, et qu'au besoin on demande des explications complémentaires ou un récit.

2° La phase physiographique.

Elle est assez tardive. L'effort de l'enfant ne tend plus alors à transcrire ses idées, mais à noter les constatations de ses sens. Ce n'est plus l'esprit mais la forme qui importe et le dessin perd en richesse intérieure ce qu'il gagne en exactitude. Sauf chez ceux qui ont du talent, le dessin perd, dès lors, de plus en plus de son intérêt pour l'enfant lui-même qui ne s'y livre plus que rarement si on ne l'y sollicite pas. Même les leçons de dessin ne l'intéressent plus que médiocrement et deviennent une ennuyeuse obligation. C'est que le dessin se vide de plus en plus de son contenu intérieur, qui faisait sa raison

---

1) Vermeylen: « La psychologie de l'enfant et de l'adolescent ». Bruxelles. Maurice Lamartin, 1926, p. 142–143.

d'être pour l'enfant, au profit d'un académisme inerte. Ce n'est que vers 8 ans que le dessin physiographique commence à faire son apparition encore bien timide ».

Après ces deux phases, Vermeylen étudie le développement du dessin chez l'enfant. Spontanément, celui-ci dessine surtout des hommes et des animaux et la manière dont il les représente caractérise l'évolution de l'enfant au point de vue qui nous occupe. Il y aurait, d'après l'auteur que nous venons de citer, cinq stades successifs :

1. Le stade de griffonnage (entre 2 et 3 ans). L'enfant trace des lignes dans tous les sens pour le plaisir de mouvoir la main. Au début, ces tracés n'auraient aucun sens, mais petit à petit, l'enfant établit des relations entre les lignes et les objets réels. Il annonce à mesure qu'il les trace les objets qu'il compte dessiner.

2. Le stade de la direction générale. Il y a déjà l'intention de prendre une forme déterminée et de représenter l'objet. On note déjà la direction générale des êtres, lignes verticales pour l'homme, horizontales pour l'animal.

3. Le stade du têtard (entre 3½ et 5 ans). L'homme est dessiné avec des bras et des jambes, mais sans tronc. Parfois, les détails de la figure sont déjà donnés. Les hommes sont dessinés de face, les animaux de profil.

4. Le stade de la représentation complète (vers 5 ans). Les détails sont de plus en plus marqués et il y a des efforts pour les mettre à leur place exacte. Même les vêtements apparaissent par étapes successives.

5. Le stade du profil. L'enfant passe insensiblement du dessin de face au dessin de profil. Au début, il dessine certains détails de profil dans un dessin de face. Et ce n'est qu'assez tard qu'il arrive à la représentation complète en profil.

Cette évolution du dessin chez l'enfant doit inspirer le maître dans ses exigences. Il doit suivre pas à pas ce développement des possibilités de ses élèves et ne leur imposer que des tâches à leur portée.

III. SUBDIVISIONS DE LA MATIÈRE. CONSEILS PRATIQUES.

Les grands principes de base étant posés, voyons comment il convient de les mettre en œuvre.

Selon les fonctions de l'âme auxquelles les exercices paraissent s'adresser d'une façon spéciale, on distingue: le dessin d'observation ou d'après nature, le dessin de mémoire, le dessin d'imagination et enfin le dessin proprement intellectuel ou dessin géométrique. On parle aussi, selon des points de vue divers, de dessin d'entraînement, dessin documentaire, dessin décoratif, dessin libre et croquis: de dessin par la ligne et de dessin par la tache.

Ces diverses catégories de dessin se compénètrent et se prêtent un mutuel appui. Dans la pratique, il est impossible de les isoler, car ce n'est pas telle faculté mais l'homme tout entier qui dessine. Par besoin de clarté et de méthode cependant, nous les envisagerons en succession rapide et, chemin faisant, nous ferons quelques suggestions méthodologiques.

1. Le dessin d'observation ou d'après nature.

C'est l'extériorisation aussi fidèle que possible de l'image produite par un objet. Le monde extérieur, avec ses formes, son coloris, ses proportions, ses relations dans l'espace, etc., pénètre par la voie des yeux. Sous l'impulsion de l'image ainsi formée, la main trace des lignes ou produit des taches, dont l'ensemble reconstitue l'image intérieure.

Former l'image.

Il suit de là que la première condition pour réussir un bon dessin d'après nature, c'est l'existence de ce qu'un auteur appelle le « modèle interne », c'est-à-dire de formes mentales suffisamment établies, qui puissent diriger la main. On a souvent perdu de vue ce principe... et ce fut l'origine de beaucoup de mécomptes. On admet généralement aujourd'hui que la reproduction exacte d'une forme donnée est beaucoup plus une question d'image visuelle exacte qu'une question d'habileté manuelle.

On ne saurait trop recommander aux élèves de regarder et de regarder encore..., de contempler longuement l'objet ou le groupe à reproduire, afin qu'il laisse une image d'autant plus nette et

plus puissante que l'observation a été plus sérieuse. La main doit être exercée sans doute, mais l'œil doit l'être bien davantage. Apprenons donc à regarder intensément, longuement... et un grand pas sera fait.

Modérer ses exigences.

Puisque, comme nous l'avons vu plus haut, les premiers dessins sont idéographiques, il faudra bien se garder de vouloir devancer la nature et d'exiger de nos enfants des degrés inférieur et moyen des reproductions exactes et complètes des objets dessinés. L'enfant globalise à outrance et schématise à l'excès. Il réduit les objets à leur plus simple expression et les lignes qu'il trace restent souvent des énigmes pour l'adulte. Pour l'enfant lui-même, cependant, ces lignes disent quelque chose; elles expriment une idée que lui seul est à même de saisir.

Correction.

Petit à petit, il devient plus exigeant à l'égard de ses représentations et il s'approche plus près du réel. Insensiblement, le maître le stimulera dans cette voie; il lui fera constater l'une après l'autre ses erreurs; disproportions entre les parties, absence des détails indispensables, coordination défectueuse des éléments tracés, etc... On lui apprend à comparer les lignes entre elles: l'une est plus longue, plus penchée, moins arrondie que l'autre... Avec son crayon tenu en l'air, l'élève suit la direction d'une ligne, puis la porte sur sa feuille... Ce contrôle sera une stimulation plutôt qu'une critique; il sera d'ordre constructif plutôt que démolisseur...

Qu'on se rappelle ce que nous avons dit à propos de la correction des devoirs de style: nous voulons quelque chose d'analogue en dessin. Encourager, apprendre à mieux voir, diriger une expression naissante... voilà l'œuvre du maître tout le long du chemin...

A mesure que la puissance de vision et de représentation exactes des formes se développe chez l'élève, on lui suggère peu à peu une technique adéquate et on lui fait découvrir en même temps les lois essentielles de la perspective.

Pour ce qui est de la technique, on évitera d'être absolu dans ses exigences et on laissera une large initiative. Tel enfant réussit par le trait, qui fait pauvre travail par la baguette ou la tache. N'imposons donc que ce qui est reconnu comme indispensable.

Quant aux lois de la perspective, on constate qu'elles ne sont

guère accessibles à l'enfant que vers 11 à 12 ans. Elles ne seront pas enseignées pour elles-mêmes, en leçons systématiques se cristallisant en définitions et en règles, mais elles seront constatées par les élèves eux-mêmes, petit à petit, au moment où leurs dessins propres ne leur donnent plus satisfaction et où ils sentent qu'il faut autre chose pour représenter les objets d'une manière plus exacte et plus conforme à la vision réelle. On se servira avec avantage, non d'un carreau ou d'un cadre, mais de photos et de gravures, au moyen desquelles il sera facile de faire constater les déformations perspectives et d'induire les lois qui y président. Encore réduira-t-on ces lois aux plus essentielles et aux plus aisément observables; l'habitude de bien fixer les objets avant de les reproduire fera plus que tout le reste.

Lois de la perspective.

Ces exercices répétés de dessin d'après nature conduiront à une certaine facilité d'observation exacte et méthodique. De plus, ils fixeront dans l'esprit une foule d'images appelées à constituer une documentation abondante pour le dessin de mémoire et les créations artistiques.

On aura soin de faire observer directement et d'assez près. Il pourra parfois être utile de faire toucher l'objet afin de renforcer par les perceptions tactiles les données fournies par la vue. L'image acquise sera réalisée sur la feuille sans attendre: papier et crayon seront à portée de la main et le tracé se fera sans hésitation, d'un trait sûr et ferme. Il faut condamner l'habitude d'interrompre la ligne en voie d'exécution, aussi bien que la manie d'effacer à grands coups de gomme. Inutile de vouloir corriger sans fin... Si une comparaison attentive entre l'objet et le dessin révèle trop d'écarts, qu'on recommence une ou plusieurs fois le tracé ! Il sera parfois bon d'attendre quelque temps avant de continuer la comparaison: une attention concentrée sur l'objet, suivie d'un retour brusque à l'image produite, fera alors découvrir des défauts restés inaperçus la première fois.

Pratique de l'observation.

On a dit que tout dessin est un dessin de mémoire, entendant par là que la main ne travaille jamais que sous l'impulsion de l'image qui est restée dans l'esprit. Mais le dessin de mémoire proprement dit suppose un intervalle assez long entre le moment où l'objet devient « modèle

2. Le dessin de mémoire.

interne » et celui où il est reproduit. L'image doit donc être gardée dans la mémoire.

Facteurs de mémorisation.

En vue de sa conservation exacte, on fera intervenir tous les facteurs qui favorisent la précision et la ténacité d'un souvenir quelconque, et en particulier la force d'impression, la durée de fixation et l'intérêt stimulant l'effort. Ces facteurs de bonne imprégnation et de longue conservation de l'image seront les plus solides appuis de l'exacte reproduction au moment voulu.

Utilité pratique.

Le dessin de mémoire intervient avantageusement lorsqu'on ne peut fixer immédiatement au crayon ce qui a été vu, lorsque, un croquis rapide ayant été pris sur place, on veut le compléter par des détails non encore indiqués. On s'en sert aussi pour illustrer un texte, pour rendre claires certaines notions de sciences naturelles, pour fournir une documentation sur un point d'histoire, pour vivifier une causerie d'élève, etc. Dans tous ces cas, il s'agit d'exprimer clairement des idées au moyen de formes conservées dans l'esprit. De là la nécessité de renforcer la puissance de représentation de l'élève par des exercices qui gravent dans sa mémoire un grand nombre de formes usuelles, formes qui viendront d'elles-mêmes à la conscience au moment opportun. L'essentiel n'est pas de donner une reproduction complète ou quasi photographique, mais de faire ressortir tel ou tel détail qui caractérise l'objet et vient documenter à propos celui qui explique. Les images ainsi mémorisées et produites au bon moment renforcent singulièrement l'exposé; elles le rendent à la fois plus vivant, plus clair et plus suggestif. Dans tous ces cas, il s'agit plutôt de croquis rapides que de dessins absolument exacts.

Le contrôle de ce genre de dessin consistera dans un retour à l'objet: on le comparera à l'image tracée et on fera les corrections nécessaires.

3. Le dessin d'imagination ou d'invention.

L'imagination est essentiellement une fonction dynamique: elle transforme et embellit, elle ajoute et retranche... Et puis, les images ne restent pas sans liens entre elles : elles se superposent, se complètent, se compénètrent... Il s'en forme de nouvelles par leur contact et chaque apport nouveau vient enrichir les possibilités de combinaisons futures.

C'est ainsi que surgit chez l'enfant le désir d'extérioriser autre chose que ce qui a été froidement enregistré... Il veut créer à son tour, embellir et compléter..., ajuster d'une autre manière, disposer de façon personnelle, utiliser ailleurs ce qu'il a trouvé d'original, bref, il veut faire lui aussi œuvre d'inventeur et d'artiste... Et il se lance à la poursuite d'autres modèles... Il les entrevoit dans son esprit, les fortifie et les embellit par la réflexion, puis les esquisse sur la feuille... A mesure que l'ensemble projeté prend corps, de nouvelles suggestions viennent le modifier, de sorte que le résultat final est souvent autre que le point de départ.

Chez l'enfant.

Il y a là un travail combiné de la mémoire, qui apporte des éléments connus, et de l'imagination créatrice, qui arrange et transforme le vieux pour faire surgir du neuf... Il y a là un apprentissage par essais et erreurs qui demande une application intense et provoque un vif enthousiasme. Le maître ne manquera pas d'y faire appel. Les occasions d'ailleurs ne manquent pas: dessin décoratif, illustration de fables, légendes, récits d'histoire sainte, faits de la vie quotidienne... tout peut être exprimé en cette langue vivante et parlante entre toutes: le dessin.

Il va sans dire que l'élève ne tire pas ses créations du néant: il lui faut des matériaux sous la main. Le dessin d'après nature lui fournira les points de départ de ses inventions; le dessin d'entraînement et de mémoire lui faciliteront le mécanisme... Ce que l'élève voit et reproduit doit le documenter... Toutes ses observations sur le milieu lui seront une riche mine où il puisera les éléments de ses créations indépendantes. Papier de tapisserie, carrelages, étoffes, vignettes, ornements de toute nature lui seront des sujets innombrables d'observation et d'inspiration.

Faciliter l'invention

Si d'autre part, une mémoire visuelle heureuse et une main assouplie lui apportent leur concours, il aura vite fait de concevoir et d'extérioriser...

C'est le dessin où l'intelligence prend la place de l'imagination et fournit un véritable effort d'abstraction et de logique. Le dessinateur ne se fie plus aux simples données de sa vue, mais il atteint par la pensée les formes

4. Le dessin géométrique.

réelles, l'invisible, les dimensions exactes... Formes apparentes, couleurs, ombres, illusions perspectives font place à des constatations objectives contrôlées par des mesures précises.

Utilité.

C'est le dessin indispensable à la plupart des artisans. Ces hommes travaillent d'après des vues en plan et en élévation, des profils et des coupes, c'est-à-dire d'après des vues qui montrent exactement comment les diverses parties s'agencent, se juxtaposent ou se compénètrent. Des ponctués indiquent les lignes invisibles et chaque trait porte sa cote.

Directives pratiques.

Nous croyons qu'une théorie élémentaire des projections orthogonales doit précéder le dessin d'objets réels. On pourra en donner les premières notions au degré supérieur et on approfondira au 4e degré. On l'introduit avantageusement par les projections des figures géométriques et de là on va aux objets les plus simples qui en dérivent.

C'est surtout pendant les deux dernières années de scolarité qu'il faut insister sur ce genre de dessin. Il demande beaucoup de réflexion et un esprit capable de voir dans l'espace ce qui est figuré en lignes sur le papier. Il ne suffit d'ailleurs pas d'être à même de projeter sur des plans; il faut encore rendre capable d'interpréter et de lire un plan, de se diriger d'après ses indications. Que d'ouvriers sont dépourvus de cette aptitude et sont absolument dans l'impossibilité de travailler d'après les vues qu'on leur soumet!

Un excellent exercice consiste à désigner des points, des lignes ou des surfaces sur l'objet et à les faire montrer sur le papier. Un travail en sens inverse rend le même service: on désigne un élément quelconque du dessin et on le fait toucher sur l'objet.

C'est le moment aussi d'apprendre à utiliser l'échelle de proportion. On fait les croquis à main libre en présence de l'objet; puis, le mètre ou le double décimètre en main, chaque enfant relève les cotes et les porte sur sa feuille. On termine l'exercice par la mise au net aux instruments et à une échelle convenable.

Il sera bon au 4e degré surtout, de faire dessiner comme on le fait dans la pratique des métiers et d'observer les conventions généralement admises dans le dessin industriel. De cette manière, l'enfant n'aura pas à reprendre sa formation par la base lorsqu'il fréquentera une école professionnelle quelconque.

Nous insistons sur la nécessité d'éviter le travail de copie dans ce genre de dessin. La mise en plan doit venir directement de l'objet lui-même, sans aucun intermédiaire. Ce n'est que dans des circonstances exceptionnelles et difficiles que le maître donnera lui-même au tableau l'un ou l'autre détail embarrassant, et il bornera là son intervention directe.

Travail personnel.

Nous l'avons dit ci-dessus: on a usé et abusé de la ligne abstraite, de la ligne pour elle-même, des tracés qui n'avaient d'autre but que la formation de la main. Nous croyons cependant qu'il faut éviter aussi l'excès contraire qui consisterait à condamner tout exercice de ce genre. La copie seule ne fera jamais l'éducation de l'enfant, mais elle y contribue pour une part. En dessin, comme en écriture et en élocution, il y a une habitude à former, l'habitude d'exprimer des idées par la tache ou le trait. De même qu'en parlant ou en écrivant nous associons d'instinct l'idée et le mot, ou l'idée et le signe graphique, de même lorsque nous voulons « penser en images », comme dit un auteur, il faut que les formes adéquates se présentent spontanément à l'esprit et que la main les exécute sans hésiter. Et comme nous n'employons que les mots connus d'avance, de même la main ne trace que les formes qui lui sont familières. Chaque artiste a une manière personnelle de représenter les détails de ses tableaux; il a son style à lui, comme l'écrivain a le sien, et ce style, cette manière de peindre les figures, les vêtements, les animaux, etc. revient identique dans ses tableaux. Il y a là une forme intérieure toujours prête à surgir, une mécanique qui s'est acquise et fortifiée par l'exercice.

5. Le dessin d'entraînement.

Entraîner l'élève dans la voie d'un certain automatisme moteur, lui donner une certaine aisance dans les tracés et une certaine spontanéité dans les formes qui se représentent le plus souvent, voilà, à notre avis, un but que l'éducateur ne peut perdre de vue. Il y pourvoit par une série d'exercices gradués, courts, mais fréquents, qui assouplissent la main et coordonnent comme d'instinct le travail de l'œil et des doigts.

Exercices d'entraînement.

C'est le dessin d'observation en tant qu'il représente par l'image certains objets ou détails se rapportant à un sujet d'étude. L'enfant qui a visité un musée, une ferme, une usine, une vallée...

notera sur une feuille les formes qui l'aideront à se souvenir de ce qu'il a vu. La leçon donnera presque toujours l'occasion de fixer par quelques traits au crayon des détails précieux relatifs à une expérience, un appareil, un animal, une plante... Le croquis documentaire accompagnera le syllabus des observations sur n'importe quelle matière: figure ou solide géométriques, tableau d'histoire, gravure intéressant la géographie, sujet d'agriculture, d'hygiène, etc. L'élève se servira de la documentation ainsi fixée pour étudier sa leçon, rédiger un compte rendu, illustrer un devoir, renforcer un exercice de parole, intéresser ses camarades, etc. Il s'agit évidemment de croquis rapides et non de dessin aux instruments.

6. Le dessin documentaire

Il rentre dans le dessin d'imagination, dont il est une des formes principales. La géométrie, la flore, la faune, la nature en général fournissent les éléments de ce genre de dessin, si utile à tant d'ouvriers spécialisés. L'enfant choisit ces éléments à son goût lors d'un exercice de dessin documentaire; il les simplifie, les régularise ou les déforme et s'en sert pour décorer quelque objet usuel: couverture de livre ou de cahier, couvercle de boîte, constructions de toute nature réalisées au cours de travail manuel. On procède par répétition, alternance, symétrie..., c'est-à-dire selon un rythme déterminé. On combine des éléments divers, on y applique la couleur, on en fait des frises, des bordures, des motifs pour carrelage, papier de tapisserie, etc. Au maître évidemment de diriger le travail et de veiller à ce que le motif créé s'adapte à la forme et à la matière auxquelles on le destine. Il y a là une riche occasion de faire travailler l'imagination et de stimuler les enthousiasmes sans toutefois dépasser les bornes de la saine raison.

7. Le dessin décoratif.

On l'appelle ainsi, non parce que l'élève est libre de dessiner ou de ne pas dessiner, mais parce qu'on lui laisse le choix dans ses moyens d'expression et une entière autonomie dans l'arrangement de ses figures et la mise en œuvre de sa technique. C'est ce qui a lieu généralement dans les croquis contrôlant la compréhension d'une lecture, le contenu d'une fable, la suite logique d'un récit, etc. L'enfant dépose ses idées dans le trait — « parole en images » — comme il les dépose dans ses rédactions écrites ou

8. Le dessin libre.

comme il les exprime dans les exercices d'élocution verbale. Il va de soi qu'un minimum de technique et de formes fondamentales lui devient indispensable dès qu'on exige un certain degré de perfection. C'est par ce genre de dessin que l'enfant débute en venant en classe. Le maître en étudiera le déroulement avec infiniment de sympathie et se gardera de tout empressement maladroit à vouloir devancer la nature. C'est ici surtout qu'il devra exercer une critique « bienveillante et constructive »...

9. *Le croquis.*

C'est le dessin à grands traits. Il s'agit de donner une image schématique, qui évoque l'idée des choses en présentant les notes essentielles qui les caractérisent. Souvent on exprime une suite d'idées relatives à un sujet : rédaction d'après croquis, histoires en croquis, croquis documentaires, etc. Ce genre de dessin suppose que l'on conserve les formes générales, les contours apparents, mais qu'on néglige intentionnellement les détails qui ne contribuent pas à mettre l'idée en relief. C'est dans le croquis surtout que se marque la personnalité de l'enfant; le coup d'œil plus ou moins juste, l'art de saisir l'essentiel, le don de faire converger toutes choses vers un centre unique, la volonté de s'exprimer avec clarté et précision.

Formes fondamentales

Sans doute, le croquis suppose que l'élève est en possession d'un certain nombre de formes fondamentales — familles de formes — acquises par l'exercice, et qui surgissent au premier appel. Mais ces formes, quoique stéréotypées d'abord, subissent insensiblement des déformations dues à leur passage à travers la personnalité de celui qui dessine. Il y a là quelque chose qui est à la fois objectif et subjectif. Les formes apprises sont filtrées à travers l'âme et la main de l'élève et ce dernier leur donne toujours un cachet personnel. C'est dans le croquis surtout qu'intervient la libre interprétation et que la fantaisie se donne libre carrière.

Le maître en usera largement tout le long du jour, au profit de toutes les branches de l'enseignement. Nous en avons parlé plus haut, nous n'y reviendrons pas.

On discute beaucoup sur la question des techniques à adopter. Faut-il dessiner au trait, faut-il procéder par la tache ? Et de quels instruments faut-il se servir.

Voilà de quoi embarrasser maîtres et élèves... Nous croyons qu'il ne faut jeter l'exclusive sur aucune technique pourvu qu'elle soit à la portée des enfants, et qu'il faut laisser aux élèves une grande liberté quant à l'outillage qui leur convient. Rien d'absolu d'ailleurs dans ces choses: le tout est de les adapter aux possibilités de l'enfant et aux ressources financières de l'école. L'aptitude au dessin, comme toute autre, diffère d'élève à élève; elle prend des formes très diverses..., et divers aussi sont les succès remportés par chacun avec l'outillage mis en œuvre. Tel réussit bien le croquis et est faible en dessin géométrique. L'un manie aisément le pinceau et n'aime guère le trait aride. C'est une question de préférence et de succès. Laissons travailler dans ce sens; laissons beaucoup d'initiative et de liberté: l'essentiel est que l'enfant représente et exprime, tout en se faisant comprendre.

10. Les techniques. Le trait et la tache. L'outillage.

Dans un excellent ouvrage « Le dessin chez les petits »[1], R. Lambry conseille de réduire l'outillage au minimum et de n'employer que des instruments simples, la baguette de préférence. « Il y a plus de fournitures défendues », dit-il, « que de fournitures permises ». Nous sommes de son avis quant à la réduction du matériel utilisé pour un dessin donné, mais nous engageons cependant le maître à faire manier les divers instruments de représentation graphique que ses ressources ou celles de ses élèves permettent d'utiliser: crayons noirs, crayons de couleur, plume Redis, encre de Chine, couleur à l'eau, pinceau, bâtonnet, etc.

Pour ce qui est de l'application des couleurs, chacun sait combien l'enfant en est friand... Mais chacun sait aussi qu'il faut lutter contre son amour exagéré des couleurs vives et criardes. Il y a là un goût à former, non pas en imposant telle ou telle teinte, mais en faisant de plus en plus observer les tons si doux que nous offre la nature.

Une observation attentive lui permettra de déceler le mode d'expression qui convient le mieux à chaque élève, puis de laisser chacun travailler selon ses goûts et ses aptitudes.

Peu importe que l'enfant mette en œuvre une technique plutôt

---

1) R. Lambry, « Le dessin chez les petits ». Editions du Cerf, Liège, 1933.

qu'une autre, pourvu qu'il s'extériorise, qu'il aime son travail, qu'il progresse et réussisse !. . .

Quant au moment où une technique doit être mise en œuvre, nous conseillons de laisser l'enfant s'exprimer d'abord librement durant tout le cours du degré inférieur. A certains moments, il sentira qu'il a besoin de quelque chose de plus, et la nécessité d'un secours se fera sentir. Alors le maître interviendra et frayera doucement la voie aux techniques qui s'imposent.

CHAPITRE V.

ENSEIGNEMENT DU CHANT.

I. BIENFAITS DU CHANT.

Sa grande nécessité. Il fut dit qu'une classe sans chant est un désert sans oasis. Compayré est du même avis: « Une cage sans oiseau, une prairie sans fleurs, une maison sans enfants, ne sont pas plus vides qu'une école où l'on n'entend pas chanter »...

Ils ont raison ces auteurs:!... Ils ont raison d'affirmer la grande nécessité du chant, de mettre en relief son influence sur les âmes et son action sur les corps. Ils ont raison de croire avec Platon que l'harmonie matérielle engendre l'harmonie morale... qu'il y a là un rythme qui calme et une émotion qui entraîne, une source de jouissance et un instrument de culture...

Notre siècle de sciences exactes et de valeurs positives a trop vécu de formules arides et de calculs desséchants... Il a trop analysé, trop pesé, trop soumis à ses instruments de mesure... Il est temps que des disciplines moins logiques laissent un peu de repos à la raison abstraite et viennent rendre au sentiment la part qui est la sienne. La poésie, le chœur parlé, la dramatisation sont entrés dans nos écoles. Qu'à son tour le chant, le chant populaire et folklorique, le chant qui anime et transporte... le chant qui écarte les soucis et calme les nerfs... que ce chant pénètre à flots dans nos classes et mette dans les âmes un peu de gaîté, un instant de repos. Car c'est tout cela que le chant renferme dans son sein... Il impressionne et remue, il persuade et entraîne, il tend vers l'ordre et montre l'idéal. L'action du rythme et des sons s'unit à la puissance de la parole pour faire vibrer les âmes et les rendre meilleures. On connaît l'influence du chant sur les masses: à l'église, dans la rue, à l'atelier, en excursion... aux époques de troubles et en temps de guerre... sur les écoliers qui marchent et les troupes qui défilent...

Influence sociale.

Qu'on se rappelle la « Marseillaise », la « Muette de Portici », la « Brabançonne », le « Vlaamsche Leeuw », le « Deutschland uber alles »,.. et, dans un domaine plus élevé encore nos « Nous voulons Dieu », « Vierge de Lourdes », « Le blé qui lève » et tant d'autres !... Action religieuse ou patriotique, action morale ou sociale, action sur les âmes et action sur les corps..., influence dans nos salles de banquets et de fêtes, dans les réunions scolaires et les groupements de jeunesse..., lors de nos processions et de nos pèlerinages, dans nos cérémonies liturgiques et nos manifestations religieuses..., on n'en finirait pas de célébrer les bienfaits d'un chant qui saisit les âmes et enthousiasme les masses. On chante à Lourdes et à Beauraing, on chante dans nos églises et nos chapelles, devant nos grottes et nos calvaires... Nos mères ont chanté sur nos berceaux et le prêtre chantera sur nos tombes. Tous les moments importants de la vie entendent l'écho de quelque voix, qui s'élève humble et solitaire ou majestueuse et solennelle, pour nous dire sa joie, son espérance, son affection, sa douleur...

C'est qu'il est naturel à l'homme de chanter. C'est que nous sentons le besoin d'utiliser les ressources du rythme et de la mélodie pour mieux exhaler les sentiments de l'âme et les soupirs du cœur. C'est qu'il y a dans le chant autre chose que des valeurs d'ordre matériel, autre chose qu'une discipline respiratoire ou un exercice d'attention... autre chose qu'une formation de l'oreille et des cordes vocales... Il y a là un facteur d'éducation tout court, une valeur essentiellement et profondément humaine, qui élargit nos horizons, élève nos âmes et agit sur la vie elle-même.

II. ERREURS DU PASSÉ.

L'école a trop négligé cet élément de formation ou, du moins, elle en a mal conçu la mise en valeur.

Pas de chant.

Certaines écoles ne chantent guère: tantôt le maître ne se croit pas à même de donner ce cours, tantôt il l'estime inutile à la vie de plus tard... Parfois encore il est trop absorbé par autre chose: une préparation d'examen, une entrée à l'école moyenne ou au

collège, des occupations en vue d'un apprentissage industriel ou commercial, etc. Dès lors, il ne trouve pas le temps de se livrer à une culture désintéressée sur laquelle on ne sondera pas ses élèves, et le chant est relégué à l'arrière-plan.

Formalisme.

Certains maîtres ont renversé les valeurs: ils ont fait de la musique pure, de la théorie et du solfège, au lieu de faire chanter à pleins poumons des airs populaires et des mélodies d'autrefois. Ils ont fait de cet art si foncièrement humain, si accessible aux âmes d'enfants lorsqu'on le leur présente sous la forme qui s'adapte à leurs possibilités..., ils ont fait de cet art d'expression spontanée une science sèche et ennuyeuse ou, comme disait Rousseau, ils en ont fait « la science des blanches, des noires et des doubles croches ». Puis, ils l'ont entortillé de modulations savantes et d'intervalles impossibles... Et ils ont cru que c'était là la nourriture qu'il fallait servir à leurs élèves. Il faut bien dire que les programmes leur prêtaient main forte...

Méthode défectueuse.

Outre cette surabondance de technique, il y avait une erreur dans les procédés d'enseignement. On allait, croyait-on, du simple au composé, de l'élément à l'ensemble, de la note à la méthode et aux paroles. C'était la méthode analytique-synthétique de lecture transportée dans l'enseignement du chant...

Erreur dans le but visé.

Il faut ajouter à tout cela une erreur dans le but poursuivi. On visait une éducation musicale impossible, qui ne fut jamais réalisée, pas même ou rarement à l'école normale. On prétendait rendre l'enfant capable de chanter par lui-même des mélodies qu'on ne lui avait pas apprises..., capable d'interpréter à vue les signes de la musique comme il interprète les signes graphiques en lecture... C'était évidemment viser l'impossible... Et il faut avouer que nul n'y a jamais réussi...

Voilà dénoncés une fois de plus les défauts de l'ancienne conception des choses: surabondance de matière, formalisme stérile, analyse à outrance, abstraction et logique qui ne sont pas de l'âge scolaire.

Mettre en route. L'école active est venue avec des idées plus saines... Modeste dans ses ambitions et réaliste dans son programme, elle vise avant tout à mettre l'enfant en route vers la musique, plutôt que de prétendre en faire un musicien. Elle reconnaît la haute valeur éducative de cet art, et ce qu'elle enseigne devient un moyen de faire aimer cette branche, d'en donner le goût, d'ouvrir des horizons... L'élève ayant compris qu'il y a là un élément de jouissance, tendra plus tard à le faire sien..., il grandira avec le désir d'en savoir plus et d'approfondir à l'occasion. Les loisirs toujours croissants de l'ouvrier moderne, la multiplication des sociétés chorales et musicales, la vulgarisation de cet art et sa pénétration dans les foyers par le gramophone et la radio permettent largement ce travail de formation ultérieure.

Chansons nombreuses. La pédagogie actuelle estime que l'essentiel n'est pas d'entasser chez l'élève une suite logique de notions musicales... Elle met la théorie au second plan et la fait sortir de la pratique. Elle vise à pourvoir l'enfant d'un bagage sérieux de chansons de tous genres..., chansons belles et faciles... chansons faisant aimer tout ce qui en est digne: la religion, la patrie, le lieu natal... chansons stimulant chez l'élève tout ce qui est noble et beau... le rendant capable d'égayer une soirée, de rendre vivante et joyeuse une réunion familiale ou sociale...

Observation. Les notions théoriques viendront en leur temps éclairer l'élève et lui faire comprendre le pourquoi des faits musicaux: pourquoi il doit rester plus longtemps sur une note, couper court à tel endroit, passer rapidement ailleurs, rythmer fortement tel passage, etc... Les notions théoriques surgissent de l'observation des mélodies apprises... De même que l'enfant, guidé par le maître, examine la langue et perçoit les faits grammaticaux, de même il constate, dans les airs enseignés, des faits d'ordre musical. Là où l'on apprenait à coups de définitions et de règles, on induit par l'observation des signes et la constatation des faits.

Et l'on s'attache à des faits peu nombreux... On attend que l'enfant soit à même de les comprendre et de se les assimiler.

Ils viennent comme le fruit mûr, qui tombe de l'arbre au moment où la nature elle-même en décide...

Peu et en son temps. Ces notions ne sont plus données dans un ordre logique déterminé d'avance... On applique, ici comme ailleurs, le principe de globalisation... De même que l'enfant apprend à parler sans connaître ni grammaire ni lettres, de même on le fait chanter avant de le soumettre à aucun exercice de solfège. Les mélodies apprises deviennent en temps opportun les points de départ des notions théoriques utiles.

Voilà un court aperçu de la manière dont les principes nouveaux sont appliqués à l'enseignement du chant comme ils l'ont été au dessin, à l'écriture et à d'autres branches. Les lignes qui vont suivre ont pour but de mettre cette application plus directement en lumière et de montrer sa mise en œuvre dans la pratique quotidienne.

IV. QUELQUES SUGGESTIONS.

1. Du chant avant tout. Avant tout, il faut faire chanter... Il faut chanter souvent... il faut faire d'abondantes provisions pour la vie. Que nos élèves ne quittent plus les bancs sans emporter avec eux une véritable richesse, faite des chants les plus beaux et les plus intéressants ! Nous ferons chanter beaucoup, nous ferons aussi chanter avec art... des airs populaires, des mélodies qui stimulent, des chants qui enthousiasment, des notes qui scandent la marche... Nous prendrons dans les meilleurs recueils: « La Bonne Chanson », le « Chansonnier des Jeunes [1] », « Jardin d'Enfants [2] », « Chantons gaiement [3] »... dans d'autres anthologies connues..., nous prendrons là des chansons par dizaines... Elles feront aimer la patrie, le heimat, les traditions folkloriques, les vieilles coutumes d'autrefois... Elles diront la joie de vivre, la noblesse du travail, la grandeur de nos héros...

Elles diront surtout, dans nos classes à nous, éducateurs chrétiens, notre foi en Dieu, notre amour pour Marie, notre fidélité à l'Eglise, notre attachement à notre sainte Religion tout en-

---

1) J. Renard, « Chansonnier des Jeunes ». Ecole normale, Braine-le-Comte.
2) E. Van de Velde, « Jardin d'Enfants ». Tours, Editions Van de Velde.
3) E. Van de Velde, « Chantons gaiement ». Tours, Editions Van de Velde.

tière. Nous chanterons des hymnes et des cantiques... Nous élèverons bien haut les cœurs vers la Source de tout bien, vers notre Père qui est dans les cieux...

Chants religieux.

Et de même que les chants profanes s'adapteront aux saisons et aux états de la nature, de même nos cantiques pieux seront choisis selon le rythme des fêtes liturgiques. Si nous exaltons la neige en hiver, les fleurs au printemps, les moissons en été, nous chanterons Jésus et sa Crèche à Noël, la sainte Vierge en mai et le Sacré-Cœur en juin.

Chant grégorien.

Puis, nous obéirons aux ordres donnés par les papes. Nous apprendrons à nos élèves le chant grégorien : le Gloria, le Credo, le Tantum ergo et tant d'autres hymnes que le peuple chrétien entend résonner depuis des siècles dans nos églises et qui élèvent si heureusement les âmes au-dessus des misères d'ici-bas. Par ces chants, les fidèles participent plus largement et plus à fond aux prières publiques et à la vie de l'Eglise. Dans sa constitution apostolique « Divini Cultus », S. S. Pie XI disait: « C'est merveille de constater, dès l'antiquité même, combien les mélodies naïves qui ornaient les prières sacrées et l'action liturgique contribuaient à favoriser la piété du peuple ». Et il prescrivait aussitôt: « Que des scholæ d'enfants soient formées non seulement dans les grandes églises et les cathédrales, mais même dans les églises plus modestes des simples paroisses ».

L'éducateur chrétien ne peut manquer de marcher résolument dans la voie tracée par le Souverain Pontife et d'apprendre aux enfants « à chanter selon les règles pour que leurs voix, selon l'ancienne coutume de l'Eglise, s'unissent aux chœurs des hommes».

2. Adaptation aux enfants.

Il va de soi que les chants appris doivent être adaptés à l'âge et au degré de développement de ceux à qui ils s'adressent.

Au degré inférieur, on présentera des rondes, des chansons de jeux, des refrains qui entraînent et égaient... On les accompagnera de marches, de gestes, de jeux de physionomie, d'évolutions de toute nature... en rythmant des mains, en cadençant le pas, en ajoutant des mises en scène appropriées. En examinant de près les « vieilles chansons », si bien adaptées aux mentalités des petits, des recueils Van de

Velde cités plus haut, nous arrivons à quelques constatations intéressantes.

Chants pour les petits.

La poésie est très simple et l'idée très concrète. La phrase est courte et revient identique. D'ordinaire elle est suivie ou entrecoupée de mots qui n'ont pas de sens, mais plaisent à l'oreille et s'adaptent admirablement à la musique. Il y a là une poésie qui ne connaît guère les règles de la versification, une poésie sans apprêt et sans art, la vraie poésie de l'homme du peuple. Les exemples abondent dans l'auteur mentionné.

Quant à la musique elle-même, nous constatons d'ordinaire qu'elle est alerte, que les notes ne prolongent généralement pas leur durée au delà d'un temps... Les repos sont tout aussi courts... Et c'est bien ce qu'il faut aux enfants de cet âge: ils ne supportent guère les longs arrêts ni les mouvements lents. Le plus souvent, il y a alternance plus ou moins régulière de croches et de doubles croches. Quant au rythme, il est bien marqué: le temps fort revient souvent grâce à la mesure ordinairement choisie: celle en deux ou en trois temps. C'est pour cela que ces morceaux se prêtent si bien à des adaptations de mouvements, lesquels renforcent les paroles, les rendent plus expressives et plus gaies...

Une autre observation encore: la phrase musicale ressemble à la phrase poétique: elle est simple et elle se répète. Les mêmes notes reviennent et leur ensemble reste dans l'étendue des voix des élèves de 7–8 ans, étendue assez restreinte qui empêche de monter et de descendre beaucoup. De là la simplicité de la mélodie et la facilité de son exécution. En certains endroits d'ailleurs, le chant alterne avec des parlés ou des cris.

Nous nous sommes attardé aux chants à présenter aux petits du degré inférieur. Aux autres degrés, on continuera à faire ample moisson de chants du même genre, tout en les élevant petit à petit au niveau des possibilités plus grandes des élèves. Des paroles moins naïves, des mélodies moins simples sans doute, mais cependant toujours de la gaieté, de l'enthousiasme, de l'élévation dans l'idée et de la grandeur dans le sentiment... On chantera des marches, des hymnes patriotiques, des airs du heimat, des chants religieux... dont la musique et les paroles resteront adaptées aux âges auxquels ils s'adressent.

Nous devons donc faire chanter nos élèves. Comment nous y prendre ?... Tout d'abord, nous croyons que les paroles doivent faire l'objet d'une leçon de langue maternelle et, de préférence, d'un exercice de lecture silencieuse. Point n'est besoin, sinon peut-être au degré inférieur, d'apprendre les couplets de mémoire, le chant s'en chargera. Puis, à partir du degré moyen, nous désirons voir au tableau ces mêmes paroles surmontées des notes qui s'y adaptent: il y a là une aide visuelle qui vient au secours de l'image auditive à former.

3. Manière d'apprendre un chant.

Le moment venu, le maître commencera par exécuter lui-même un ou plusieurs couplets. Ce sera une présentation globale aussi artistique et aussi expressive que possible : les enfants doivent aimer et goûter avant d'apprendre. Puis, le maître procédera à la répétition phrase par phrase. Il sera bon que chacune soit chantée plusieurs fois, afin de la graver profondément et d'emblée d'une manière exacte. L'image auditive étant juste, elle fera tendre les cordes vocales en conséquence et l'exécution sera correcte du premier coup. Chacun connaît la difficulté de redresser une mélodie apprise de travers.

Chant par le maître.

Il est à conseiller que les enfants fixent attentivement le maître qui chante: ses gestes, sa voix, sa physionomie, sa personne tout entière donnent à l'idée et au sentiment un aspect particulier, qui frappe et aide à reproduire. La main du maître, cette main qui, tout en gardant la mesure, monte, descend ou plane... cette main qui se meut à une allure tantôt lente et tantôt rapide... cette main doit être pour les yeux la vivante image de la chanson elle-même. Elle doit, par ses mouvements,indiquer toutes les nuances de rythme et d'expression. Les élèves interprètent bien vite ces divers mouvements et y conforment leur manière de chanter.

Direction par le maître.

A mesure que s'avance l'étude des phrases, on les reliera entre elles, de manière à reprendre ce qui précède et à l'unir à ce qui suit. On peut, au cours de l'exercice faire chanter seuls un ou plusieurs élèves parmi les meilleurs: ils donnent le ton et entraînent les timides. On fait aussi chanter par groupes

Travail des élèves.

de bancs ou alterner en chœur. Puis, un élève ou un groupe ayant chanté, on demande d'apprécier le chant au point de vue de la justesse d'intonation et du rythme, on fait juger de la valeur de l'expression phonétique, de la manière de commencer et de finir, etc...

Quant à la durée et à la fréquence des exercices de chant, on procédera ici suivant les lois de l'exercice en général: exercices suffisamment espacés, mais nombreux et courts. Une première leçon peut ne pas donner grand'chose: un travail subconscient se produit et la leçon suivante amène le succès. Une fois qu'un air est devenu familier aux enfants, on le reprend de temps à autre afin de le fixer pour toujours dans les mémoires.

4. La théorie musicale.

A l'école primaire, la théorie n'est pas l'essentiel. Elle est dépassée en importance par le chant, mais n'est cependant pas quantité négligeable. Nous avons dit plus haut que l'école doit mettre l'enfant en route vers la musique, le mettre en appétit, lui faire désirer plus et mieux... Elle ne remplira ce rôle qu'en soulevant un coin du voile et en laissant soupçonner l'existence d'un plaisir qui élève l'âme et d'une culture qui la grandit. Pour en arriver là, l'école doit initier l'enfant aux premiers éléments de la science musicale... par des exercices d'intonation et de rythme, par des vocalisations et des dictées, par quelques notions sur la gamme, les intervalles, les silences, les signes en général.

Partir de l'observation.

Tout cela ne sera pas appris systématiquement en leçons logiquement enchaînées... Mais tout cela sera observé dans les chants appris... Mélodie et paroles étant écrites au tableau, l'air étant connu, le maître fera remarquer qu'à tel endroit on monte et que la note est sur telle ligne; qu'à tel autre endroit on descend parce que la note est placée plus bas. Là on s'arrête: c'est qu'on se trouve devant tel ou tel signe de silence...; à tel endroit on va plus vite qu'à tel autre: c'est une croche ou une double croche;... plus loin on revient au début: c'est une reprise... et ainsi de suite pour les divers symboles rencontrés.

Nous croyons que les notions théoriques élémentaires peuvent ainsi s'enseigner par une observation habilement faite sous la direction du maître.

Il y a aussi les exercices d'intonation... On vient de chanter

les divers couplets d'un morceau; l'air est connu... On remplace alors les mots par une syllabe unique, la, par exemple, et on vocalise. Puis on substitue à la syllabe les noms des notes, écrits au-dessus au début. Puisque la mélodie est connue, l'élève n'éprouvera pas de difficulté à franchir les intervalles qui les séparent.

Exercices d'intonation.

Ces intervalles et ces sons pourront s'isoler davantage avec le temps et l'on arrivera au solfège proprement dit. Comme pour une tonalité donnée, les relations entre les diverses notes reviennent identiques, l'enfant saisit bientôt ces relations, les généralise et les garde dans sa mémoire. Il ne s'agit évidemment pas d'isoler complètement les sons et de les envisager dans leur hauteur absolue: c'est une possibilité sur laquelle les techniciens eux-mêmes sont fort sceptiques. On s'efforcera d'établir entre les divers sons des relations durables de hauteur les uns par rapport aux autres, de sorte qu'un son de base ou de repère étant donné, on puisse reconstituer toute la gamme en s'appuyant sur la note fournie.

Les signes et les sons étant ainsi appris graduellement à l'occasion des chants exécutés, on arrivera dès le début à quelques exercices de vocalisation et de dictée musicale.

Vocalisation.

La vocalisation suppose que la mélodie est devenue suffisamment familière pour pouvoir la chanter sur une syllabe unique. La mélodie s'est donc détachée du texte; elle est devenue plus abstraite, de sorte que l'image auditive s'extériorise sur une syllabe quelconque et bientôt sur les notes elles-mêmes.

La dictée a pour but de fortifier et contrôler la justesse des images représentant les sons enseignés. Le maître prend dans la mélodie apprise un groupe de notes; il les vocalise ou les joue. L'élève doit les deviner et les reproduire. C'est un excellent exercice d'attention auditive et de formation de l'oreille: il éveille la puissance d'observation musicale et l'enfant apprend à entendre intérieurement le son.

Dictée musicale.

Pour tous les exercices énumérés ci-dessus, la mélodie d'un chant appris sert invariablement de base et de point de départ.

En donnant ainsi quelques notions élémentaires de solfège, le chant devient chose moins mécanique et moins routinière. L'élève

comprend pourquoi il doit monter ou descendre, tenir une note ou passer rapidement, couper court, ralentir... augmenter ou diminuer la force de la voix, etc. En le faisant chanter avec les notes sous les yeux, il établit insensiblement une liaison entre, d'une part, les signes visuels et les relations spatiales de la portée et, d'autre part, les images acoustiques qui se fixent pendant l'audition du chant. Les notes et les autres symboles musicaux servent de support à l'intelligence; ils favorisent la compréhension des choses et aident puissamment la mémoire. Nous n'irons pas jusqu'à croire que ces simples notions de solfège données à l'école primaire permettront à l'élève d'interpréter seul une mélodie, mais nous songeons à le mettre sur la voie, à éveiller en lui le goût et l'intérêt pour l'art qui nous occupe.

Utilité des notions théoriques.

5. La question du rythme.

Une phrase musicale est l'expression d'un état d'âme, d'une idée, laquelle est elle-même le support d'un sentiment. Toute émotion provoque dans le corps certaines réactions, certains mouvements... La joie, la douleur, l'indifférence, l'étonnement, la colère, etc. se traduisent à l'extérieur par une dynamique propre à chacun de ces états affectifs. Cette dynamique s'exprime de diverses manières: balancer les bras, frapper du pied, hocher la tête, remuer les doigts, taper sur la table, etc. Et tous ces mouvements se reproduisent plus ou moins identiques après un temps donné: ils sont soumis aux lois de la durée et du rythme.

Exercices du rythme.

Le rythme est de l'essence même du chant. Dalcroze le place à la base de toute éducation musicale et y attache une importance de tout premier plan. Il procède à des exercices de rythme avant d'éduquer l'oreille et la voix, exercices consistant en une gymnastique faite de marches, de sauts, de mouvements de tous genres des diverses parties du corps. Ces mouvements, exécutés selon un rythme précis, habituent à l'attention, la discipline, l'énergie de volonté, la domination de soi. Il sera bon que le maître s'inspire quelque peu des procédés rythmiques de Dalcroze, surtout au degré inférieur. On peut faire reproduire les bruits de la nature: la pluie contre les fenêtres, la goutte qui tombe du toit, le vent dans les arbres, le cri du coucou,

etc. On fait imiter les mouvements du batteur de blé, du soufflet de forge, de la cloche ou de l'horloge qui sonnent..., Les enfants éprouvent un plaisir intense à frapper des mains ou des pieds, à imiter des lèvres ou de la voix, à se balancer en avant et en arrière, à se livrer aux mouvements les plus divers d'après un rythme déterminé.

Activité joyeuse que cette motricité sous le regard bienveillant et la bonne direction du maître ! A mesure que certaines mélodies ou les notes de la gamme sont connues, on en fera la lecture rythmique en battant la mesure de la main: lecture rythmique des paroles d'abord, puis de la syllabe ayant servi à vocaliser, enfin des notes elles-mêmes. Cette lecture doit apprendre à l'élève à dominer sa respiration et à ménager son souffle.

L'école doit cultiver le goût, le sens musical... Elle doit apprendre à chanter, à bien chanter.

6. Formation de la voix.

Un gros élément de succès, c'est la formation de la voix. Le maître doit apprendre à l'enfant à discipliner son organe, à ne pas crier, à bien articuler les sons émis, de manière à faire comprendre les mots du texte. Il est important que l'enfant chante le plus possible de la voix de tête et qu'il apprenne à passer sans heurt à la voix de poitrine lorsque les sons descendent trop bas. Il faut, comme nous l'avons dit plus haut, que la mélodie s'adapte à l'étendue de la voix et n'oblige pas l'enfant à forcer son organe, soit pour les sons graves soit pour les sons aigus.

Le son doit se produire naturellement, avec régularité et sans arrêts malencontreux. L'élève doit dominer son appareil respiratoire de manière à régler la sortie de l'air d'après l'unité musicale mise en œuvre.

Période pubère.

Pendant la période pubère, au IVe degré le plus souvent, les voix muent; le larynx augmente de volume, les cordes vocales s'allongent et s'épaississent. Pendant les quelque sept ou huit semaines que dure cette évolution physiologique, le maître obligera l'enfant à se taire pour ne pas nuire au développement ultérieur de sa voix.

Conseils pratiques.

Dans le même ordre d'idées, on lui apprendra à observer les nuances et à adapter la force du son aux indications données par l'auteur. On veillera à ce que le groupe attaque et finisse avec ensemble,

à ce que les règles de la bonne diction soient respectées, à ce que les syllabes muettes et les finales soient adoucies... Il faut aussi que les enfants fassent les liaisons voulues et s'abstiennent de tout ce qui choque l'oreille: défauts de prononciation, accent de terroir, consonnes mal articulées, liaisons fautives.

Dans un but de bonne conservation de la voix, les techniciens conseillent de veiller à ce que les enfants évitent de crier soit en parlant soit en jouant.

Pour augmenter graduellement la tessiture de la voix enfantine, ils recommandent aussi des exercices, fréquents mais courts, de vocalise sur la voyelle *ou*. On les entreprendra dans l'ordre descendant des sons afin de réaliser la soudure de la voix de tête et de la voix de poitrine. Ces exercices se placent avantageusement au début de chaque leçon et ne doivent durer que trois ou quatre minutes. Faits journellement et dans de bonnes conditions, ils produisent des effets merveilleux sur les voix des enfants.

7. Suggestions diverses.

a) Que faut-il enseigner à l'école primaire: la musique notée ou la musique chiffrée ? Il faut avouer que les deux ont eu de chauds défenseurs. Il est certain aussi qu'il est beaucoup plus facile pour le maître de se contenter de la musique chiffrée; elle est bien plus simple: le do se prend indifféremment à toutes les hauteurs. Mais si l'on veut atteindre le vrai but de la formation musicale donnée à l'école primaire, si l'on poursuit « l'école pour la vie », il faut se résoudre à enseigner la seule vraie musique pratique: la musique notée.

Matière.

b) On a cru longtemps qu'on est musicien ou qu'on ne l'est pas, que posséder une bonne oreille et la voix juste sont des dons innés, que, par suite, il est inutile de faire des efforts pour aboutir au succès, dès que cette base initiale manque.

Progrès possible.

Les techniciens et surtout les musiciens-pédagogues sont aujourd'hui d'un autre avis. Ils affirment qu'à moins d'un défaut réellement physiologique, il n'est pas vrai qu'on ne puisse prétendre à un minimum satisfaisant. Mais il faut se donner de l'exercice et le continuer avec une inébranlable ténacité, sous la direction d'un maître que les premiers insuccès n'ont point abattu. Sans être un professionnel ou un artiste, tout le monde, ou peu

s'en faut, peut cependant arriver à chanter juste, à exécuter seul un morceau appris et à atteindre un certain degré de culture musicale. S'il y a relativement peu d'élèves qui quittent nos classes en étant à même de chanter seuls, c'est que l'enseignement donné a manqué de principes ou d'élan.

Capacité du maître.

c) Il va de soi qu'en musique pas plus qu'ailleurs on ne donne pas ce qu'on n'a pas. Le maître doit être à même d'enseigner cette branche comme toute autre matière. Nous irons plus loin et nous dirons que si sa formation n'est pas très sûre et suffisamment complète, il sera bientôt réduit à tout abandonner, parce qu'il se trouvera devant des insuccès décourageants. L'école normale porte une grande responsabilité sous ce rapport.

Si le maître n'a que peu de ressources au point de vue voix ou oreille, il sera bon qu'il s'aide d'un instrument. Il arrive aussi que des instituteurs se prêtent mutuellement secours ou que les bons éléments d'une classe, ceux surtout qui jouent de la flûte, de la clarinette ou du violon, soutiennent la masse. Le maître fera bien d'ailleurs d'encourager les élèves instrumentistes: ils seront des entraîneurs pour les autres.

Répétitions.

d) Nous avons dit que l'enfant ne doit quitter l'école que muni d'un bagage sérieux de chansons de toute nature. Pour y parvenir, il faudra veiller à ce qu'un chant appris ne s'oublie plus. De là la nécessité pour les divers maîtres d'une école de reprendre de temps à autre les airs enseignés autrefois. Il faut bien constater que nous péchons un peu sous ce rapport: nos hymnes nationaux en pâtissant douloureusement. Un répertoire, maintenu par des répétitions convenables et constamment accru de nouveaux apports, deviendra respectable en peu d'années.

Radio, gramophone.

e) Ces derniers temps, on a tiré profit des exécutions radiophoniques et des ressources du gramophone pour tâcher d'initier les élèves de nos écoles à la musique des maîtres. On leur a présenté des œuvres et souvent des chefs-d'œuvre de toute nature dans le but de les intéresser. Nous croyons que ce fut une erreur. Les enfants ne sont pas suffisamment initiés à la musique pour goûter des orchestres et assister fructueusement à de grands concerts; tout cela n'est pas de leur âge.

Pour que les auditions radiophoniques et autres produisent des fruits éducatifs, il faudrait qu'elles remplissent les conditions indispensables de simplicité et d'adaptation signalées à propos des chants. Or chacun sait que ce n'est pas souvent le cas, bien que de louables efforts et certains progrès aient été constatés ces derniers temps. Il serait d'ailleurs bien difficile pour les organisateurs de se conformer à ces exigences. Dès lors, il faut craindre que l'effet contraire ne soit atteint: que l'enfant ne se dégoûte des chefs-d'œuvre avant qu'il n'ait eu le temps de les comprendre.

CHAPITRE VI

ENSEIGNEMENT DE LA GYMNASTIQUE.

I. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES.

1. Le passé : on en fait très peu.

Nous ne nous étendrons guère sur les déficiences de l'enseignement de la gymnastique dans le passé. Son plus grand défaut, sinon peut-être son seul défaut, c'était de figurer sur les programmes et les horaires et de ne pas exister dans la pratique. L'instituteur inscrivait la leçon dans son journal de classe mais trouvait toujours quelque prétexte pour ne pas la donner.

La circulaire ministérielle du 25 octobre 1934 dit les choses sans détour : « L'inspection se plaît à reconnaître que, lors des conférences pédagogiques, elle assiste en général à d'excellentes leçons, mais en dehors de ces manifestations passagères, les leçons de gymnastique sont négligées et systématiquement oubliées dans la plupart des écoles ».

Causes.

Si nous voulons rechercher les causes de cette indifférence et de cet oubli, nous pourrions peut-être les trouver dans un intellectualisme à outrance, pour qui l'éducation se limite à la seule culture de l'esprit. Mais nous les trouverions aussi dans l'absence d'un local spécialement affecté à cet enseignement, dans le mauvais état de la cour en hiver, dans la surpopulation de certaines classes, dans le fait que la classe est unique ou mixte..., nous n'oserions pas ajouter : dans le manque d'aptitude de certains maîtres pour cet enseignement et dans la difficulté qu'ils éprouvent parfois à maintenir l'ordre au cours de la leçon.

Quels que soient les motifs allégués, nous affirmons qu'ils ne tiennent pas devant les buts élevés que la gymnastique poursuit et devant les grands avantages que les élèves en retirent.

Disons quelques mots des uns et des autres.

2. Buts poursuivis.

« Une âme saine dans un corps sain », telle était déjà la devise des anciens pour synthétiser tout l'idéal éducatif. Pour vieille qu'elle soit, cette formule résume d'admirable façon le but que poursuit aujourd'hui encore un enseignement bien conçu de la gymnastique scolaire.

Nous disons gymnastique et non éducation physique en général, athlétisme, sport, etc... pour bien marquer qu'il ne s'agit ici que des mouvements bien déterminés, choisis avec soin et ordonnés nettement vers un but éducatif.

Le corps.

Ce but, c'est la formation intégrale de l'enfant, l'heureuse harmonie entre son âme et son corps, le développement normal de tout son être. Bien comprise et bien enseignée, la gymnastique apporte largement sa quote-part à cette œuvre...

Elle vise d'abord à donner au corps toute la perfection dont il est capable: formes régulières, beau maintien, marche dégagée, forces suffisantes, bon fonctionnement des organes internes, résistance à la maladie, redressement éventuel de certaines déviations, etc.

L'âme.

Mais elle vise plus haut encore... Elle vise à faire de ce corps le serviteur de l'âme... Elle tend à donner à l'enfant ces vertus viriles qui s'appellent le calme, la maîtrise de soi, la pleine possession de tous ses moyens d'action... Elle vise à discipliner la volonté, à donner vigueur et endurance, à augmenter la capacité d'effort, à accroître ce que les Américains appellent l'efficience générale de l'individu. De cet heureux équilibre des forces à la fois physiques et morales, doit surgir un homme capable de suivre invariablement le chemin du devoir et de la vertu.

Nous ne croyons pouvoir mieux exprimer les buts visés par l'enseignement de la branche qui nous occupe qu'en citant un spécialiste dans la question, le professeur suédois Thulin:[1]

« La gymnastique doit viser à

1. maintenir — éventuellement améliorer — l'aptitude fonctionnelle des organes internes, surtout des organes de la circulation et de la respiration ainsi que du système nerveux :

---

1) Voir « Traité de gymnastique », par J.-G. Thulin, Directeur de l'Institut de gymnastique de Lund. Traduction par L. Schelkens. Bruxelles. A. De Boeck, 1937, p. 24.

2. maintenir — éventuellement améliorer — la mobilité normale des articulations ;
3. favoriser un bon maintien ;
4. répondre aux exigences de la vie pratique et favoriser, en vue des obligations de travail qu'elle impose, une méthode d'activité physique et de repos efficace, méthode ménageant les forces en recourant à l'emploi d'exercices d'application qui développent la vigueur, la vitesse et la résistance à la fatigue, l'endurance, ainsi que des qualités psychiques favorisant l'aptitude à l'action, telles que le contrôle de soi-même, le courage et l'énergie; le tout en recourant le moins possible aux forces de tensions (musculaire et nerveuse);
5. favoriser la formation du caractère et de la personnalité, sauvegarder l'équilibre mental, le plaisir de vivre et le goût du travail, en composant les leçons de manière à provoquer l'intérêt, à éduquer et à les rendre aptes à éveiller la joie».

3. Bienfaits de la gymnastique.

Ces buts élevés, une gymnastique bien comprise les atteint lorsque le maître donne à cet enseignement la place que lui réservent nos programmes. Les enfants de nos classes sont en pleine période de croissance et de formation. Tout l'organisme est foncièrement instable et des perturbations se produisent fréquemment. La gymnastique vient merveilleusement à point pour guider, prévenir et redresser... On constate une différence marquée entre des groupes d'enfants soumis à des exercices réguliers de gymnastique et ceux qui en sont privés. Maintien, démarche, motricité, respiration, circulation, aptitude à l'effort et au travail, tout s'en ressent...

Voyez cette démarche lourde, ces pieds rentrants, ces épaules inégales, ce dos voûté, ce ventre en saillie, cette poitrine écrasée, ces gestes gauches... Il manque là le travail bienfaisant d'un exercice adéquat.

Le nerveux.

Observez ce nerveux..., son va-et-vient, ses attitudes instables, ses dessins, son écriture...Que de mouvements inutiles ! Quel gaspillage de force ! Pour le plus petit déplacement, pour le moindre travail, tout le corps est mis en branle. Là où il suffirait de bouger la main ou le pied, tout l'appareil musculaire se dépense. Et la fatigue s'amène si vite... Des leçons régulières de gymnastique le calmeraient petit à petit. Elles lui apprendraient à se donner la commande

de ses nerfs et à faire des économies qui permettraient de faire durer l'effort.

L'apathique.

Et cet apathique à la face bouffie, aux muscles flasques, aux membres grêles, aux pieds traînants, à la parole langoureuse... Tout est lent et pénible, tout dénote l'impuissance au travail et l'horreur de l'action. A lui aussi conviendraient à merveille l'exercice qui anime et revigore, l'obéissance à un commandement qui s'impose, l'activité soumise à un rythme qui entraîne...

Fait du bien à tous.

Il nous serait loisible de présenter d'autres tableaux du même genre... Entre ces cas extrêmes se placent des intermédiaires à l'infini. Chaque enfant est faible par quelque endroit... Qu'il soit déficient de la respiration ou du cœur, qu'il y ait insuffisance glandulaire ou déficience motrice..., que tel appareil manque de vigueur ou que le corps entier soit vite pris d'indisposition, la gymnastique est là pour augmenter les forces, régulariser les fonctions ou tonifier la partie faible. Elle constitue un remède précieux, un adjuvant que l'élève ne refuse jamais, un fortifiant qui correspond à ses besoins les plus intimes. Car l'enfance est plus que toute autre époque de la vie, l'âge du mouvement intense et de l'activité désintéressée.

Bonne réaction.

La gymnastique est bienfaisante à d'autres points de vue encore: l'exercice provoque une croissance plus normale, un développement plus uniforme; il amène plus d'harmonie entre les parties de l'organisme et favorise grandement le travail scolaire proprement dit. Notre école est encore trop une « école assise »; elle immobilise trop longtemps les membres, creuse trop les petites poitrines et fait trop tomber les épaules... L'air est souvent surchauffé et l'atmosphère se vicie si vite... La respiration est sans profondeur et la circulation peu intense... Le cerveau est excédé par la durée de l'effort et les nerfs se fatiguent d'être trop longtemps réduits à l'inaction.

Vienne alors la leçon de gymnastique... Bien comprise, conduite par un maître intelligent et énergique, composée d'exercices rationnels et s'adressant à toutes les parties du corps, elle aura bien vite mis bon ordre à cet état de choses et pourvu aux multiples besoins qui se faisaient sentir. Revigoré par vingt ou trente

minutes d'exercices adéquats l'élève pourra reprendre le harnais et fournir un nouvel effort de pensée.

Habitudes morales.

Nous n'en finirons pas de célébrer les bienfaits d'une gymnastique exécutée selon les règles et poursuivie durant tout le cours de l'année scolaire. Nous pourrions parler des avantages qu'elle procure au point de vue de l'éducation morale: l'habitude de soutenir l'effort, de faire ce qui contrarie, de se plier à une volonté étrangère, d'obéir à l'instant, d'exécuter avec vigueur, d'endurer la fatigue et de persévérer malgré tout... Ce sont autant de vertus morales et sociales qui renforcent l'éducation tout entière, et notre éducation chrétienne en particulier.

Nous nous sommes étendu à dessein sur ces considérations parce que nous croyons devoir convaincre les éducateurs de l'excellence et de la nécessité de l'enseignement de la gymnastique. Ils l'ont laissée trop longtemps à l'abandon, ils l'ont trop longtemps traitée en parente pauvre... Qu'ils la reprennent avec entrain et lui donnent la place à laquelle elle a droit ! Dans les lignes qui vont suivre nous essayerons de dire comment elle doit être enseignée pour porter des fruits.

II. SUGGESTIONS PRATIQUES.

L'extrait que nous avons cité plus haut résume à la fois le but à poursuivre et les principales exigences de l'enseignement qui nous occupe. Développons-les quelque peu.

1. Base scientifique.

La gymnastique doit favoriser le développement normal du corps humain. Elle doit donc être basée sur la construction de ce corps et le fonctionnement de ses organes, c'est-à-dire sur les deux sciences qui s'appellent l'anatomie et la physiologie. Il ne peut être question de faire des exercices quelconques, d'exécuter des mouvements pour le seul plaisir de se mouvoir... Ici, plus que jamais, enseigner, c'est choisir...

Bien choisir les exercices.

Et le maître doit choisir à bon escient. Il doit connaître ce corps qu'il prétend développer, ces membres qu'il veut assouplir, cet organisme dont il veut favoriser la marche régulière. Tel exercice est excellent, tel autre est néfaste. Telle partie du corps exige un rythme lent, telle autre en veut un plus rapide.

Tel mouvement doit s'exécuter avec vigueur, tel autre avec modération. Tout dépend des possibilités du corps et du mécanisme des organes mis en branle. Des exercices inadéquats peuvent forcer la normale et nuire au lieu de former. Dans tous les organes, il y a des limites qu'il ne faut pas franchir et ces limites sont fixées par la nature elle-même. Les flexions du tronc en arrière, par exemple, doivent se faire à un rythme lent de peur de provoquer des hernies. Ling disait déjà: « L'anatomie, qui met sous les yeux de l'homme l'œuvre glorieuse du Créateur et qui lui apprend à la fois combien il est petit tout en étant si grand, est la science la plus chère au gymnaste... Il doit y ajouter la physiologie, elle est la compagne inséparable de l'anatomie ».

Évolution nécessaire.

Mais, objectera-t-on, ces deux sciences de base évoluent continuellement... Nous répondons qu'en cela elles suivent le sort de toute science. L'instituteur — qui doit être un homme d'étude — les suivra dans cette évolution et y adaptera les exercices qu'il fait exécuter. Sans doute, il est des points encore incertains, des mouvements dont on ignore encore l'effet sur l'organisme, des organes dont les lois de développement sont encore peu connues... Dans tous ces cas, le maître consultera son expérience personnelle, son bon sens, les usages établis ou un bon manuel, en attendant que les recherches à venir aient éclairci ses doutes.

Viser un but.

Grâce à cette connaissance approfondie des parties du corps, il lui sera relativement aisé d'y appliquer les divers exercices capables de les maintenir en bon état et de les développer. Sachant comment chaque organe doit fonctionner normalement, il pourra suivre l'effet des exercices, les répéter et les intensifier au besoin ou, au contraire, les rendre plus rares ou en tempérer la vigueur. Pas de mouvements qui ne servent à rien ! Pas d'exercice pour l'exercice! Il faut travailler en vue de produire un effet. Nous croyons qu'il est même bon que le maître explique parfois en quelques mots l'effet qu'il vise... L'élève comprenant ce qu'il fait et connaissant le motif des exercices, est porté à y mettre plus d'élan. Le cœur y est et l'intérêt entre en jeu au grand profit de l'exécution correcte.

En gymnastique comme ailleurs, l'enfant sera placé au centre de toutes les activités. C'est lui qui doit être à la fois le point

de départ et le point d'arrivée... La matière n'est rien en dehors de l'enfant. L'effet visé doit être un effet en profondeur, il doit s'arrêter là où s'arrête le bien de l'élève. En général et à moins de rares exceptions, pas de tape-à-l'œil, pas de gymnastique pour les beaux yeux d'un public ni pour favoriser les ambitions d'un club ! Pas d'acrobatie, pas de tours de force, pas de championnats ! L'enfant est l'essentiel. Il ne s'agit pas de mouvements pour adultes, mais d'exercices pour enfants. Leurs tendances, leurs activités naturelles, leur motricité spontanée... voilà l'axe autour duquel doit graviter toute la gymnastique scolaire. Faire autrement, faire du sport, poursuivre des victoires possibles, rêver de dépasser des compétiteurs, c'est s'exposer à tous les dangers où mène l'excès. Un enfant n'a pas la résistance d'un adulte, ses organes sont en voie continuelle de transformation et il est dangereux de les surmener.

2. Adaptation à l'enfant.

Et ici, le médecin scolaire devrait jouer un rôle de premier plan. Il visite les enfants, il connaît leur état physique, leurs possibilités, leurs tares héréditaires, leurs insuffisances, leurs déficiences. Il indiquerait au maître les exercices dont tel élève devrait s'abstenir, ceux que tel autre ne devrait faire qu'avec modération, ceux auxquels un troisième devrait s'appliquer de préférence, etc. Il y a des faibles de la poitrine et du cœur, des déficients de la circulation, des insuffisants des voies respiratoires, des vite essoufflés et des vite fatigués, des surexcités nerveux, des gauches dans le maintien, des inhabiles de la motricité... A chacun d'eux conviennent, sont interdits ou conseillés avec réserve des genres d'exercices particuliers. Sous peine de faire plus de mal que de bien, la gymnastique doit tenir compte de toutes ces situations. La leçon doit s'adapter aux élèves sinon elle manque complètement son but.

Tâche du médecin scolaire.

Cette adaptation vise avant tout la santé générale, l'harmonie entre toutes les parties du corps, l'équilibre de toutes les fonctions organiques. Mais elle peut aussi viser autre chose, elle peut poursuivre des buts directement utilitaires dans la vie courante. Ainsi, elle peut emprunter ses mouvements à la pratique des métiers: battre le fer, le blé, un tapis... bêcher, râtisser, semer, scier... Elle peut former au beau maintien, à la prévenance, à la

Utilité pratique.

politesse, aux usages de la vie sociale... On apprend à traverser une rue animée, à grimper à l'échelle, à porter un fardeau, à descendre du train, à saluer en rue, à laisser passer quelqu'un, à fermer une fenêtre avec calme, à ouvrir doucement une porte, à marcher sans bruit, à déplacer un fauteuil ou une chaise, à rendre des services de toute sorte...

Ce sont là des choses d'une grande importance dans la vie pratique et qui dénotent parfois toute une éducation, soit en bien soit en mal... Par des exercices appropriés — ils peuvent se faire en classe les jours de mauvais temps — le maître corrigera les habitudes défectueuses déjà acquises et les remplacera par des activités qui révèlent le savoir-vivre et le savoir faire, la parfaite maîtrise de soi, le juste équilibre mental et physique. Par le fait même sera supprimé tout ce que la gymnastique a présenté parfois d'artificiel, de raide et d'inutile.

3. Sage progression.

A cette impérieuse nécessité d'adapter les exercices à l'âge, aux forces, à l'état de santé et aux besoins profonds des élèves, se rattache celle d'une sage progression. Cette progression doit se marquer à la fois dans la série des exercices qui se succèdent au cours d'une même leçon et dans la suite des mouvements à exécuter durant la période scolaire tout entière.

Au degré inférieur, on ne fait pas de gymnastique proprement dite. On recourt à des mouvements plus ou moins libres adaptés à des contes, à des jeux ou des rondes, à des chants simples et naïfs. Ces mouvements bien conduits, dirigés par un maître gai et entraînant plaisent beaucoup aux petits, qui les exécutent ou plutôt les vivent avec une joie marquée.

Contes-exercices.

Ces enfants aiment follement les histoires... On en raconte une la veille, on dramatise, on intéresse... Le lendemain on la met en œuvre et on y adapte des exercices adéquats à l'idée exprimée... On saute comme le lièvre, on galope comme le cheval, on souffle comme la locomotive... Puis, on cueille des pommes, on porte un sac, on grimpe à l'arbre, on ramasse des billes, on coupe du bois, on fauche, on court, on trotte, on tombe, on lance, on attrape... on est blessé ou tué... avec les personnages mis en scène par le récit.

Par là on respecte la triple tendance au jeu, à l'imitation et au

mouvement des enfants de cet âge, tandis qu'on donne satisfaction aussi aux besoins de leur imagination créatrice. La leçon est active et vivante; on ne vise guère la précision, mais plutôt le naturel et la spontanéité. On profite des circonstances amenées par le récit pour faire respirer à fond, activer la circulation ou corriger le maintien. C'est une introduction à la gymnastique plutôt que de la gymnastique proprement dite. A mesure que les enfants avancent en âge et que leurs aptitudes se révèlent, on les amène insensiblement à plus d'ordre et à une activité commandée. Mais ce serait une erreur de vouloir des ensembles parfaits, de défendre les rires et les cris qui jaillissent spontanément lors de ces interprétations de contes... Il y a là une réaction contre la trop grande raideur, contre le manque de vie et d'intérêt qu'on reproche parfois à la conception suédoise de la gymnastique, conceptions que nous adoptons ici dans ses lignes générales et qui doit se modifier à mesure que les recherches scientifiques apportent des données nouvelles.

Remarquons d'ailleurs que le conte n'est pas un but mais un moyen..., un moyen de fouetter l'imagination, de provoquer l'exercice et de lui donner son maximum de rendement. L'enfant vit véritablement les faits narrés; sa pensée se transforme en gestes et ses mouvements ne sont que la réalisation de ses images internes.

Vraie gymnastique.

A partir du degré moyen, on recourt à des exercices simples et faciles de toutes les parties du corps : tronc, bras, jambes... On fait courir, lancer, sauter... respirer à fond, se tenir en équilibre, courber le tronc, etc. Il y a déjà là tous les mouvements d'une gymnastique qui débute et est prise au sérieux. On y intercale des jeux qui demandent plus d'attention et d'endurance qu'aux années précédentes. Tout au long des exercices, le maître veille au bon maintien et à la correction. Il ordonne par un commandement où se révèlent de plus en plus le rythme et l'énergie.

Aux 3e et 4e degrés, on accentue les exercices précédents, on exige plus de précision, on tend vers plus d'endurance, et on intensifie l'effort à déployer. Avec les plus grands surtout, on vise à faire acquérir l'esprit de décision et la calme maîtrise de soi; on exige parfois une attention prolongée et on perfectionne la coordination dans les mouvements.

A tous les degrés, le maître tâchera que la leçon de gymnastique se passe dans l'entrain et la joie. Il n'exigera que peu à peu l'exactitude et la précision et ne s'attardera pas à d'interminables corrections qui immobilisent et ennuient. A mesure que les muscles s'assouplissent et que l'équilibre nerveux s'établit, l'aisance augmente et, avec elle, l'exécution de plus en plus correcte. Trop de rigueur au début, trop de difficultés à la fois découragerait les meilleures bonnes volontés.

Cette sage progression s'étendra à la leçon elle-même. On évitera une mise en train trop violente: elle affaiblirait les forces dès le début et diminuerait la capacité d'endurance. Toute mise en branle sera constituée par des exercices qui, sans être lents, ne sont cependant pas de nature à provoquer l'essoufflement et à affoler le cœur. Ce n'est que petit à petit que montera la courbe de l'effort et qu'on atteindra le summum d'intensité. Encore fera-t-on suivre les mouvements violents d'exercices moins intenses, de sorte que la courbe, tout en restant ascendante dans sa direction générale, présentera une série d'ondulations marquant des alternances d'effort plein et de repos relatif. Vers la fin de la leçon, il y aura une période d'intensité maxima, mais elle sera de courte durée et on la fera suivre d'exercices de nature calmante et de rythme plus doux.

Progression dans la leçon.

La durée des exercices, leur degré de difficulté, la vigueur de leur exécution, la fatigue qu'ils entraînent tout cela doit être strictement en rapport avec la force des élèves, tout cela doit être sagement gradué. Ce n'est que lentement que l'on peut accentuer l'effort à déployer. Une fatigue à laquelle les enfants n'ont pas été préparés peut occasionner des troubles organiques et empêcher le travail de classe qui doit suivre.

Et à propos de fatigue, rappelons en passant que le sport, c'est-à-dire l'exercice poussé à fond, pratiqué d'une façon systématique et intensive, avec esprit de compétition et de championnat, n'est pas à sa place à l'école primaire. L'enfant n'est pas encore à même de fournir l'effort voulu. Un exercice normal et adéquat stimule ses fonctions organiques et intellectuelles; un exercice immodéré les étouffe. Le maître n'a donc pas à préparer des futurs champions pour sauver l'honneur des clubs sportifs, mais à développer harmonieusement les forces et la santé de ses élèves.

Pas de sport proprement dit.

Il est d'une importance primordiale pour le succès de la leçon. Un bon commandement maintient spontanément les élèves à la disposition du maître; il met dans sa voix le ton, le rythme, l'énergie qui suggèrent, mieux que toute explication, la manière dont l'exercice doit être exécuté. Le ton sera simple et foncièrement humain. Il n'aura rien de la dureté ou de la violence impérative du sous-officier qui s'énerve et brutalise ses hommes.

4. Le commandement.

S'agit-il de mouvements lents, la voix se fera douce, langoureuse même... On séparera les syllabes et les mots par de courts intervalles. Veut-on accélérer d'une certaine façon, on emploie des termes plus brefs ou on accélère en conséquence la vitesse des mots prononcés. Faut-il de l'énergie, de la vigueur..., on scande et on martèle, on élève la voix, on parle plus vite et plus fort. S'agit-il d'obtenir de la souplesse, de la grâce, de la légèreté... On adoucit et on assouplit la parole en conséquence. Point n'est besoin de s'époumoner... Un ton qui tour à tour s'abaisse et s'élève, se ralentit et s'accélère, se fait doux et énergique selon les effets à produire peut aisément rester dans les bornes de la modération, tout en restant éminemment suggestif.

La parole reflète l'exécution.

Lorsqu'un nouvel exercice se présente, le maître ne se perdra pas en considérations théoriques; il se contentera de faire l'exercice lui-même, de le faire imiter par les meilleurs gymnastes, et de le faire exécuter par tous. S'il s'agit de corriger, le maître se place parfois lui-même ou place un autre élève dans la position défectueuse, puis se place correctement. Il fera de même pour un exercice mal exécuté. La compréhension exacte et l'exécution correcte sortiront du contraste observé par l'élève. On peut aussi se servir avec avantage des meilleurs éléments pour donner en particulier quelques corrections individuelles.

Nouvel exercice.

Au degré inférieur, le commandement proprement dit n'existe pas. Le maître, par la parole et l'exemple, suggère les mouvements à faire et donne le signal de l'action: soufflons comme la forge..., sautons très haut... cueillons des cerises... marchons doucement... Insensiblement, à mesure que l'habitude

Au degré inférieur.

du mouvement ordonné s'implante, on arrive à quelques commandements d'exécution bien simples, sans exiger beaucoup d'ensemble ni une exécution parfaite.

Autres degrés.

Aux autres degrés, le commandement est presque toujours double... Il y a l'avertissement : extension des bras en avant en quatre temps ! Balancement de la jambe droite en avant et en arrière !... etc. Puis, après un intervalle qui permet aux élèves de se représenter le mouvement à faire, on lance l'ordre d'exécution: Une, deux !... Hop! lan-cez ! Commen-cez ! une, deux !... S'il s'agit de mouvements lents ou doux, on prononce en traînant: E - le - vez ! Flé - chis - sez ! Re - dres - sez ?

Il est très important que le commandement d'exécution soit l'image fidèle du caractère que doit revêtir l'exercice: vigueur, calme, cadence lente, rapide, douce, accélérée... L'élève doit être littéralement saisi et comme lancé par la parole du maître..., être pour ainsi dire entraîné malgré lui vers le mouvement à produire.

5. La leçon de gymnastique.

Elle doit être essentiellement éducative: elle doit activer dans un juste équilibre toutes les parties du corps. Il faut en exclure en général toute activité de record, car elle doit s'adresser à tous indistinctement..., sans gonfler les habiles ni décourager les médiocres... Nous avons déjà dit qu'elle doit être sagement progressive : elle doit graduer et alterner les exercices de manière à ne pas provoquer outre mesure soit certaines fatigues soit de l'épuisement général.

Tout en faisant travailler la classe entière, le maître tiendra compte, dans ses exigences, de l'âge, des dispositions, des possibilités et des déficiences de chacun.

Leçon complète.

Chaque leçon sera complète autant que possible, c'est-à-dire qu'elle constituera un ensemble d'exercices s'adressant symétriquement à tous les organes et à toutes les fonctions qu'elle vise à éduquer. Pas de spécialisation en faveur d'un groupe privilégié. Pas d'exercice unilatéral non plus: après avoir mis en activité un membre, on fait travailler aussi l'autre; un muscle ayant été contracté, on contracte aussi l'antagoniste. De plus, on fera alterner les instants de contraction d'instants de relâchement; l'excitation violente sera suivie immédiatement d'un repos relatif.

Quant à la répartition des exercices, on s'accorde généralement

sur trois groupes essentiels, préconisés d'ailleurs par les Plans d'Etudes :

1. *Exercices d'ordre et exercices préparatoires.* Et parmi ces derniers: exercices des bras, des jambes, de la tête et du tronc.

Début de la leçon.

Les exercices d'ordre ne visent pas de but physiologique, mais plutôt un but disciplinaire. Les élèves doivent prendre l'habitude de se ranger rapidement, de se mettre sans hésitation à leurs places respectives. Il est bon que les mêmes places soient gardées pendant toutes les leçons; on y gagne du temps. Le maître doit faire en sorte d'être vu par tous et de les voir lui-même parfaitement. Il aura recours à ces exercices d'ordre au début de la leçon et chaque fois que le besoin s'en fait sentir pour regrouper après une dispersion momentanée. Mais ce serait une erreur d'y consacrer beaucoup de temps; ils sont nécessaires mais ne constituent pas l'essentiel.

Quant aux exercices préparatoires, leur but n'est autre que de dégourdir, d'activer la circulation et de provoquer la mise en train de l'appareil moteur.

II. *Exercices fondamentaux.* Ils comprennent des extensions dorsales, des exercices de suspension et d'équilibre, des exercices pour les muscles dorsaux et abdominaux, des marches et des courses éducatives, des exercices pour les muscles latéraux, des jeux et des sauts.

Corps de la leçon.

C'est au cours de ces exercices que l'élève doit fournir le plus grand effort, surtout vers la fin de la série. On a dit qu'il doit être au moins une fois hors d'haleine. C'est ici qu'il faut mettre en activité intense toutes les parties du corps, en succession telle que la fatigue se répartisse harmonieusement et que les organes mis en travail jouissent immédiatement après de quelques moments de répit. On ne manquera pas non plus de recourir aux exercices dérivatifs lorsque le besoin se présente de faire disparaître une fatigue locale.

Vers la fin de la série, l'un ou l'autre jeu constituera une bonne synthèse de tous les exercices et introduira dans la leçon la note agréable en même temps qu'utile.

Fin de la leçon.

III. *Les exercices finals:* exercices calmants et respiratoires. L'activité a été portée à son comble; il

s'agit de faire baisser graduellement l'état de tension. On fait exécuter pendant quelques minutes une série d'exercices destinés à apaiser le cœur et à calmer les nerfs: on fait respirer à fond, on ralentit le rythme et l'organisme tout entier reprend doucement son fonctionnement normal.

Remarques. — 1. Durant toute la leçon, le maître doit avoir l'œil ouvert sur les défauts qui se font jour ; il doit rectifier au besoin. Un écueil est à éviter dans cette correction: c'est de s'y attarder trop longtemps, de se perdre en explications interminables ou en redressements sans fin. Pendant ce temps, l'ennui surgit et l'élan se brise. De plus, si les élèves sont en transpiration, il y a danger de refroidissement; si on les laisse dans une position pénible, ils se fatiguent outre mesure.

Corrections.

2. A l'école, la leçon se donne d'ordinaire au grand air. Il n'est pas indispensable d'avoir une salle garnie d'appareils. Un maître qui a le cœur à la tâche saura se tirer d'affaire avec le peu dont il dispose. Il pourra toujours y ajouter quelques engins bien simples et peu coûteux. L'essentiel ,c'est de vouloir donner la leçon de gymnastique et de la donner régulièrement.

Régularité à donner la leçon.

3. Il y aura grand avantage à s'en tenir strictement à un plan invariable de leçon. On choisira dans l'immense répertoire des exercices possibles les mouvements qui sont de nature à faire atteindre les buts visés. Quand un mouvement est bien exécuté par la majorité des élèves, on le remplacera par un autre, du même genre. Pour enseigner ce mouvement nouveau, le maître l'explique brièvement et l'exécute devant les élèves une ou plusieurs fois. Puis, il le fait imiter et il corrige les fautes les plus importantes.

Plan invariable.

BIBLIOGRAPHIE.

Adams, *The New Teaching*. London. Hodder and Stoughton, 1930.

Boon, *Essai d'application de la méthode Decroly dans l'enseignement primaire*. Bruxelles, Office de publicité, 1924.

Buyse R., *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles. Lamertin, 1935.

Burger, *Katechesen für den ersten Schülerjahrgang*. Müncher, Koesel und Pustet, 1930.

Claparède, *L'éducation fonctionnelle*. Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1931.

Claparède, *Psychologie de l'enfant*. Genève, Kundig, 1924.

Decroly et Boon, *Vers l'école rénovée*. Bruxelles, Office de publicité, 1921.

De Hovre, *Pœdagogische Wijsbegeerte*. Antwerpen, 1924.

D'Espallier, *Moderne Schoolboeken*. Brussel, Standaard, 1925.

D'Espallier, *Nieuwe Banen in het Onderwijs. I en II*. Brussel, Standaard, 1934.

Dévaud, *L'enseignement de l'histoire naturelle à l'école primaire*. Namur, La Procure, 1935.

Dévaud, *Lire, parler, rédiger*. Namur, La Procure, 1935.

Dévaud, *Pour une école active selon l'ordre chrétien*. Paris, Desclée-De Brouwer, 1934.

Dévaud, *Pédagogie du cours supérieur*. Fribourg, Librairie de l'Université, 1935.

Dewey, *My Pedagogic Creed*. New-York, Kellogg, 1897.

Dewey, *The School and Society*, Chicago, 1899.

Dewey, *The Educational Situation*. 1902.

Dewey, *How We Think*, Boston, Heath, 1910.

Dewey, *L'école de l'enfant*. Trad. Pidoux, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1913.

Dewey, *Schools of to-morrow*. New-York, Dutton, 1915.

Dewey, *Democracy and Education*. New-York, Macmillan, 1916.

Dupont, *Pour apprendre la religion aux petits*. Tamines, Duculot-Roulin, 1930.

Duvillard, *Les tendances actuelles de l'enseignement primaire*. Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1920.

Fargues, *Les méthodes actives dans l'enseignement religieux*. Juvisy, Les éditions du cerf, 1934.

Fargues, *La rédaction chez les petits*. Juvisy, Ed. du cerf.

Fargues, *L'éveil du sentiment religieux*. Paris, Ed. Mariage et Famille, 1931.

Ferrière, *Transformons l'école*. Bâle, Dépôt central de Librairie, 1920.

Ferrière, *L'école active, I et II*. Neuchatel, Fischbacker, 1922.

Ferrière, *La liberté de l'enfant à l'école active*. Bruxelles, Lamertin, 1928.

Fred, *Onderwijs volgens de methode der belangstellingscentra*. Tilburg, R. K. Jongensweeshuis, 1936.

Grazer, *Leesmethodiek en moderne psychologie*. Tilburg, R. K. Jongensweeshuis, 1931.

Grazer, *Rekenmethodiek en moderne psychologie*. Tilburg, R. K. Jongensweeshuis, 1933.

Hamaïde, *La méthode Decroly*. Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1922.

Herget, *Die wichtigsten Stromungen im padagogischen Leben der Gegenwart. I, II*. Leipzig, A. Haase, 1930.

Karstadt, *Methodische Stromungen der Gegenwart*. Leipzig, Beltz, 1931.

Kern, *Ist unsere Lesemethode richtig?* Freiburg im Breisgau, Herder, 1931.

Kern, *Mit der Ganzheitsmethode durch das erste Schuljahr*. Freiburg im Breisgau. Herder, 1932.

Lambry, *Le dessin chez les petits*. Juvisy, Ed. du cerf, 1933.

Lecrenier, *Vers la reforme de l'école primaire belge*. Tamines, Duculot-Roulin, 1936.

Ligthart, *Over Opvoeding*. Den Haag, Wolters, 1918.
Ligthart, *Jeugdherinneringen*. Den Haag. Wolters 1922.
Lynch, *Individual Work Assignments*. London, George Philip.
Melon, *Au fil des circonstances*. Tamines, Duculot-Roulin, 1931.
Melon, *Pour éclairer vos lanternes*. Tamines, Duculot-Roulin, 1936.
Monroë, *A Cyclopedia of Education*. New-York, Macmillan, 5 vol. 1913.
Montessori, *Pédagogie scientifique, I et II*. Paris, Larousse.
Payot, *Le travail intellectuel et la volonté*. Paris, Alcan, 1925.
Pie XI (S.S.), *L'éducation chrétienne de la jeunesse*. Louvain, Rex, 1930.
Pflieger, *Die padagogische Situation*. Munchen-Tyrolia, 1932.
Reichart, *Der Unterricht im zweiten Schuljahr*. Ansbach, Progel, 1932.
Riboulet, *Pédagogie générale*, Lyon, E. Vitte, 1930.
Riboulet, *Psychologie appliquée à l'éducation*. Lyon, E. Vitte, 1928.
Roloff, *Lexikon der Padogogik*, Freiburg i. Br., Herder, 1921.
Rombouts, *Katholieke Pedagogiek, 3 d.* Tilburg, R. K. Jongensweeshuis, 1934.
Rude, *Die Neue Schule und ihre Unterrichtlehre. I, II, III*. Leipzig, Zickfeldt, 1932.
Scharrelmann, *Im rahmen des Alltags*. Hamburg, Westermann, 1922.
Schneider, *L'enseignement rationnel du calcul*. Anvers, De Sikkel.
Schwerdt, *Neuzeitlicher Unterricht*. Paderborn, Schoningh, 1933.
Spieler, *Lexicon der Padagogik der Gegenwart. I, II*. Freiburg im Breisgau, Herder 1930.
Staar, *Jenseits der Schulmauern*. Saarlouis, 1935.
Staar, *Les fenêtres ouvertes*. Luxembourg, 1936.
Starch, *Educational Psychology*. New-York, The Macmillan Co., 1929.
Stroud, *Educational Psychology*. New-York, The Macmillan Co., 1935.
Vandermueren, *Naar Jezus met de Zesjarigen*. Leuven, Vlaamsche Drukerij, 1934.
Vandevelde, *Opvoedend Catechismusonderricht*. Brussel, Standaard, 1930.
Vermeylen, *La psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles Lamertin, 1926.
Verschoore, *De levende School, I, II*. Lier, Van In. 1934.
Weigl, *Der Leseunterricht in der Gesamtarbeit der Volksschule. I und II*. München, Kosel und Pustet, 1932.
Yoakam and Simpson, *An Introduction to Teaching and Learning*. New-York, The Macmillan Co., 1935.

TABLE DES MATIÈRES.

Pages:

Avant-propos 5

Chap. I. — Enseignement de l'histoire nationale.

Considérations générales 7
Recherches expérimentales 11
Quelques suggestions pratiques 16

Chap. II. — Enseignement de l'écriture.

Considérations générales 31
Recherches expérimentales 33
Conseils pratiques 38

Chap. III. — Enseignement de la seconde langue.

Considérations générales 47
Suggestions pratiques 49

Chap. IV. — Enseignement du dessin.

Autrefois 60
Aujourd'hui 63
Subdivisions de la matière. Conseils pratiques 68

Chap. V. — Enseignement du chant.

Bienfaits du chant 79
Erreurs du passé 80
Conceptions actuelles 82
Quelques suggestions 83

Chap. VI. — Enseignement de la gymnastique.

Considérations générales 94
Suggestions pratiques 98

Bibliographie 108

DANS LA MÊME COLLECTION

FRÈRE LÉON. —

Hors des sentiers battus. I. Méthodologie générale.
Hors des sentiers battus. II. Méthodologie spéciale. 1ère partie
Hors des sentiers battus. III. Méthodologie spéciale. 2e partie
Hors des sentiers battus. IV. Méthodologie spéciale. 3e partie.
Le travail personnel par le syllabus.
Formation religieuse par les méthodes actives.
Pour mieux enseigner. $0.50

LOUIS RIBOULET. (F. Pierre-Gonzalès). —

Histoire de la Pédagogie. 8e édition. Vol. grand in-16 de 668 pages, 82 gravures et une carte, relié.
Manuel de psychologie appliquée à l'éducation. 8e édition. Vol. grand in-16 de 312 pages, relié. (Réimpression) $2.50
Conseils sur le travail intellectuel. 3e édition. Vol. in-8 de près 300 pages. Illustré.
Manuel de pédagogie générale. 3e édition. Vol. grand in-16 de 265 pages, relié.
Directions méthodologiques. I. Méthodologie générale. II. Méthodologie particulière. Vol. grand in-16 de 324 pages, relié. (Réimpression)
La discipline préventive et ses éléments essentiels. Vol. de 200 pages, relié. (Réimpression) $1.25

ENSEIGNEMENT RURAL. —

Manuel d'enseignement rural. Cours primaire élémentaire: 3e, 4e et 5e années. 320 pages, illustré, relié toile solide. $0.75
Livre du maître. Corrigé provisoire. Relié. $0.40
Précis d'agriculture, 6e et 7e années. Cours post-scolaires. 160 pages. Abondamment illustré. Relié toile solide. $0.50
Manuel d'agriculture. Ecoles normales, Ecoles régionales d'agriculture, Cours complémentaire. Vol. de 614 pages de plus de 600 gravures. Relié toile. $1.50
Premières notions de sciences $1.25

HISTOIRE SAINTE. —

Petite histoire sainte et *Histoire de l'Eglise.* 4e et 5e années. Nombreuses cartes et illustrations. Relié. $0.50
Précis d'histoire sainte. 6e et 7e années. Illustré, relié. $0.60
Histoire sainte et Histoire de l'Eglise. 8e et 9e années. $0.75

BNQ
000 488 008